

REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE MATANZAS

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN
VOCACIONAL Y FAMILIAR - UNACH, ECUADOR**

Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Prof. Fabián Ramiro Cazar Del Pozo, Lic., MSc.

Matanzas, 2016



REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE MATANZAS

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN
VOCACIONAL Y FAMILIAR - UNACH, ECUADOR**

Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Prof. Fabián Ramiro Cazar Del Pozo, Lic., MSc.

Tutor: Prof. Jorge Luis Rodríguez Morell, Lic., DrC.

Matanzas, 2016

DEDICATORIA:

El presente trabajo de Tesis está dedicado a mis hijos: Leslie, Ebelyn, Mario, Cedric, Chad, Jakim; a mi esposa para Alejandra; y a mi madre, Marcela.

AGRADECIMIENTO

Agradezco al G.-. A.-. D.-. U.-. por darme la energía necesaria para seguir cumpliendo las metas en mi vida; a mis padres por estimular a la personal como estudiante y profesional; y maestros que en el transcurso han compartido sus conocimientos, en especial a la persona que confió en mí y me brindó un apoyo incondicional para cumplir mis objetivos, mi tutor, el Dr. Jorge Luis Rodríguez Morell.

..

Fabián

SÍNTESIS:

La investigación realizada fundamenta la actual carencia y necesidad de la formación inicial del pensamiento crítico profesional, desde el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, de la Universidad Nacional de Chimborazo, República de Ecuador. Para satisfacer esta necesidad, y sobre la base del diagnóstico que se llevó a cabo, se justifica también la pertinencia de elaborar una alternativa didáctica, a partir de los principales aportes del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, complementada críticamente por aspectos afines provenientes del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica y del Aprendizaje Basado en la Solución de Problemas (ABP). La contribución teórica radica en el aporte de una nueva perspectiva integradora, desde de la selección y sistematización contextualizada de los fundamentos anteriormente expuestos, como sustento dialéctico, general y flexible, y como basamento lógico integral más pertinente para sustentar una alternativa didáctica, dirigida a la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la carrera y año que se seleccionaron. Esta contribución incluye también la elaboración conceptual de dimensiones integradoras del proceso mental del Pensamiento Crítico Profesional (PCP), de direcciones didácticas para su formación, indicadores y descriptores operacionales, en el modo de actuación del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Psicología General en la carrera objeto de estudio. La aplicación de la alternativa didáctica en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una prueba de factibilidad, demostró su pertinencia para el logro de los objetivos propuestos. Ello pudo ser corroborado, a través del proceso de triangulación de los resultados de la aplicación combinada de los instrumentos de diagnóstico inicial y final de a la población seleccionada, junto con los resultados de la consulta por panel de expertos, y los de la propia prueba de factibilidad de la alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación realiza una necesaria contribución a la didáctica de la Psicología General, en específico, extensible, además, a las restantes didácticas particulares de la carrera estudiada.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	I
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL (PCP) EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR: FUNDAMENTOS QUE LA SUSTENTAN.....	11
1.1. Estado del arte sobre el tratamiento del pensamiento crítico durante la formación inicial del profesional universitario contemporáneo.....	11
1.2. La asignatura Psicología General y el pensamiento crítico profesional. Fundamentos para su formación inicial.....	20
1.3. Sistema de valores y componente afectivo en la formación inicial del pensamiento crítico profesional.....	46
1.4. Formulación de dimensiones conceptuales, indicadores, direcciones y descriptores para la evaluación del grado de formación inicial del pensamiento crítico profesional.....	51
Conclusiones parciales del Capítulo I.....	55
CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL Y PRESENTACIÓN DE ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA SU TRATAMIENTO.....	56
2.1 Organización del diagnóstico del estado de formación inicial del pensamiento crítico profesional en el primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH, República del Ecuador....	56
2.2. Valoración integral cualitativa de los resultados del diagnóstico realizado. Análisis de la triangulación de la información.....	66
2.3 La alternativa didáctica para la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, a través de la asignatura Psicología General.....	71
2.4. Desarrollo de la consulta a panel de expertos acerca del diseño, elaboración e integración sistémica de los componentes estructurales y funcionales de la alternativa didáctica elaborada.....	82

2.5 Desarrollo de la prueba de factibilidad de la alternativa didáctica.....	87
2.6 Triangulación final de los resultados obtenidos en el diagnóstico final y en la prueba de factibilidad.....	103
Conclusiones parciales del Capítulo II.....	112
CONCLUSIONES.....	113
RECOMENDACIONES.....	114
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN:

La formación de educadores en la actualidad demanda el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, como condición elemental para un aprendizaje consciente y transformador. Este requerimiento adquiere exigencias particulares cuando se trata de la formación de psicólogos educativos y orientadores vocacionales, quienes en su actividad profesional, deberán relacionarse de manera permanente con situaciones complejas, que requieren de procesos mentales superiores tales como la reflexión, análisis lógico, pensamiento alternativo e integral, entre otros.

El vertiginoso desarrollo de las ciencias pedagógicas y, en particular, de la didáctica en los últimos sesenta años, ha superado los métodos reproductivos, memorísticos y tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha favorecido el empleo de métodos de activación consciente del aprendizaje. En ello han tenido un papel fundamental las tendencias pedagógicas innovadoras que han realizado una notable contribución en su campo del saber, debiendo destacar al Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad (Vigotsky, 2010; Patiño 2007) y determinados aportes de las ciencias cognitivas (Álvarez y Del Río, 1990). Más recientemente, el aporte de las neurociencias asociadas a paradigmas de mayor actualidad, como el Modelo Configuracional de la Didáctica (Álvarez y Fuentes 2002; Ortiz, 2009) han enriquecido una nueva perspectiva a los estudios de los procesos del pensamiento humano, entre otros campos afines.

No obstante esta realidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en la educación superior latinoamericana actual, adolece aún de una base teórica y metodológica específica para poder superar manifestaciones de la educación bancaria y reproductiva en su desarrollo. Esta es, por ejemplo, la situación particular que enfrenta la enseñanza de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en varias universidades del sud continente, entre ellas, se destaca el caso de la carrera y área del conocimiento en la Universidad Nacional de Chimborazo UNACH, en la República del Ecuador.

En la presente investigación se toma como punto de referencia la mencionada deficiencia en la enseñanza de la Psicología General, la cual debe tener, entre sus objetivos académicos, el brindar una base histórico-cultural acerca del devenir de la Psicología, analizar su desarrollo a través de las diferentes épocas y su aplicabilidad en la actualidad; debe proporcionar

también el aparato categorial: los métodos y procedimientos más generales de esta importante ciencia social. A través de la Psicología General, el estudiante y futuro psicólogo educativo, se inicia en el campo de estudios y se prepara para los procedimientos de lo que será posteriormente su profesión. Es por ello que se le puede considerar, a esta asignatura, como la puerta de acceso a los estudios psicológicos que acompañan a los procesos educativos; determinando, en buena medida, el criterio de identificación y aceptación de los modos de actuación relativos al campo profesional.

Mediante la observación de la práctica educativa en el referido centro, se ha podido evidenciar, que el estilo predominante para la didáctica en la asignatura de Psicología General es de naturaleza reproductiva y tradicionalista. La presencia constante de la referida deformación didáctica a lo largo del proceso formativo de los estudiantes, puede evidenciarse hasta en las defensas de tesis. Más adelante, esta dificultad se extiende a la inserción en la actividad profesional de consultoría, consejería educativa, orientación vocacional y terapia familiar (pertinentes al perfil del graduado). Se forman así, a fin de cuentas, psicólogos educativos de escasa efectividad en el tratamiento de casos, sin creatividad para producir efectos transformadores, de elevado impacto, o inactivos frente a la falta de alternativas de solución a la problemática de los individuos, grupos, familias y colectivos educacionales, lo que es tarea fundamental de los psicólogos educativos.

La actuación profesional pertinente del psicólogo educativo tiene una importancia incuestionable para los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para sus actores educativos, sus relaciones y para la elaboración de alternativas durante el desarrollo de dicho proceso, en atención a la manifestación de contradicciones concretas y particulares. Es un profesional que estudia el proceso educativo, la relación que existe entre el conocimiento, el estudiante y el docente. En consecuencia, el psicólogo educativo, debe ser un profesional que posea las competencias necesarias para su desempeño, dentro de las cuales se ubica, precisamente, la ejecución de procesos mentales complejos como los del pensamiento crítico profesional. En ese sentido, el pensamiento crítico es un referente consciente, meta-cognitivo y, por lo tanto, auto-reflexivo y auto-regulador, que debe servir de guía permanente al psicólogo educativo, ya que este es un gestor profesional del perfeccionamiento de la relación objetivo-subjetiva de los sujetos y procesos interactuantes, a través de la forma predominantemente cognoscitiva de la actividad humana (Ramos, 1993).

La psicología educativa, es la rama de la psicología, que se encarga del estudio de la relación cognoscitivo-afectiva vinculada al desarrollo integral de la personalidad de los educandos, en los procesos de aprendizaje del ser humano, al interior de las instituciones educativas, atendiendo a las generalidades de este proceso interactivo, y con relativa independencia de las didácticas particulares que lo encausan en áreas específicas del conocimiento. Es decir, estudia la manera cómo aprenden los estudiantes y en qué forma se desarrollan estos nuevos aprendizajes, a partir de la comprensión de las características intrínsecas del proceso de asimilación durante el aprendizaje, a través de la aplicación de las teorías de desarrollo humano en las etapas progresivas de maduración y desarrollo de la personalidad del educando; a saber: niñez, adolescencia, adultez y vejez, teniendo en cuenta las características y capacidades de cada ser humano, reflejadas en la inteligencia, creatividad, motivación y capacidad de comunicación. La psicología educativa se diferencia de otras ramas de estudio de la psicología debido a que “su objeto principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación” (Alarcón H., 2001).

El profesional de la psicología educativa interviene en los ámbitos personal, familiar, organizacional, institucional, social, comunicativo, educativo, etc., con todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, administrativos y estudiantes); se convierte así en una figura clave para el desarrollo de una institución educativa, por su relación directa con los miembros de la comunidad, y tiene un papel gestor y promotor fundamental en la aplicación de estrategias para mejorar la calidad integral de los procesos educativos.

Sobre esta perspectiva, las funciones del psicólogo educativo se canalizan a través de cuatro direcciones: en primer lugar, dentro de la institución educativa, en lo referido a las técnicas organizacionales, el departamento de orientación, las disciplinas, el entorno ambiental y el desarrollo institucional. En segundo lugar, en relación con los profesores, en lo referido a la aplicación de técnicas preventivas, delimitación de proceso de aprendizaje, y en la promoción de conocimientos en el campo de la psicología del desarrollo. En tercer lugar, en relación con los padres y tutores, en lo referido al necesario vínculo entre padres y centro educativo, en la comprensión y conocimiento de sus hijos a través de sus diferentes etapas de desarrollo personal, en la adquisición de habilidades, pautas de crianza y en la formación como co-terapeutas. Por último, en relación con el alumno,

en lo referido a promover su salud mental, los servicios de consistorio, dirección y evaluación de paquetes de intervención, y para facilitar las relaciones sociales y el funcionamiento de los grupos” Moreno (1989).

En el desarrollo de su quehacer profesional y labores cotidianas, el psicólogo educativo debe apoyarse de los enfoques teóricos y metodológicos propios de la psicología. En este sentido, cada enfoque psicológico ha presentado planteamientos, modelos, procesos y procedimientos que, en diferentes momentos de la historia y en diferentes ámbitos culturales, han tenido posibilidad de ser llevados a la práctica. En ese mismo sentido, debido a los múltiples requerimientos del desempeño del psicólogo educativo hoy día, se hace evidente la necesidad de estimular la formación de procesos mentales (configuraciones mentales que el estudiante debe interiorizar con la reconfiguración didáctica socializada del propio proceso de enseñanza-aprendizaje) que acompañen su desenvolvimiento académico. Uno de estos procesos o configuraciones mentales complejas, debe ser el ejercicio del pensamiento crítico profesional, el cual tiene una etapa inicial de formación y, de manera paulatina, deberá desarrollarse en toda su amplitud y posibilidades, para el ejercicio más pleno de su futura actividad profesional, una vez egresado el graduado.

Sin embargo, una de las principales falencias que presentan hoy día los profesionales citados, en el contexto latinoamericano y, en especial, ecuatoriano, es la de la insuficiente formación del pensamiento crítico profesional, tanto de naturaleza introspectiva, con respecto al propio proceso formativo integral en su carrera, como en el abordaje profesional de los complejos problemas de la interacción entre los sujetos-objetos de estudio, desde una perspectiva abarcadora, multifacética, original, propositiva, proactiva y transformadora.

Al realizar un análisis de la producción científica publicada a lo largo de la historia de la humanidad y, en especial, en las últimas décadas del siglo XX y comienzo del XXI, del presente milenio, acerca del área de desarrollo del pensamiento crítico, se observan numerosas valoraciones y fundamentaciones teórico-metodológicas aplicadas a diversos campos del saber humano (Aristóteles; Engels, F. 1982; V. I. Lenin.1914; Richard, Paul, 1993, Curbelo, 1993; Karland, 1995; Piette, 1996; Ennis,1997; Morin 2000; Blattner & Frazer, 2002; Aranguren 2005; Arroyo 2005; Guzmán y Sánchez, 2006; Cunha, 2007, González, 2008, González y Z. H. 2008; Bernard R.M, 2008; Jeffrey, 2009; Tenreiro-Vieira, 2009; Ciavatta, 2010; Correira, 2010; Bean, 2011; Araujo, 2011, Carvalho, 2012; Halpern, 2012; Dos Santos Francisco, 2012; Fisher, 2013; Paiva, 2013, Batista, 2015; entre

otros), destinadas a incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en diversos niveles de formación en sentido general, incluyendo, por supuesto, la educación superior.

A pesar de ello, en el conjunto de esta producción científica no se evidencia aún un cuerpo teórico-metodológico (didáctico) fundamental o aplicado, de naturaleza específica, que sistematice el tratamiento de la formación inicial del pensamiento crítico profesional para el área particular de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. Tomando como base esta apreciación crítica, en el curso de la presente investigación se identifica la existencia de una situación problemática que justifica el desarrollo de la misma, al nivel de la profundidad que se plantea en la presente tesis doctoral.

La contradicción fundamental de esta situación problemática, por lo tanto, está determinada, por la ausencia de los fundamentos teóricos-metodológicos específicos necesarios para fundamentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar; y por la necesidad creciente y cada vez más acuciante, de orientar asertivamente este proceso de formación inicial en la referida carrera.

Con la identificación de la situación problemática, se concluye que la formación de profesionales en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH, requiere de la formación de un pensamiento crítico profesional para su mejor desempeño en la actividad orientadora integral, como elemento propulsor de la transformación de la realidad socioeducativa que debe atender. Un espacio por excelencia y muy necesario para el inicio de esta formación lo constituye la asignatura Psicología General, ubicada, precisamente, en el primer año de esta carrera.

Sobre la base de este análisis, se determina como problema científico de la presente investigación al siguiente:

¿Cómo contribuir a la formación inicial del pensamiento crítico profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH, a través de la asignatura Psicología General?

A partir de la definición de este problema científico, se formula como objetivo de la presente investigación el siguiente:

Elaborar una alternativa didáctica que contribuya a la formación inicial del pensamiento crítico profesional del estudiante, a través de la asignatura Psicología General, en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se formula como objeto de estudio de la presente investigación al proceso de formación y desarrollo del pensamiento crítico profesional en el área general del conocimiento de la Licenciatura en Educación en las universidades ecuatorianas. De modo similar, se define dentro de este objeto, al campo de acción de la investigación, como: la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH, República de Ecuador.

Tomando en cuenta los elementos del diseño analizados hasta aquí, se procedió a la elaboración de las preguntas científicas y tareas que conducirán el desarrollo por etapas de la investigación. Estas se formularon del modo siguiente:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en la Educación Superior contemporánea?
2. ¿Cuál es el estado actual de formación del pensamiento crítico profesional a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH, Ecuador?
3. ¿Cuáles deben ser los componentes estructurales y funcionales de una alternativa didáctica dirigida a la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través de la asignatura Psicología General, en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH?
4. ¿Qué resultados se obtienen al someter la alternativa didáctica elaborada a un proceso de validación, a través de una consulta a un panel de expertos, conjuntamente con la realización complementaria de una prueba de factibilidad en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sobre la base de las preguntas antes formuladas, se procedió seguidamente a dar respuesta a las mismas a través del desarrollo de las tareas de investigación que a continuación se relacionan:

1. Elaboración de los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en la Educación Superior contemporánea.

2. Caracterización del estado actual de formación inicial del pensamiento crítico a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH, Ecuador.

3. Desarrollo de los componentes estructurales y funcionales de una alternativa didáctica dirigida a la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH.

4. Validación de la alternativa didáctica elaborada, a través de una consulta a un panel de expertos, conjuntamente con la realización de una prueba de factibilidad en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La novedad científica de la investigación consiste en la elaboración y sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos específicamente necesarios, para sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional, a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH.

La contribución teórica radica en el aporte de una nueva perspectiva, a partir de la sistematización contextualizada de fundamentos esenciales del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, complementados con núcleos esenciales del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica y del Aprendizaje Basado en la solución de Problemas, para sustentar la elaboración de una alternativa didáctica dirigida a la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la carrera y año que se selecciona. Esta contribución incluye también la elaboración de dimensiones conceptuales del pensamiento crítico profesional con sus indicadores, así como de direcciones para el trabajo didáctico, con sus descriptores para la operacionalización, a través del modo de actuación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el estudio realiza una contribución a la didáctica particular de la Psicología General como asignatura específica del ciclo básico de la carrera objeto de estudio y, por extensión, al resto de las didácticas particulares de sus disciplinas y asignaturas, en el contexto de la UNACH, República del Ecuador. El aporte práctico está en el valor de aplicación real y pertinente, que posee la alternativa didáctica diseñada, para contribuir a la formación inicial del pensamiento crítico profesional, a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH.

El tipo de investigación realizada corresponde al aplicado. El paradigma que rige es el cualitativo, con apoyo complementario de algunas técnicas cuasi experimentales, en este caso de una prueba de factibilidad, realizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La población seleccionada para el estudio corresponde al total de directivos (3 sujetos), profesores (14 sujetos) y estudiantes (120 sujetos) del primer año de la Licenciatura Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, de la Universidad Nacional de Chimborazo, República de Ecuador, durante el desarrollo del curso académico 2014-2015. En este sentido, se ha seguido el principio metodológico y estadístico de trabajar, siempre que sea posible, como es el caso, con el total de la población de cada segmento, pues ello resultará en una representación más abarcadora y sólida que cualquier muestra de ese total de población. Los segmentos del total de población seleccionados, son los que contienen a los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus diversas funciones esenciales, a saber: dirección general y gestión institucional del proceso (directivos); dirección pedagógico-didáctica del proceso formativo en la base (profesores) y sujetos activos en proceso de formación (estudiantes). Dentro de la ciencia didáctica, estos sujetos son, a su vez, los que conforman las llamadas categorías didácticas fundamentales personales o personalizadas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el desarrollo de la investigación, se empleó como método rector, el dialéctico-materialista. De igual modo, dentro de esta concepción, se aplicaron métodos específicos de nivel teórico, empírico y estadístico-matemático. La aplicación de estos métodos se detalla a continuación:

Métodos de nivel teórico:

Método de ascenso de lo abstracto a lo concreto: se empleó durante el estudio a través de sus diferentes etapas, partiendo desde la contemplación viva de la dificultad en la práctica docente, ascendiendo luego a la abstracción teórica, mediante la descomposición y análisis de este fenómeno, y de sus cualidades esenciales, hasta finalmente volver a concretarse la solución al problema científico planteado, a través de la elaboración del tipo de resultado que se presenta, el cual consiste en un nuevo constructo esencialmente cualitativo, de naturaleza metodológica y didáctica, en orden superior al anteriormente existente.

Método de inducción-deducción: se aplicó en diversos momentos de la tesis, fundamentalmente, durante el proceso de elaboración y sistematización de la esencia cualitativa de la alternativa que se propone y de los fundamentos teóricos de la investigación llevada a cabo.

Método de análisis y síntesis: se aplicó en todas las etapas de la tesis, con énfasis fundamental en la interpretación y valoración crítico-cualitativa de los resultados del diagnóstico del estado actual de la muestra seleccionada, y en la aplicación del método de consulta a expertos.

Método de modelación teórica: se aplicó en el diseño y la elaboración teórica y metodológica de las partes componentes de la nueva configuración didáctica que se elabora, destacando la modelación cualitativamente superior de sus elementos y en el funcionamiento sistémico integral de la alternativa didáctica que se presenta como resultado científico.

Método histórico-lógico: se aplicó en el estudio crítico de la evolución progresiva del concepto de pensamiento crítico profesional y de sus componentes estructurales y funcionales, a fin de integrarlos al proceso de elaboración de la alternativa didáctica que se presenta.

Enfoque de sistema: se aplicó en todas las fases y componentes de la investigación desarrollada, y en la concepción de una interrelación lógica y dialéctica entre los componentes estructurales y funcionales de la alternativa didáctica elaborada.

Métodos de nivel empírico:

Observación: se aplicó durante las etapas iniciales de observación del comportamiento de la situación problemática externa, durante la realización de la prueba de factibilidad y en el seguimiento del grupo, durante la aplicación del modelo general de investigación en la acción.

Consulta de documentos: se aplicó durante la fase de caracterización y valoración crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Psicología General en la carrera, para lo cual se consultaron los programas y planes de estudio de la misma, la planificación docente y el mapa curricular de la carrera.

Encuesta: se utilizó para caracterizar el grado de conocimientos sobre pensamiento crítico que poseen los directivos, profesores y estudiantes de la carrera seleccionada acerca de la deficiencia detectada y de sus posibles vías de solución.

Entrevista: se empleó con directivos y docentes de diversos colectivos con incidencia en el direccionamiento metodológico y didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH, Ecuador, con el objetivo de profundizar en las aristas de la situación problemática, el objeto y campo, que puedan haber tenido un tratamiento subjetivo, detectado a través del análisis de las encuestas escritas, así como otros aspectos de interés particular para el desarrollo de la investigación.

Métodos de nivel estadístico-matemático:

Método descriptivo: se aplicó para ponderar y valorar cualitativamente el grado de proporcionalidad y representatividad estadística de los indicadores que se determinaron para la elaboración de la alternativa didáctica propuesta, a través de un análisis porcentual como cálculo matemático.

Análisis porcentual: se empleó para comparar y valorar el peso porcentual de las unidades y procesos estudiados, con respecto al total de cada conformación, estructura o unidad estudiada.

Se aplicó también el método de consulta a expertos mediante el modelo Torguesson-Delphi para procesar los datos de la encuesta a los expertos y se llevó a cabo, además, una prueba de factibilidad, de la alternativa didáctica elaborada.

El desarrollo de la tesis se estructura del siguiente modo: la presente introducción, el capítulo 1, que aborda los fundamentos para la formación inicial del pensamiento crítico profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología General y el capítulo 2, donde se caracteriza el estado de formación inicial del pensamiento crítico profesional en los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. Se desarrolla y valida, la alternativa didáctica elaborada. Cada capítulo culmina con sus conclusiones parciales, y finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones de toda la tesis. Acompañan, por último al texto fundamental, la bibliografía y referencias comentadas o citadas en la tesis, así como los anexos necesarios para ilustrar, graficar, ejemplificar o argumentar aspectos puntuales.

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL (PCP) EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR.: FUNDAMENTOS QUE LA SUSTENTAN.

El presente capítulo aborda los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para la formación inicial del pensamiento crítico profesional, partiendo del estado del arte acerca de la producción científica internacional al respecto, y concluyendo con la necesidad y posibilidad de asumir el pensamiento crítico profesional con una visión macro-integradora, con respecto a otras clasificaciones de los procesos de pensamiento. Se justifica la pertinencia del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, complementado por aspectos esenciales del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica, como basamento esencial para propiciar la formación inicial del pensamiento crítico profesional en etapas tempranas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la Educación Superior ecuatoriana.

I.1. Estado del arte sobre el tratamiento del pensamiento crítico durante la formación inicial del profesional universitario contemporáneo.

La formación y desarrollo del pensamiento crítico es uno de los requisitos formativos necesarios en el modo de actuación de cualquier profesional universitario, por lo que está asociada tanto al desarrollo de las competencias genéricas como a las específicas del mismo. El desarrollo del pensamiento crítico profesional tiene una larga historia en la Academia, y en los tiempos modernos, sus esfuerzos más destacados pueden asociarse a la llamada Pedagogía Crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, M. 1932).

Esta tendencia, que comienza a inicios del siglo XX en la Europa de entreguerras, y se adentra hasta bien avanzada las décadas de los cuarenta y los cincuenta, en los Estados Unidos de América y en el resto del mundo, propone el desarrollo de una visión crítica por parte de los estudiantes; primero con respecto al propio currículo que cursan en los estudios universitarios y, desde allí, en relación con numerosos procesos y fenómenos sociales bajo su radio de acción transformadora. En una aproximación sintetizada al desarrollo histórico del tratamiento del pensamiento crítico, argumentan Olivares y Heredia (2012) la siguiente panorámica:

“...De acuerdo con Norris y Ennis (1989), el pensamiento crítico se refiere al proceso de discriminar cuál es la “verdad” que cada individuo juzga conveniente creer, lo cual es una etapa importante en la decisión de la solución de casos problemáticos (Streib, 1992); según este autor, el pensamiento crítico ha sido considerado de diversas formas a través de la historia. Este concepto fue inicialmente introducido en forma indirecta por John Dewey a principios del siglo XX con la denominación de pensamiento reflexivo, que incluye conceptos de indagación, deducción, inducción y juicio. A partir de la década de los cuarenta, diversos estudios hicieron contribuciones significativas al concepto de pensamiento crítico, estableciendo las primeras definiciones y describiendo las habilidades necesarias. Glaser (1942:5) lo consideró como “el esfuerzo para evaluar una creencia o forma de conocimiento a la luz de la evidencia que la soporta”, e introdujo el primer examen estandarizado para medir el pensamiento crítico. En la época de los sesenta, Ennis (1962) lo definió como la correcta evaluación de argumentos. Para la década de los noventa los expertos deciden consensar una sola propuesta y lo definen como “la formación de un juicio auto-regulado” (Facione, 1990, 2000) que incluye diversas habilidades cognitivas tales como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación útiles para atender la dimensión del final de las certezas del conocimiento de Hargreaves (2005)”.

Por otra parte, Tenreiro-Vieira (2009) argumenta, *“evidenciar un pensamiento crítico implica formular hipótesis, explicar, hacer previsiones, planificar y desarrollar investigaciones, observar, tomar decisiones, formular conclusiones y comunicarse”*. Si bien el citado autor enmarca su definición para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, este es, indudablemente, aplicable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología.

En ese mismo sentido, se pronuncia Facione (2011), quien sostiene que el pensamiento crítico es el proceso de juicio intencional y autorregulador, que envuelve raciocinio, evidencia, contexto, conceptualización, método y criterio; entre otros elementos. Por su parte, Villarini (2013) realiza una contribución significativa, al asociar al pensamiento crítico con la metacognición, y fundamentar que *“el pensamiento crítico permite a cada persona examinarse en su coherencia, fundamentación, intereses y valores. Se trata de un pensamiento sobre el pensamiento, un pensamiento que se vuelve sobre sí mismo”*. Esta es una perspectiva que se asume también como cierta y necesaria en la presente investigación.

Otros criterios de valiosa contribución son los sostenidos por Alatorre (2013), quien se concentra, fundamentalmente, en el trabajo del profesor en el aula, y plantea que el pensamiento crítico debe estar reflejado en los modos de actuación del individuo, *“porque la reflexión crítica debe estar asociada a la posibilidad del cambio en las prácticas. Entonces no basta con la interpretación correcta de la realidad y los procesos sociales, económicos y políticos, se requiere también de cambios de actitud en el proceder en el aula, e incluso, en el entorno social”*. Alatorre (2013).

En referencia a los componentes del pensamiento crítico, Dos Santos, por su parte, plantea que el pensamiento crítico es *“un proceso complejo para la interpretación y transformación de la realidad por el sujeto, donde se integran un conjunto de habilidades cognitivas, que favorece desde lo lógico, expresar ideas, socializar puntos de vista, autonomía en la toma de decisiones, la resolución de problemas, perspectiva y percepción en su manera de actuar”* (Dos Santos 2012)

El ejercicio del pensamiento crítico transita por procesos de formación y desarrollo. Ambos procesos pueden identificarse como un tipo de configuración mutuamente condicionante, desde una perspectiva dialéctica; es decir, nada puede desarrollarse si primeramente no se forma, pero, al propio tiempo, el proceso de formación marca también el mismo inicio del proceso de desarrollo en su fase inicial. De cualquier manera, el concepto de formación, refiere, inequívocamente, ese comienzo de todo proceso que es esencial como punto de partida para su ulterior despliegue.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, por formación se entiende al proceso de delineación de rasgos primarios de la personalidad y de creación de los componentes esenciales estructurales y funcionales para un modo de actuación, resultantes de la actividad cognoscitiva socializada del sujeto. Una formación es, también, desde el punto de vista psicológico, intelectual y cognoscitivo, una configuración mental que opera como plataforma compleja para la acción ulterior del individuo, sobre la base de la experiencia previamente abstraída, modelada y asimilada en sus componentes esenciales concretos. No obstante, desde un punto de vista estructural-funcional y operacional-concreto-cronológico, se debe distinguir entre los procesos y conceptos de formación y desarrollo. Para ello citamos a varios autores consultados (Álvarez y Ríos, 2005):

“Las habilidades solo se pueden formar y desarrollar ”... sobre la base de la experiencia del sujeto, de sus conocimientos y de los hábitos que él ya posee.”(Álvarez de Zayas, 1999). La adquisición de una habilidad consta de dos fases, una primera en la

cual se forma y una segunda en la que se logra el desarrollo. (...) La formación de la habilidad se consigue cuando el estudiante se apropia de las operaciones de manera consciente, para ello se necesita de una adecuada orientación sobre la forma de proceder, bajo la dirección oportuna del docente. (...) En la práctica esto suele suceder de dos formas, una cuando el educando recibe una orientación acomodada a sus posibilidades, teniendo en cuenta la secuencia lógica en que transcurren las operaciones; la otra forma consiste en que el profesor procede y espera que el alumno, observando su proceder, asimile espontáneamente sus formas de accionar.”

Y más adelante destaca acerca del mismo tema el propio autor:

“Esta segunda, muy enraizada en nuestro sistema educacional, debe ser eliminada de todo acto pedagógico. (...) La segunda etapa es el desarrollo de la habilidad, esta se alcanza mediante la repetición de los modos de operar, lo que significa que una vez formada la habilidad se hace necesario comenzar a ejercitarla, es decir, a utilizarla las veces que sean necesarias con una buena frecuencia y periodicidad, sólo así podrán irse eliminando los errores haciéndose cada vez más fácil la realización de las operaciones hasta llegar a la perfección de algunos componentes operacionales. (...) En esta etapa se requiere, además de precisar cuántas veces, cada cuánto tiempo y de qué forma se va a ejercitar, que la ejercitación sea abundante y muy variada con el fin de evitar el cansancio, mecanicismo, formalismo, graduando simultáneamente el nivel de complejidad de los conocimientos y del contexto de actuación. (...) Sin embargo, frecuente suceder que el alumno en la etapa de formación de la habilidad asimila algunos elementos innecesarios o incorrectos y que luego le son difíciles de eliminar, por tanto, un elemento importantísimo a tener en cuenta por el profesor a la hora de comenzar la ejercitación es verificar ante todo que la formación haya sido correcta. (...) Lo expuesto reconoce que para lograr la formación y desarrollo de habilidades no basta con la realización de actividades adicionales ya sea dentro o fuera de la clase, sino que esencialmente se requiere de una adecuada dirección de la actividad que favorezca la sistematización y la consecuente consolidación de las acciones y de las operaciones que incluyen la adecuada planificación, organización y evaluación por parte del docente.”

A pesar de reconocer las razones que fundamentan varios de los postulados sostenidos en la cita anterior, en la presente investigación no se abordará el proceso de formación inicial del pensamiento crítico profesional como el proceso de formación

de una única macro-habilidad o de varias habilidades. Sin lugar a dudas, se reconoce que, en el ejercicio del pensamiento crítico, están presentes varias habilidades, incluso, macro-habilidades integradoras complejas; pero se sostiene y fundamenta en este estudio que en la realización integral de este pensamiento, hay mucho más que habilidades; existe además, competencias; hay, también otros componentes del modo de actuación, que se manifiestan igualmente: actitudes, voluntades, afectos, emociones, aspiraciones y talentos. Hay, también, un marcado componente bio-socio-psicológico (antes que bio-psico-social) pertinente al proceso de formación de la personalidad que también lo influye un componente neurológico, no ajeno al campo de estudio de las neurociencias.

Por todo ello, se reitera que la presente investigación asume al pensamiento crítico como el proceso de elaboración y manifestación de una configuración mental compleja, sistémica y holística; en definitiva, mucho más que una habilidad.

En el más reciente decenio 2005-2015, numerosos autores (Aranguren 2005; Arroyo 2005; Guzmán y Sánchez, 2006; Cunha, 2007, González, 2008, González y Z. H. 2008; Bernard R.M, 2008; Jeffrey, 2009; Tenreiro-Vieira, 2009; Ciavatta, 2010; Correira, 2010; Bean, 2011; Araujo, 2011, Carvalho, 2012; Halpern, 2012; Dos Santos Francisco, 2012; Fisher, 2013; Paiva, 2013, Batista, 2015; entre otros) han abordado el tema de la formación o desarrollo del pensamiento crítico en diversos contextos formativos.

Visto desde el ángulo de la teoría de la complejidad, la literatura consultada (Arancibia, 2014) define que:

“El pensamiento crítico es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Un criterio es una regla o principio utilizado en la realización de juicios. Por lo tanto, existen conexiones lógicas entre el pensamiento crítico, los criterios y los juicios. El pensamiento crítico es un pensamiento hábil, y las habilidades en sí mismas no pueden ser definidas sin criterios mediante los cuales aquellas puedan ser evaluadas. Es un pensamiento bien fundamentado, estructurado: refuerza el pensamiento, es defendible y convincente. Por el contrario, un pensamiento acrítico es un pensamiento desorganizado, amorfo, arbitrario, caprichoso, azaroso e inestructurado.”

En virtud de las anteriores consideraciones, en la presente investigación se define al ejercicio del pensamiento crítico como: un proceso interactivo, socializador-valorativo, cognitivo y axiológico, que posee un carácter objetal específico y se realiza a través

de una doble relación objetivo-subjetiva, mediante la unidad esencial entre lenguaje y pensamiento. Este cumple una función mediadora especial, acompañando las diversas formas de manifestación de la actividad humana externa del ser social y el individuo. Desde el contexto de la actividad que lo origina, el pensamiento crítico se desarrolla, primero en el plano externo, interpersonal y social, y luego se asimila gradualmente por el sujeto, de forma mental, cognitiva e intelectual, de una manera condicionada, y socio-histórico-concreta. De este modo, se conforma una configuración mental compleja, multidimensional, en el sujeto que piensa, y que sirve, a su vez, de plataforma de partida para su ulterior ejercicio, mejor informada y más elaborada a medida que se desarrolla, a la vez que potencialmente más polémico y polemizador.

El pensamiento crítico, por ser una forma de mediación mental e intelecto-comunicativa en medio de las más variadas formas fundamentales de la actividad humana (Ramos, 1993), asiste primero a un proceso de formación socializada inicial, de sus componentes configuracionales y funcionales esenciales a nivel cognoscitivo-mental-intelectual. Con posterioridad, este desarrolla, en estadios más avanzados, los subprocesos y funciones (acciones y operaciones) básicas que lo integran, dotándolas cada vez de un contenido más complejo, diverso y mejor estructurado. Por similares razones también, el pensamiento crítico no se realiza en lo abstracto, de manera general, ni siempre igual para todo tipo de actividad.

Desde este ángulo de particularización, existe, por lo tanto, un pensamiento crítico en sentido general, aplicable a todo proceso de pensamiento humano, y también uno profesional particular, de acuerdo con los diferentes campos del saber humano y el ejercicio de las más diversas profesiones. Es dentro de esta perspectiva, se inscribe la presente investigación, dirigida a potenciar la formación inicial del pensamiento crítico profesional en el futuro Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, a través de la asignatura Psicología General.

La definición de pensamiento crítico profesional, asume como primer componente, a la definición dada anteriormente con carácter genérico para el pensamiento crítico en sentido general. A esta definición de partida, se le debe añadir, una doble perspectiva académico-laboral: la perspectiva académica del pensamiento crítico direccionada al modo de actuación profesional cognoscitivo-valorativo o epistemológica (Kuhn, 2014), al interior de la propia ciencia y de las prácticas académicas y curriculares que la respaldan; y la perspectiva laboral de servicio, direccionada al ejercicio del pensamiento crítico como parte

del modo de actuación profesional, volcado hacia el resto de la sociedad, con intención transformadora sobre la doble entidad *objeto de estudio-sujeto social* al cual se sirve. El macro-objetivo del proceso educativo, entonces, es el de integrar ambas perspectivas de la manera más efectiva y creadora posible.

El pensamiento crítico es la conciencia activa, comprometida y no conformista, orientada hacia el perfeccionamiento de los procesos y los procederes, en busca de las mejores prácticas. El pensamiento crítico es, pues, la base para la formación de un sujeto social, ciudadana y profesionalmente comprometido con el mejoramiento y el progreso, desprovisto de todo tipo de autocomplacencia, desidia, burocratismo o formalismo en su modo de actuación.

No obstante, la conformación del pensamiento crítico en su etapa inicial difiere de su consecución en etapas o estadios más avanzados. La esencia de esta diferencia radica en que, en etapas avanzadas, se trata de perfeccionar aspectos tales como el mejor direccionamiento de las orientaciones y posiciones de determinado curso de pensamiento, con respecto a las tendencias predominantes, así como su grado de profundidad y de manejo asertivo de la información disponible.

En la fase inicial de su formación, en cambio, se trata de configurar en los sujetos el mecanismo mental básico de ejecución primaria de las acciones y operaciones de pensamiento crítico, partiendo, ante todo, de la formación de una conciencia acerca de su necesidad como recurso perfeccionador. De modo que, éticamente hablando, el pensamiento crítico de que interesa ocuparse la presente investigación, es el que parte de un compromiso de identificación y de mejoramiento con lo que critica. O sea, un pensamiento crítico social y profesionalmente útil, que parte de sí para realizarse en el servicio hacia otros; no el que existe solo en sí mismo, o únicamente para sí, como mero ejercicio intelectual.

Por ello, un primer problema teórico y metodológico que sustenta el curso de la presente investigación, es su definido propósito de coadyuvar a superar la excesiva especialización conceptual, separación o fragmentación que sostiene determinada literatura internacional sobre el tema de la clasificación de los tipos de pensamiento. Ello se ha concretado en estudios por separado acerca del pensamiento lógico-formal, el pensamiento reflexivo, el pensamiento lateral, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, y otros, sin llegar a plantearse hasta el momento, de manera clara, una toma de posiciones con respecto

al hecho de que existe una sinergia entre todos ellos, cuya expresión más elevada e integradora con carácter de permanencia es, precisamente, el pensamiento crítico en su visión más integral, creativa y transformadora de la realidad.

De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, el pensamiento crítico integra, dentro de sí, de manera configuracional flexible, a las siguientes dimensiones: 1.- el aspecto reflexivo (es decir, no es posible actuar de manera crítico-consciente sin antes haber reflexionado); 2.- el aspecto lógico-analítico (o sea, no es posible actuar de manera crítico-consciente sin antes haber analizado la lógica interna de funcionamiento sistémico del objeto de la crítica a emprender); 3.- el aspecto alternativo o lateral (es decir, no es posible actuar de manera crítico-consciente, previo a haber analizado con profundidad, aprovechado o rechazado fundamentadamente alternativas diversas cercanas o alejadas, pero pensadas en un momento determinado como posibles variantes de la solución al problema que ofrece solo como única vía, el pensamiento lógico-analítico y formal); y 4.- el aspecto valorativo-creativo-transformacional, en lo fundamental (o sea, no es ético actuar de manera integralmente crítico-consciente, sin fundamentar al menos una posible alternativa de solución al accionar que se critica, como parte integral de la propia manifestación socialmente más comprometida del pensamiento crítico).

En la presente investigación, por otra parte, se reconoce el vínculo existente entre pensamiento crítico y pensamiento creativo-transformacional como su expresión y dimensión más acabada, por excelencia; solo que, al declararse una configuración como integradora flexible de otras, la configuración que integra a las demás, debe tener un determinado nivel de generalidad, reconocimiento y permanencia constante en la relación espacio-temporal donde se realiza, y ese es, precisamente, el caso del pensamiento crítico y no a la inversa.

Los elementos básicos enumerados más arriba: 1, 2, 3 y 4, son por tanto, los que deben sedimentarse en la configuración mental y cognitivo intelectual durante la formación inicial del pensamiento crítico. Obsérvese que desde el primer aspecto o dimensión, se instaura un fuerte componente metacognitivo, auto-reflexivo y auto-regulador del propio pensamiento, de manera consciente por parte del sujeto. Este componente metacognitivo está presente y se extiende después, al resto de los aspectos o dimensiones componentes de la configuración de pensamiento, como una base primaria o núcleo para la actuación crítica, la que no solo debe ser empleada por el sujeto para auto-reflexionar y autorregular su propia manera de pensar sobre un objeto

determinado, sino también para valorar autocríticamente ante todo, sus propios objetivos, contenidos, métodos, estilo, recursos, etc., de pensamiento, en tanto configuración, proceso y ejercicio mental sistematizado.

Por tal motivo, se reitera que, en la presente investigación, se ha fundamentado la posibilidad real de una complementación armónica y actualizadora, pero no ecléctica, de los fundamentos teórico-metodológicos del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad con una visión crítica de determinados aspectos del llamado Modelo Configuracional de la Didáctica (Álvarez y Fuentes, 2002), en los que se establece una conexión entre los principios didácticos fundamentales, desde una visión dialéctico-materialista y elementos de la psicología de los procesos cognoscitivos que posibilitan el paso de las acciones de aprendizaje desde el plano externo y socializado hacia el plano interno, mental y asimilado. Para los fines de la presente investigación, se requería esta complementación, con una visión que superará la de las estructuras mentales estables y fijas, establecida de tiempo por el llamado cognitivismo, y que prioriza una visión de procesos mentales flexibles, abiertos, con canales de entrada y salida, basados en el carácter determinante de las motivaciones y los afectos, tanto como en la actividad, la comunicación y en los elementos cognitivos propiamente dichos.

Esto fue necesario para poder fundamentar el carácter macro-integrador del pensamiento crítico, como un proceso complejo de pensamiento dentro del cual tienen lugar otros tipos de pensamiento (lógico, alternativo, lateral, reflexivo, creativo), que conforman dimensiones de aquel, y que hasta el presente habían sido estudiados, predominantemente, en su especificidad concreta, por separado, y no integrados bajo esta configuración mayor del pensamiento crítico.

Por otra parte, la Educación Superior ecuatoriana, en sentido general, y las carreras de Educación, más en particular, como es el caso de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH, transitan hoy día por un estadio muy especial, dentro de los esfuerzos de perfeccionamiento del proceso integral de enseñanza-aprendizaje a que convoca la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010, PR/ Ley 0 Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010 Estado: Vigente) y el Reglamento de Régimen Académico (PR/ Decreto Ejecutivo 865 Registro Oficial Suplemento 526 de 02-sep-2011 Estado: Vigente).

Este estadio particular de transición, pudiera decirse, se caracteriza, en lo esencial, por tratar los cambios curriculares y didácticos en favor de un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo, participativo, problémico, autónomo y crítico-consciente, más como regulación, que como métodos didácticos y metodologías reales a través de los cuales se conduzca la práctica cotidiana del referido proceso.

Es por esta razón que, en el proceso de formación del Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en las condiciones transicionales de la Educación Superior ecuatoriana actual, la formación y desarrollo del pensamiento crítico profesional, se evidencia más todavía como un anhelo y un tema a ser abordado en el contenido teórico de algunas de las asignaturas que se imparten, que como un método real, a través del cual se produce la formación crítico-valorativa consciente del futuro profesional. En qué medida esta dicotomía establece una fragmentación entre objetivos, contenido y métodos del proceso formativo, y en qué medida ella entra en contradicción con el encargo social que la comunidad plantea la universidad al confiarle la formación de los referidos especialistas en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, será precisamente el tema que se desarrollará en detalle a continuación.

1.2. La asignatura Psicología General y el pensamiento crítico profesional. Fundamentos para su formación inicial.

En este acápite, se hace necesario, ante todo, partir de una caracterización profesional u ocupacional del modo de actuación que tipifica la actividad del graduado de la referida carrera universitaria. Al respecto se destaca en la bibliografía especializada (Arvilla y otros, 2011):

“La Psicología Educativa es una de las disciplinas que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje; amplía los métodos y teorías de la Psicología en general y también fundamenta sus propias teorías en el ámbito educativo; puede conceptuarse como un ámbito de conocimiento con una existencia propia, como una disciplina que ocupa un espacio claro en el conjunto de las disciplinas psicológicas y educativas. (...) Los psicólogos que aplican sus conocimientos en ámbitos educativos en labores como la orientación vocacional. Tienen la mayoría de las veces el título de psicólogos escolares. En su trabajo intentan encontrar, a través de una combinación de pruebas y entrevistas, los problemas que afectan a los estudiantes en la escuela. Después de atender algún caso especial, el psicólogo bien podrá sugerir que el estudiante sea recibido o tome

clases especiales para el mejoramiento de su situación. Por otro lado, los estudiantes con problemas de ajustes posibles quizá reciban orientación del psicólogo escolar en forma tan extensa, que bien puede llamarse intervención psicopedagógica”.

Por otra parte, la actividad profesional de orientación vocacional, es caracterizada, en términos comúnmente compartidos, por la literatura científica internacional como:

“un proceso inherente a la educación de las nuevas generaciones desde las edades tempranas, que se orienta al desarrollo de motivaciones en los educandos hacia las diferentes ramas del saber humano, en relación con las aptitudes personales y las necesidades sociales. Por su parte, la orientación profesional es un proceso de ayuda pedagógica, dirigido a ofrecer a los adolescentes y jóvenes una información general y especializada sobre las diferentes profesiones, vinculando las necesidades sociales con los intereses vocacionales de los sujetos, que les permita en el momento oportuno la selección de su futura profesión.” (Dominguez y otros, 2009).

A la vez, el papel de la orientación familiar es definido, en términos generales, por varios autores iberoamericanos (Reca y Moreira, 1996; Castro Alegret, 2005) cuyos criterios pueden resumirse, de modo general, en una definición sintetizadora (Cueto, 2006), como que:

“...comprende las actividades que de forma cotidiana realiza la familia, las relaciones sociales que se establecen en la realización de estas actividades y los efectos educativos producidos por ambas (...) el concepto de función familiar comprende la interrelación y transformación real que se opera en el seno de la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, y precisamente por efecto de las mismas”. (Cueto, 2006)

El análisis somero del perfil ocupacional y el modo de actuación del Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar (ver Anexos 1 y 2) evidencian con claridad la necesidad de un sólido componente crítico valorativo y de orientación multifactorial. Se trata de un modo de actuación profesional dirigido a producir transformaciones, modificaciones comportamentales y ajustes al proceso educativo de un número determinado de estudiantes, con el apoyo de sus entornos familiares, de manera paralela o alternativa a un proceso formativo regular en los que, por regla general, ya se encuentran insertos. De ahí que el profesional de la Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, requiere como norma,

enfrentarse a la tendencia comúnmente predominante de resistencia al cambio, a través del recurso de la crítica asertiva, informada y constructiva a determinados procederes vigentes en cierta medida, implementados por directivos, profesores, familiares y observables, además, como aspecto más importante de todo este conjunto de interrelaciones, ya sea por exceso y defecto, en el comportamiento, rendimiento académico y actitud integral de los estudiantes en formación.

Téngase presente, que se trata de un profesional de la educación y de la orientación psicológico-educativa que se desempeña, fundamentalmente en la educación básica (primaria o elemental), bachillerato (secundaria) y extiende su accionar hasta el universitario; pudiendo llegar hasta la educación superior en contextos de actividades de orientación y consejería para jóvenes adultos, más personalizadas y puntuales.

En todo este conjunto de razones, el ejercicio del pensamiento crítico de este tipo de profesional, durante el desarrollo de su actividad laboral socializada, en beneficio de las comunidades educativas, se objetiva sobre todo, a través de diálogo asertivo, la orientación y la persuasión.

La complejidad y diversidad de alcance de la actividad laboral del psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar, está determinada por el hecho de que este abarca una amplia gama de problemas bajo su esfera de atención profesional. Estos incluyen dificultades en el rendimiento académico, grupal o individual de los estudiantes, debido a insuficiencias pedagógico-didácticas y comunicativas de los profesores. También debe tratar las deficiencias en la propia auto-organización o auto-reflexión y autorregulación del estudiante durante su tiempo y espacio de estudio independiente, los problemas de atención o retención en clases, debidos a dificultades auditivas, logopédicas o motoras, o sea debido a necesidades especiales que, por lo general, requieren ser detectadas a tiempo para recabar de la cooperación de otros especialistas especializados en ramas particulares de atención. Se suman, a su atención profesional, problemas de disfuncionalidad familiar con diversos grados de gravedad y causalidad de impacto negativo sobre la educación integral, la estabilidad psicológica y la propia formación de la personalidad de los alumnos, y otros similares.

De igual modo, en el proceso de orientación vocacional y familiar, el psicólogo educativo tiene ante sí una ardua tarea, al orientar, asesorar y guiar un proceso de influencias educativas marcadas por (ya sea dotadas, o carentes de) un fuerte

componente afectivo de tipo generalmente consanguíneo o su semejante tutorial, sobre cuya realidad social cotidiana el profesional orientador no posee un dominio o control sistemático, tan cercano, dado su carácter de vida privada familiar, como sí lo posee con reconocida autoridad, prestigio y mayor grado de operatividad concreta, sobre el ámbito escolar.

El tema de la orientación vocacional y pre-profesional, de mayor vigencia hacia la adolescencia del sujeto en formación, requiere de una amplia y actualizada información con capacidad valorativa crítica por parte del psicólogo educativo, respecto al mundo laboral al que se enfrentará y en el cual se insertará en un futuro el joven en proceso de formación. Este proceso requiere también de una adecuada valoración crítica de las cualidades personológicas del educando, de sus inclinaciones más visibles y marcadas, de sus preferencias, de la influencia relativa del grupo de adolescentes, compañeros y amigos, sobre esas primeras auto-representaciones idealizadas de los jóvenes con respecto a las posibilidades de su futuro laboral o profesional, las influencias que al respecto ha tenido del medio familiar y del grado de correspondencia de esas influencias y expectativas con respecto al futuro profesional y laboral del joven, por una parte, así como las reales capacidades, orientaciones y preferencias individuales observables y declaradas por este, tanto como de las condicionantes económicas y sociales histórico-concretas del momento, por otra parte. No menos importante en el campo de la orientación vocacional y pre-profesional, es la interpretación acertada por parte del psicólogo educativo para la orientación hacia el desarrollo de profesiones que se necesita fomentar en el país, con carácter novedoso.

Por todo este conjunto de razones, es menester que su proceso de formación, desde los primeros momentos, prevea la apertura de un espacio curricular sistematizado para la formación y el ulterior desarrollo sistémico del pensamiento crítico profesional. Numerosos criterios autorizados, de autores clásicos y contemporáneos, respaldan esta percepción de necesidad formativa (Horkheimer, 1932; Ganly, 2010; Alawali, 2011; Ferlazzo, 2011; Choy, 2012; Olivares y Heredia, 2012; García Castañeda, 2013; Mgonezulu, 2014; Sadeghii y Malekian, 2014).

Al respecto de esta necesidad particular se señala en la literatura especializada internacional:

“La formación universitaria debe promover la creación de una cultura educativa para el pensamiento, que ayude a los estudiantes a ser menos pasivos, en donde la presencia de la lectura crítica, la reflexión, el desarrollo de argumentos que

apoyen las diferentes posturas, la deliberación y la expresión escrita de las ideas, empleando el diálogo, se constituyan en el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior. De esta manera se puede trabajar en pro del desarrollo del pensamiento de orden superior, es decir, del pensamiento complejo (...), que es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Es el pensamiento que examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios; conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre el contenido objeto de conocimiento". (Serrano de Moreno, 2008).

Y, en particular, con relación a la importancia del pensamiento crítico en la formación del psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar, se plantea en la obra de Colin Feltham (Feltham, 2010):

"...La orientación educativa, vocacional y familiar está dominada indudablemente por las teorías acerca de los individuos, por lo que sucede en su medio familiar y en sus mentes, y por el propósito de alcanzar cómo ayudarlos mejor. La terapia psicológica por lo general no se asocia con los "contextos sociales" donde se produce la afectación psicológica, y cuando más solo hace alusiones vanas sobre el tema. Los sujetos que reciben atención, de igual manera, a menudo se sienten abrumados o culpables por los causas de su afectación, o simplemente por su ignorancia. Sin embargo, por más buenas intenciones que guíen el campo de la orientación psicológica educativa vocacional y familiar, siempre es posible que la etología de la afectación psicológica sea limitada o incorrecta. Por lo tanto, el pensamiento crítico siempre debe analizar los contextos sociales en los que se produce el padecimiento emocional". (Feltham, 2010)

Y por último, más adelante este autor, dentro del referido contexto de la psicología educativa, la orientación vocacional y familiar, define al pensamiento crítico del modo siguiente:

"Es la voluntad de enfocar todas las tendencias, prácticas, textos e interrogantes desde cierto escepticismo, acompañado de un esfuerzo por articular las bases de una visión crítica y por hacer posible la existencia de propuestas alternativas." (Feltham, 2010).

En virtud de las anteriores consideraciones, la presente investigación ha asumido el sistema de categorías didácticas fundamentales, de la asignatura Psicología General, en el primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, como el espacio posible más idóneo para emprender la formación inicial del pensamiento crítico en los estudiantes en formación de la carrera objeto de estudio. La razón de esta selección se debe a que esta asignatura es la primera del Plan de Estudio de esta carrera que inicia al estudiante en el área del conocimiento de la psicología como ciencia, propiamente dicha. No se trata de la única asignatura del año que lo hace, pero sí de la primera que presenta un panorama general más completo y abarcador de la psicología, de su objeto de estudio, desarrollo histórico, métodos y de su cultura profesional, tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica. La asignatura Psicología General constituye, de hecho, la puerta de entrada del estudiante por vez primera al mundo de la psicología como futura profesión. Es por tal motivo que la presente investigación consideró pertinente y necesario comenzar la formación inicial del pensamiento crítico profesional en el estudiante novel, desde los inicios, a través de esta asignatura.

El proceso investigativo, por demás, para ser preciso y medible con la mayor objetividad posible, no se propuso extender la propuesta de transformación a mayor número de asignaturas o a toda la carrera, pues hubiera resultado extremadamente difícil controlar todas las variables, indicadores, el montaje de la prueba de factibilidad a través de sistemas de contenidos y tareas de aprendizaje disímiles, así como la legitimidad de los resultados. A partir de los resultados que se presentan en esta investigación, se declara y argumenta la factibilidad de extender creativamente la propuesta que se fundamenta a otras áreas del conocimiento dentro de la carrera objeto de estudio, como acción de generalización ulterior futura.

Al realizar la selección de la asignatura Psicología General en el primer año de la carrera, la investigación realizada no pretende aseverar en ningún momento que solo esta asignatura es suficiente para garantizar la formación o desarrollo del pensamiento crítico profesional. Muy por el contrario, este futuro desarrollo comprometerá a todas las asignaturas y componentes del proceso formativo integral, sobre todo, a aquellos que de manera gradual realizarán una función integradora, hacia la delimitación del modo de actuación profesional del futuro egresado, a lo largo de la carrera objeto de estudio. No obstante, si se entiende, a la vez, que ese proceso de formación del pensamiento crítico profesional debe tener un momento de

inicio temprano, dada su ulterior complejización y la necesidad de que se sedimente sólidamente por etapas con suficiente tiempo de interiorización curricular, entonces queda claro que este proceso debe comenzar desde el mismo inicio de los estudios universitarios del futuro egresado. Es así, justamente, como la asignatura Psicología General, en el primer año de la carrera, se manifiesta como el espacio propicio para el comienzo de esta formación, la que, precisamente, por ser inicial, requerirá toda la atención y cuidado de un proceso formativo destinado a sentar las bases sobre las que luego se erigirá el andamiaje ulterior del conocimiento y del volumen decisivo del resto de la formación profesional.

En ese sentido, tanto dentro como fuera del Ecuador (Aisenson, 2008; Carpio, 2008; Cano, 2009; Cobos, 2010; Zúñiga, 2012; Quesada, 2013; Howes, 2013; Brookfield, 2014), la literatura científica reconoce la importancia de la Psicología General, en la orientación y sedimentación de los motivos profesionales de los estudiantes, aun en ciernes, hacia el amplio campo de la carrera, así como la conveniencia de comenzar a desarrollar una actitud crítico-reflexiva desde esta asignatura de base teórica y metodológica general.

La totalidad de los autores consultados en el párrafo anterior, abordan el tema de la formación y desarrollo del pensamiento crítico, desde la asignatura Psicología General de manera genérica, asociándolo más limitadamente a la capacidad de comprender, y producir textos y diálogos orales y escritos, en respuesta polémica a un discurso original que sirve previamente de motivación. Este es un aspecto metodológico-operacional muy importante del pensamiento crítico, y se brindan incluso instrumentos de medición muy útiles para los diagnósticos de su grado de desarrollo (Carpio, 2008), pero el abordaje desde la asignatura Psicología General, se hace como asignatura complementaria, integrada al currículo de cualquier otra carrera, y no proyectándolo a las necesidades del futuro egresado como psicológico educativo, que es el objeto de estudio en la presente investigación.

En los casos donde se aborda esta asignatura desde perfiles cercanos al del psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar, ocurre que se asume también genéricamente el desarrollo del pensamiento crítico (o sea, no se proyecta hacia la esfera profesional como tal), y no se particulariza un trabajo en una primera etapa, asociada a la formación primero de las configuraciones mentales necesarias para este desarrollo posterior.

Se consultaron, también, tesis de doctorado (Martínez Llantada, 1998; Guanche, 2002; Mondéjar, 2005; Mazario, 2006; Cobos, 2010; Raffensberger, 2010; Zúñiga, 2012; Quesada, 2013; Dobson, 2012; Dos Santos, 2012; Graham y Collins, 2013; Najmi, 2013; Tom, 2013; Cutts, 2013; Bonilla, 2014; Verling, 2014; Joyce, 2015; Batista, 2015, entre otros) y demás trabajos comparativamente de menor alcance, pero todos, en su conjunto, abordan el tema del desarrollo del pensamiento crítico desde otras ciencias, como la filosofía, los estudios sociales, las ciencias empresariales, y otros estudios no en específico, el de la etapa de formación inicial de las estructuras mentales para su desarrollo durante la formación de psicólogos educativos, orientadores vocacionales y familiares.

Por último, se aprecia un volumen determinado de estudios e investigaciones, que abordan otros tipos de pensamiento por separado, no conectarlos directamente con el pensamiento crítico, como lo es el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico-formal, el pensamiento alternativo o el pensamiento creativo, asumiéndolo, en la mayoría de los casos, como formas o tipologías independientes o separadas de pensamiento, sin destacar una conexión sistémica, holística, incluso racional y compleja entre ellos.

Luego del análisis crítico de la situación integral, se procede en el siguiente acápite a profundizar en los marcos teóricos de mayor actualidad, fundamentando el tipo de resultado científico que se propone en esta investigación, para propiciar sobre una base científica, el proceso de formación inicial del pensamiento crítico profesional en la formación del profesional de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, desde las categorías didácticas fundamentales de la Psicología General.

La formación y el ulterior desarrollo del pensamiento crítico profesional en el proceso de pregrado del futuro psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar, tienen en el Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad desarrollado por el psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vigotsky (Vigotsky, 2010) y por sus seguidores fundamentales (Leontiev, Galperin, Luria, Talizina, entre otros) a uno de sus fundamentos teóricos y metodológicos principales.

En el conjunto de aportaciones que ha realizado el Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad al proceso de formación de niños, adolescentes y jóvenes profesionales (cuyos postulados se actualizan y reafirman en el tiempo) se ubican cinco conceptos

fundamentales asociados directamente con el tema que ocupa a la presente investigación. Estas aportaciones permiten realizar en orden sistémico, un necesario tránsito y derivación entre los fundamentos psicológicos generales, los pedagógicos integrales y los didácticos específicos del proceso que se pretende perfeccionar. Estos conceptos son:

1. La concepción del desarrollo integral de la personalidad del sujeto (Vigotsky, 2010) en formación profesional a través de su inserción en la actividad humana social transformadora y mediante la transmisión y recepción esencial, histórico-concreta y crítico-consciente de la herencia cultural acumulada por la humanidad, tanto de manera integral, como de aquella parte pertinente a su futura profesión, en específico, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje institucionalizado, y destacando en este proceso, el papel interactivo profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-profesor.

2. La concepción del papel del lenguaje y la comunicación verbal, como elemento inseparable de la actividad humana, y como mediador por excelencia en los procesos de aprendizaje (Vigotsky, 2010), en este caso específico, para la formación profesional. Este carácter mediador cobra una importancia vital de doble naturaleza, tanto en: a) la formación inicial de las configuraciones mentales necesarias para el ulterior desarrollo del pensamiento crítico pleno, como también; y b) en calidad de instrumento de trabajo profesional que deberá desarrollar ulteriormente en su actividad futura el psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar, una vez egresado de los estudios de pregrado e insertado en su actividad social.

3. La concepción de la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial, (Vigotsky, 2010), entendida como el espacio que media entre lo que el estudiante ya sabe, o trae consigo como parte de su caudal de conocimientos previos (nivel de desarrollo real), y lo que aprenderá con ayuda del profesor y de sus colegas, interactuando, por ejemplo, de manera crítico consciente, en orden creciente de implicación y complejidad, en el espacio socializado de la clase, o en otros espacios de formación, sean estos mediados por la tecnología, interactivos directos o que hayan sido creados al mismo efecto (nivel de desarrollo potencial).

4. La concepción de la situación social de desarrollo (Vigotsky, 2010, conformada por la necesidad de resolver una contradicción dialéctica fundamental; es decir, un problema de desarrollo, que se manifiesta entre a) el grado de maduración bio-socio-psicológica, y genético-cultural del sujeto que aprende; b) el carácter, grado de necesidad y las exigencias que demanda el encargo social para la formación de este tipo de profesional determinado en un momento histórico-concreto

específico, y c) el nivel desarrollo y correspondencia de los fundamentos o prácticas psico-educativas, pedagógicas, curriculares y de las categorías didácticas que rigen ese proceso de formación integral, con respecto al nivel de exigencia de las demandas planteadas al mismo.

5. La concepción de los principios didácticos fundamentales que deben dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso formativo integral (Vigotsky, 2010, Talzina, 1978, Colectivo de autores, CEPES, 1979), en este caso, durante el pregrado del futuro psicólogo educativo y orientador vocacional y familiar; entre ellos se destacan por su especial incidencia en el problema que atiende la presente investigación: el principio del carácter científico e histórico-concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje, el principio del carácter objetual de dicho proceso, y el principio del aprendizaje que desarrolla, que es exactamente lo que deberá alcanzar el pensamiento crítico, permitir un avance, que hala y propulsa el desarrollo del sujeto que aprende y del propio proceso formativo integral.

Entre los autores contemporáneos que realzan el papel del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad como fundamento teórico y metodológico integral para el desarrollo del pensamiento crítico, se destaca el trabajo de Irina Kazusa (Kazusa, 2012). Esta autora hace una incursión en los métodos didácticos generales y particulares, que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudio de ciencias como la química, pero sus postulados vigotskianos tienen una posible amplia extensión y aplicación también en otros contextos de formación, entre ellos, son perfectamente aplicables y, por lo tanto, son asumidos como válidos y pertinentes para ser incluidos en la propuesta de alternativa que argumenta la presente investigación. Plantea la referida autora al respecto:

“Entre los métodos didácticos que pueden aplicarse para el desarrollo del pensamiento crítico están los siguientes: 1) desarrollo de la reflexión, estimulando a los estudiantes a enrolarse en diálogos (análisis de preguntas y respuestas, tareas de escucha analítica); 2) análisis y visualización de información (organizadores de información gráfica); 3) creación y solución de situaciones problémicas, comparando nuestras propias evidencias con las de otros; 4) análisis comparativo del nivel propio del sujeto que aprende al comienzo de los estudios y al final del curso; 5) desarrollo de una estrategia de estudio individual; 6) variación de las proporciones entre los métodos reproductivos y de investigación durante el desarrollo de los estudios; y 7) organización de

proceso cognoscitivo del estudiante por pasos, avanzando de lo simple a lo complejo y profundizando en el análisis de situaciones o problemas determinados, para de esa forma, llegar a conformarse gradualmente una imagen del cuadro general que se aborda.” (Kazusa, 2012) [Traducido del original en inglés].

Por su parte también otros autores contemporáneos destacan la contribución del pensamiento vigotskiano al desarrollo del pensamiento crítico, llamando la atención sobre el planteamiento del Enfoque Histórico-Cultural con respecto al paso gradual de las acciones de aprendizaje desde el plano material o materializado, externo, social, interpersonal, al plano interno, intrapersonal, mental y asimilado, no debe nunca entenderse como un proceso de asimilación reproductiva, pasiva y mimética, sino como un proceso crítico-consciente e incluso, creativo, de introspección valorativa de una experiencia que requiere ser siempre ajustada, reinterpretada y transformada o enriquecida. Al respecto, destaca D`Angelo Hernández (D`Angelo, 2010):

“Coincidimos con la apreciación de Vigotsky, (...) de que la asimilación de la experiencia colectiva no consiste en una mera transmisión por parte de los adultos y una simple recepción por parte de los niños, sino que implica un verdadero proceso de construcción o reconstrucción de esa experiencia, saberes y modos de actuación colectivos que constituye la cultura. (...) Esto significa, en otro sentido, que el "conocimiento" y la "verdad" no pueden ser "trasmitidos", ni impuestos de una persona a otra; se trata de crear condiciones para explorar los diferentes ángulos del asunto, aportar las propias experiencias e interpretaciones, contrastadas sobre la base de criterios plausibles en un proceso de confrontación y concertación colectiva. (...) Otro aspecto ético del asunto, es el de la coherencia percibida entre los contenidos escolares o sociales, los modelos de actuación formal de los adultos, lo social normativo, de un lado y los hechos de la vida real, de la cotidianeidad, de la conducta real de las personas, de otro. La discordancia entre lo pensado, lo dicho y lo hecho; o sea, la doble moral que propician ciertas condiciones sociales, constituye una barrera esquizofrenizante para el aprendizaje social transparente, diáfano, significativamente constructivo y socialmente aportador.”

Del análisis crítico de las anteriores valoraciones, se deriva la conclusión lógica de que la dialéctica del conocimiento no se reproduce por generación espontánea a través de una relación directa, lineal, desproblematizada y simple, entre objeto del conocimiento y una supuesta objetivización absoluta en el proceso cognoscitivo de representación intelectual y mental, que

realiza de este objeto, el sujeto cognoscente. Se manifiesta, en cambio, de manera activa, problémica, polémica a ratos, y creativa, en la confluencia entre necesidades sociales, cognoscitivo-culturales y de desarrollo, interpretada a su vez por el protagonismo activo y diverso expresado en la doble relación objetivo-subjetiva presente en el sujeto del conocimiento. La formación y ulterior desarrollo del pensamiento crítico, por tanto, constituye un mediador activo y necesario y un instrumento consciente, con vida propia, en la dialéctica social del proceso de acceso al conocimiento.

Una vez analizados los fundamentos anteriormente detallados, se hace necesario profundizar sobre la complementariedad que la investigación advierte, desde una perspectiva crítica, entre los postulados esenciales del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, que hasta el momento actual ha sido la plataforma general del análisis realizado, por una parte, y, por la otra, determinados aspectos del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica (Álvarez y Fuentes, 2002, Ortiz-Ocaña, 2009, entre otros), respetando las peculiaridades, matices y acentos de particularización existentes entre ambos. Este análisis se realiza en pos de propiciar, sobre bases teórico-metodológica más sólidas, actualizadas, flexibles, integradoras y amplias, el proceso de formación inicial de las configuraciones mentales necesarias para el ulterior desarrollo del pensamiento crítico profesional del futuro psicólogo educativo, a partir del trabajo en la asignatura Psicología General.

El Paradigma de Pensamiento Configuracional (Fuentes, 2002; Ortiz-Ocaña, 2009, 2011, 2013), al cual se asocia el modelo antes referido, constituye un aporte científico interpretativo emergente surgido a comienzos del siglo XXI como expresión de la teoría de la complejidad y como concreción de las teorías postmodernas, junto con la teoría de las inteligencias múltiples y otras de su mismo tipo (Morín; 2010). En su conformación, se observa una complementariedad entre aspectos particulares de diversos paradigmas, que incluyen: el Enfoque Histórico-Cultural, el Cognitivismo, el Constructivismo y el Conectivismo, entre otras tendencias. Este paradigma establece una relación de unidad e integración entre cognición-emoción, objetividad-subjetividad, conciencia y científicidad-emoción-intuición (pensamiento consciente, subconsciente e inconsciente) y sentimientos humanos. También plantea una estrecha relación entre los componentes genéticos y neuronales del pensamiento, y los históricos y socioculturales.

El centro o unidad de análisis principal de este paradigma de pensamiento es la configuración. Esta se define como una unidad de análisis de procesos intelectuales y mentales que:

"Designa un conjunto de procesos solidarios entre sí, cuyos subprocesos son funciones unas de otros. Los procesos de una configuración están interrelacionados, cada proceso o subproceso está relacionado con los demás y con la totalidad. Está compuesta de miembros procesales, no de partes. Es un todo, no es una suma. Hay enlace y función, no hay adición y fusión. En la descripción salen a relucir vocablos tales como articulación, compenetración funcional y solidaridad. Se utiliza para dar cuenta del carácter dinámico, complejo, dialéctico, sistémico, individual, irregular y contradictorio que tiene la organización de los procesos humanos y sociales. A pesar de que está integrada por sistemas, en ella no aparecen componentes, ni elementos, ni estructuras. Es una organización dinámica de procesos relacionales y funcionales que le dan sentido, se despliega en una totalidad multidimensional de relaciones e interacciones, dando cuenta así de su complejidad. Las configuraciones no existen como un hecho estático, no son un componente, ni un elemento, ni una parte de un todo, sino que se configuran en su dinámica a través de las relaciones que en éste se establecen." (Ortiz Ocaña, 2009).

El concepto de configuraciones supera, para el análisis de los procesos intelectuales y mentales, al concepto de estructura, que da una visión estática, de un esquema, de un entramado radicado en alguna parte de la mente humana, de manera físicamente definida, aun cuando se hable de estructuras abiertas, flexibles o interconectadas. El concepto de configuraciones representa con mayor cercanía el carácter real de estos procesos, de ser relaciones multidireccionales, cambiantes y con funciones en permanente movimiento o readecuación, con frecuentes entradas y salidas, desde y hacia su interior, con respecto a otras configuraciones y procesos neuronales sistémicos-holísticos, pero también semiconscientes e inconscientes, focales intuitivas y emotivo-sentimentales. El concepto de configuración, explicita con mayor exactitud representacional, la esencia dinámica y dialéctica de estos procesos.

El aporte más completo que tiene esta concepción teórica es que, no solo ofrece una explicación de los procesos mentales e intelectuales del ser humano desde la psicología y las neurociencias, sino que también refiere el carácter determinante de la interacción objetico-subjetiva del sujeto cognoscente y sensible con el medio que le circunda, a través de la actividad humana

externa, con lo cual revalida aspectos esenciales del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, sin llegar a absolutizarlos, puesto que también reconoce la existencia de componentes genéticos, preexistentes e intrínsecos al proceso neuronal, que en determinada medida inciden en la internalización y asimilación de las referidas acciones de aprendizaje.

Por otra parte, el paradigma de pensamiento configuracional, o teoría configuracional, ha transitado, sin necesidad de seguir siempre un orden cronológico estricto, desde el campo de la Psicología y las Neurociencias (Ortiz, Ocaña y otros, 2009-2013) hasta el de la Didáctica (Fuentes y Álvarez, 2002), lo cual permite con mayor precisión, asumir estos últimos fundamentos como base complementaria, para el abordaje y tratamiento de un problema como el que ocupa a la presente investigación.

En la obra: La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior (Fuentes y Álvarez, 2002), sus autores plantean:

“El Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica y la teoría que lo sustenta constituyen un referencial explicativo que, partiendo de la consideración de que el proceso de formación de los profesionales es un proceso consciente, holístico y dialéctico, integra contribuciones de los enfoques constructivista e histórico cultural para mostrar su potencialidad en la medida en que es utilizado como instrumento para el desarrollo, investigación y análisis del proceso de formación de los profesionales y como herramienta útil para tomar decisiones científicamente fundamentadas inherentes al diseño, la dinámica y la evaluación de dicho proceso (...). La posición epistemológica de los autores alude no sólo a la naturaleza consciente, holística y dialéctica de los procesos sociales, sino al hecho de que al ser estos entendidos como sistemas de procesos objetivos-subjetivos, que se estructuran de diversas formas en el curso de su desarrollo gracias a la actividad y la comunicación de los sujetos, se configuran a través de las relaciones de significación que en los mismos se producen.” (Fuentes y Álvarez, 2002).

Como resultado de la actividad material y espiritual socializada del sujeto, en la mente humana, se desarrollan configuraciones de partida como: la configuración cognitiva, la configuración afectiva y la ejecutora o motivacional, y otras configuraciones relacionales más complejas que integran, a su vez, dentro de ellas, a configuraciones más simples. Entre esas configuraciones o procesos más complejos o elaboradas está, precisamente, el pensamiento crítico profesional. Obsérvese que desde el punto de vista de la teoría configuracional, el pensamiento crítico ejemplifica por excelencia a este paradigma, ya que constituye un

proceso de reasimilación y resignificación valorativa, objetivo-subjetiva, del sujeto sobre un objeto, cuyos componentes esenciales (forma, contenido, volumen, sonoridad, visualidad) fueron asimilados en una primera instancia sensorial o de captación fenoménica externa de este objeto, con un nivel muy reproductivo de sus cualidades externas, a través de los sentidos de vista y el oído, u otros, fundamentalmente.

En su fundamentación del modelo referido, los citados autores (Fuentes y Álvarez, 2002) destacan que:

“El proceso de formación de los profesionales es un espacio de construcción de significados y sentidos, es un proceso de participación, de colaboración y de interacción, donde los sujetos desarrollan el compromiso y la responsabilidad individual y social, la flexibilidad, la trascendencia toda vez que elevan su capacidad para reflexionar divergente y creadoramente para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo tecnologizado y cambiante”.

Este planteamiento valida al pensamiento crítico como un elemento necesariamente omnipresente en todo proceso de formación universitaria por su propia definición. En la continuación de la exposición didáctica del referido Modelo Holístico-Configuracional, la bibliografía consultada destaca la presencia de sus categorías rectoras específicas, que nuevamente tienen una total correspondencia, en cuanto a servir de guía metodológica para la transformación del objeto estudiado, con los objetivos de la presente investigación, en aras de la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la carrera objeto de estudio. Las categorías didácticas específicas, dentro de esta concepción se formulan del modo siguiente: problema, objetivo, objeto, contenido, método y resultado.

Obsérvese que la concepción del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, parte de reconocer a las categorías didácticas fundamentales y tradicionales: objetivo, contenido y método, pero a la vez, sitúa delante del objetivo al problema y detrás de los métodos, ubica al resultado del proceso, con lo cual también acerca el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera dialéctica y sistémicamente, a la lógica de la ciencia que le da lugar, coincidiendo con una percepción similar del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP) y con los fundamentos analizados del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad.

El valor metodológico de los fundamentos esenciales del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica, para la formación inicial del pensamiento crítico profesional del futuro psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar, a través de la asignatura Psicología General en la Educación Superior ecuatoriana, radica, por lo tanto, en que se brinda una integración flexible, abierta, holística y sistémica, (con carácter alternativamente determinante para todas las cualidades mencionadas), de los componentes motivacionales emotivos, y afectivos, unidos a los cognoscitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se propicia las bases para involucrar volitiva, consciente y participativamente al estudiante, mediante su actividad crecientemente autónoma, de manera gradual por etapas, en la asimilación de todos los elementos, funciones, procesos, relaciones y direcciones alternativas, correlación transversal y movimiento flexible-creativo del pensamiento, que debe sedimentarse en una fase inicial de formación tan decisiva para la configuración de pensamiento crítico profesional que luego deberá desarrollar y solidificar en estadios superiores de su formación de pregrado.

De igual modo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje conducido por esta concepción didáctica, se deben resaltar, de manera grupal socializada e individual, los resortes meta-cognitivos que hacen posible al sujeto tomar conciencia gradual de sus correlaciones mentales subconscientes y hasta de las inconscientes, de manera crítico-reflexiva durante el proceso de aprendizaje y de interacción con los contenidos específicos. Esta es una vía segura para que las configuraciones mentales más simples y básicamente operacionales que luego se integran en la configuración más amplia del pensamiento crítico, en ejecución plena, que se puedan sedimentar en un momento inicial de formación, lo que garantizará su desarrollo gradual, con mayor profundidad, complejidad e integración futura, a medida que el estudiante avance en su tránsito formativo por el resto de los niveles y años de la carrera.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje problematizador de la realidad objetal del aprendizaje, favorecería el desarrollo y multiplicación de las referidas configuraciones y procesos mentales de naturaleza cognoscitivo-afectiva y axiológicas. Ese es precisamente, el tema que se aborda ya que, uno de los componentes derivados de la perspectiva dialéctico-materialista, humanista e integradora que sostiene a los postulados del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, es el de la concepción de este proceso basado en la solución de problemas crítico-valorativos, de ahí que se evidencie una complementación fluida,

dialéctica e integrada armónicamente y no ecléctica, desde lo conceptual hasta la operacional, entre estas tres fuentes, de la forma en que se sintetiza a continuación:

PRINCIPIOS DEL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL Y DE LA ACTIVIDAD	PRINCIPIOS DE LA CONCEPCIÓN HOLÍSTICO-CONFIGURACIONAL DE LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	PRINCIPIOS DEL PEA BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (ABP)
<ul style="list-style-type: none"> • Principio de la unidad entre el aspecto instructivo y el educativo. • Principio del carácter objetual del PEA. • Principio del carácter científico del PEA. • Principio del aprendizaje que desarrolla. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de formación de los profesionales es un proceso holístico. • El proceso de formación del profesional es un sistema de procesos conscientes, de naturaleza dialéctica y sistémica. • El proceso de formación de los profesionales se configura en su desarrollo. • El proceso de formación de profesionales es una configuración de orden superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración del nivel de desarrollo de habilidades de los estudiantes. • La relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza. • El establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente. • El desarrollo gradual de mecanismos mentales meta-cognitivos de auto-planificación, auto-reflexión y auto-regulación durante la interacción con el objeto del conocimiento.

La formación inicial del pensamiento crítico profesional, dentro de la asignatura Psicología General en la carrera objeto de estudio, debe partir de reconocer la existencia de problemas en el proceso de aprendizaje; seguidamente, luego se comprende la necesidad de resolverlos; a partir de ahí, se traza el objetivo de profundizar en su valoración crítica; abordando críticamente el objeto de estudio de la ciencia a través del contenido formativo producto de su currículo y ejecutado en el proceso de

enseñanza-aprendizaje que se realiza, tendiente a un resultado satisfactorio, a través de la formación inicial y desarrollo posterior de las configuraciones didácticas y de pensamiento requeridas.

El proceso de aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP) debe llegar a constituir una piedra angular de la formación inicial y ulterior desarrollo del pensamiento crítico profesional, ya que toda asunción de una posición o actuación crítica, tiene su origen previamente, en considerar la naturaleza relativa o totalmente anómala de un estado determinado del objeto del conocimiento. Por lo tanto, las alternativas de solución de esa anomalía que requiere ser transformada y resuelta, constituye en esencia, un problema epistemológico, sujeto a la actividad crítico-valorativa, que se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, plantea Guanche Martínez (Guanche, 2002):

“...la enseñanza problémica es: una concepción del proceso docente-educativo en la cual los alumnos se enfrentan a los aspectos opuestos del objeto de estudio, revelados por el maestro y los asimilan como problemas docentes, cuya solución se efectúa mediante tareas cognoscitivas y preguntas que contienen también elementos de problematización, con lo cual se apropian de los nuevos conocimientos, en su dinámica, mediante la utilización de los métodos problémicos de enseñanza.”

Sin embargo, paradójicamente, no debe identificarse, de manera acrítica ni mecánica, a la enseñanza problémica con todo tipo de aprendizaje basado en problemas. Aunque ambas tienen una esencia común, debe aclararse que la enseñanza problémica, según sus autores originales y seguidores, está presente como base del aprendizaje basado en problemas, (Barrows, 1986; Hemelo-Silver, 2004; Ribas Font, 2004; Molina Ortiz, et. al. 2005; Manzanares Moya, 2010; Bejarano y Castro, 2010), solo cuando este asume la complejidad de desarrollo dialéctico explicada anteriormente para la enseñanza problémica; es decir, cuando el estudiante transita bajo la guía del docente por los pasos de contextualización y elaboración del problema, a partir del análisis de la naturaleza problémica de la realidad objetiva, con sus múltiples aristas incluidas, y si posteriormente le da solución, haciendo uso de los métodos que previamente ha identificado. Y no es así por el simple hecho de que el aprendizaje se plantee sobre la base de problemas pre-elaborados, que el profesor trae simplemente a clase y plantea al estudiante conjuntamente con sus datos y sus métodos a seguir por este, quien simplemente se limita a ejecutarlos, con muy poca actitud de pensamiento crítico hacia los propios métodos que emplea en este tipo de tarea.

Debe observarse, por otra parte, que si bien la pedagogía y la didáctica dialéctico-materialista, establecen, en última instancia, una unidad esencial entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no es menos cierto que, la enseñanza problémica, como su propia denominación indica, hace énfasis en las acciones de enseñanza del profesor, por una parte, mientras que el ABP se basa más en la actuación del estudiante, desde su propia perspectiva.

También existe una tendencia del aprendizaje basado en problemas, asumida como práctica de diseño e implementación curricular para una carrera o programa completo, pero el ABP no debe limitarse solo a ese enfoque. En realidad, este incluye las prácticas didácticas que se orientan bajo sus presupuestos, ya sea dentro de una disciplina o asignatura en específico, o en varias dentro de un plan de estudio, sin negar el hecho de que cuando las mismas se aplican sistémicamente a todo un currículo de estudios, entonces existe una mayor y más consciente organización del proceso en forma de sistema, con el consiguiente mayor impacto desarrollador sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Puede decirse que un aprendizaje basado en problemas (ABP) es realmente problémico, de acuerdo con la concepción antes explicada, cuando incluye todos los procesos, pasos y sigue la orientación antes señalada. Una vez que ocurre de ese modo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) no puede prescindir del pensamiento crítico para su despliegue y en calidad de su motor impulsor, por cuanto el ejercicio de la valoración crítica es una condición permanente y una garantía contra posibles errores conceptuales u operacionales, como parte del método, cuando se opera en ambientes y sobre contenidos y tareas de creciente grado de complejidad.

Para el caso del objeto de la presente investigación, por ejemplo: la interpretación crítica de las bases conceptuales de la Psicología General, desde diversas y a menudo opuestas posiciones a través de su desarrollo histórico, constituyen manifestaciones concretas de la naturaleza problémica que es preciso develar en la dialéctica sistémica interna de las categorías didácticas que rigen el proceso de desarrollo de la asignatura Psicología General. Esta identificación constituye un primer paso esencial para, a partir de ello, plantearse la formación inicial del pensamiento crítico profesional, desde los albores del proceso de formación del futuro Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en las condiciones de la Educación Superior ecuatoriana contemporánea.

El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas, de este modo, está llamado a dinamizar la Educación Superior contemporánea, superando los métodos tradicionales, que han demostrado solo algunos aciertos históricos, a cambio de numerosas limitaciones en el desarrollo autónomo del sujeto cognoscente. En el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP, según lo inicializa la literatura internacional más actual sobre el tema, eje: Olivares y Heredia, 2012, y otros) se manifiestan un conjunto de características transformacionales, entre las que se destaca el hecho de que, en el componente intelectual-cognitivo-metacognitivo que comporta, sobresalen aspectos tales como la percepción selectiva, la atención, la reflexión y auto-reflexión, la autorregulación operacional, la imaginación, el pensamiento divergente, la acumulación de experiencias, el dominio de conocimientos, hábitos y habilidades, capacidades, competencias, entre otras características.

En lo referido a los componentes afectivo-motivacional y volitivo-conductuales, el ABP (proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas) concibe a los mismos como parte importante del proceso de valoración crítico-consciente; ya que constituyen, tanto el móvil para dar la solución necesaria a una carencia o dificultad, como el motor impulsor para emprender nuevos caminos, estimulando así un alto nivel de autonomía creciente en el proceso de búsqueda.

En la literatura científica contemporánea, se aprecia una alta valoración integral del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas. El aspecto nuclear más importante de la mayoría de los criterios al respecto: (Martínez-Llantada, 1990, 1993, 1995, 1998 a y b; Guanche, 2002; Mondéjar, 2005; Mazario, 2006; Olivares-Heredia, 2012), coinciden en destacar que la naturaleza problémica integral del proceso no radica únicamente en la cualidad compleja objetual, o de difícil asimilación del conocimiento específico que se aborda (la cual también puede tener determinado grado de problematicidad intrínseca en sí misma), sino en la actuación integral del profesor y los estudiantes durante el diseño didáctico, la planificación y desarrollo de proceso. Radica, sobre todo, en la forma en que el docente plantea, revela y llama la atención sobre situaciones y dificultades a los estudiantes, en relación con el objeto de estudio, de manera que, gradualmente, sean estos mismos, bajo su dirección, quienes construyan o estructuren el problema en sí, y comiencen a plantearse sus vías posibles de solución, bajo la guía el docente, con un nivel creciente de autonomía por parte de los propios estudiantes.

Como esencia sintetizadora de las definiciones dadas por los citados autores sobre el problema de aprendizaje, la presente investigación asume que un problema es la configuración didáctica que expresa la contextualización, estructuración y posterior solución didáctica por etapas de un conflicto cognoscitivo, a través del cual se expresa el objeto de aprendizaje en la dialéctica de su manifestación socializada. De ese modo, en la educación superior contemporánea, la expresión curricular y didáctica del objeto de determinada ciencia, a través de asignaturas y disciplinas, debe modelar, a escala simulada, como cualidad desarrolladora inserta en sus objetivos, en sus contenidos y en sus métodos, la naturaleza problémica que esa ciencia refleja fuera del currículo, en su interpretación de aquella parte de la realidad de que se ocupa.

En este contexto, para la carrera y área del conocimiento de la Psicología General, que ocupa a la presente investigación, el pensamiento crítico profesional, en pleno proceso de formación de pregrado, debe ser el componente distintivo que transite transversalmente como la manifestación concreta de las categorías didácticas fundamentales, personalizadas y no personalizadas, del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el pensamiento crítico constituye un proceso mental y a la vez, un componente didáctico esencial en el aprendizaje basado en problemas.

Un rasgo que se destaca en la literatura de mayor impacto y perdurabilidad referencial hoy día, con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas es el de la unidad entre los aspectos cognoscitivos, afectivos y volitivo-comportamentales que logra integrar en su propuesta de operacionalización didáctica. Juan Jesús Mondéjar Rodríguez destaca al respecto:

“La importancia social de la creatividad [acotación de este autor: “y del pensamiento crítico que le sirve, por lo general, de plataforma de desarrollo”] tiene implicaciones psicológicas y pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje al concebir éste con un enfoque problémico, pues posibilita el desarrollo individual de los estudiantes y profesores y, por ende, un ascenso institucional, ya que el trabajo docente-metodológico de los profesores adquiere una significación especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al propiciar el desarrollo de algunas dimensiones de la creatividad en los estudiantes, no como una aptitud personal, sino ante todo como una actitud, un estilo de vida, un clima, una cultura, un valor, una forma de afrontar y resolver problemas, en síntesis: un desarrollo de la personalidad que asegure el crecimiento ascendente de la sociedad, lo que

confiere validez a la idea de la implementación de estrategias cognitivas y al desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Mondéjar, 2005).

El proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la solución de problemas (ABP) en los que se hace imprescindible el empleo del pensamiento crítico, debe ser desarrollado de tal manera que sus métodos de conducción de la indagación en clases, asemejen o reproduzcan en cierta medida los propios métodos de indagación, debate y de construcción del conocimiento en la propia ciencia (Mondéjar, 2005), haciendo así que los estudiantes experimenten la sensación de búsqueda original que dio origen a los descubrimientos y avances con los que hoy trabajan. De esta manera se fomenta, una relación de correspondencia entre la lógica de la ciencia y la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente debe guiar a los estudiantes a través del proceso de descubrimiento gradualmente autónomo, analítico y consciente, de contradicciones, dificultades, incoherencias, polémicas o insuficiencias en la lógica del objeto de estudio y el proceso que van analizando, lo cual motiva su interés por el aprendizaje en mayor grado, al sentirse ellos mismos protagonistas de un nuevo proceso de descubrimiento, aunque sea en escala de simulación, y aun cuando esa contradicción ya esté resuelta (o no necesariamente de manera definitiva) para la ciencia.

Entre los métodos fundamentales que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP), y que poseen cualidades para el fomento del pensamiento crítico, en la formación del futuro Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, están los siguientes:

1. Las preguntas y respuestas de indagación en cadena y en grado creciente de profundidad.
2. El diálogo heurístico.
3. La búsqueda o investigación parcial sobre aspectos polémicos por parte del estudiante.

De ese modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología General, basado en la solución de problemas, a través de la formación gradual de configuraciones mentales iniciales para su valoración crítica consciente y la elaboración de diversas alternativas de solución, deberá reeditar, en lo fundamental para la carrera y el estudiante, un panorama esencial de la

historia, cultura y métodos de indagación de esta ciencia psicológica, en los que el estudiante experimentará la sensación de ser un nuevo protagonista activo del camino recorrido por la ciencia que estudia a través de la Psicología General.

Una valoración importante, que refuerza la idea expresada en un momento de los acápites anteriores, en relación con que el pensamiento crítico, estructurado por etapas, es el nivel más permanentemente abarcador e integrador del resto de los tipos de pensamiento, es la expresada por Martínez-Llantada (1998, a y b), al precisar:

“La enseñanza problémica no excluye, sino que se apoya en los principios de la didáctica tradicional. Su particularidad radica en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación reproductiva de los nuevos conocimientos con la asimilación creadora a fin de reforzar la actividad cognoscitiva.”

En base a este análisis, se puede concluir que el pensamiento crítico de los estudiantes no se llegaría a desarrollar si los contenidos de enseñanza se les brindan de forma pre-elaborada, como verdades hechas e indiscutibles, y si el proceso no implica un desafío para sus procesos mentales.

Para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología General basado en el Enfoque Histórico-Cultural, complementado críticamente por los fundamentos del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica y en armonía con los fundamentos del Aprendizaje Basado en la Solución de Problemas (ABP), de manera que propicie la formación inicial del pensamiento crítico en los futuros psicólogos educativos, es preciso comenzar por determinar los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica (EMPC) presentes en la formulación y dinámica de sus categorías didácticas fundamentales durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación propone y argumenta, como parte de los fundamentos teórico-metodológicos en los que sustenta su resultado científico principal, el concepto de *Ejes Matrices de Problematicidad Crítica (EMPC)* como los núcleos didácticos que agrupan una serie de invariantes del contenido en la disciplina o asignatura, y de invariantes funcionales en la actuación metodológico-didáctico del docente frente a aquellas, susceptibles de ser abordados desde diversas direcciones confluyentes y divergentes, mediante una perspectiva problémica, a través de la triple relación ciencia-curriculum-procesos de enseñanza-aprendizaje.

El primer efecto del perfeccionamiento del proceso, actuando desde los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica, sobre el andamiaje (Vigotsky, 2010) cognoscitivo-afectivo y ejecutor-comportamental del sujeto que aprende, es la formación inicial de las configuraciones mentales de partida, en correspondencia con el carácter complejo e integrador de estos ejes. Estas configuraciones de pensamiento crítico deben formarse primeramente en el plano externo interactivo, a través de su expresión en el tratamiento de las categorías didácticas fundamentales del mismo, y luego, progresivamente, deberán pasar al plano interno y mental del individuo.

Sobre la base de este concepto, se procede a elaborar las dimensiones, direcciones didácticas, indicadores y descriptores del grado de formación inicial del pensamiento crítico profesional en el modo de actuación del estudiante de la carrera objeto de estudio. Ellos constituyeron aspectos esenciales para la culminación de los fundamentos teórico-metodológicos de la presente investigación ya que sintetizan todo lo expresado anteriormente en parámetros que permitieron elaborar instrumentos de diagnóstico del objeto de estudio. Además, por tratarse de un proceso de formación inicial del pensamiento crítico-profesional en estudiantes del primer año en la carrera objeto de estudio, en la presente investigación, al propio tiempo, se asumen los fundamentos esenciales del ABP desde una perspectiva crítica y moderada, proponiendo adecuaciones a la concepción más original de sus categorías fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del modo en que se contrasta seguidamente, como culminación de este acápite, por medio de la comparación que se efectúa en el recuadro que sigue:

Contraste entre la concepción original o “dura” del Aprendizaje Basado en Problemas (Manzanares Moya, 2010) y la concepción del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ajustada a la formación inicial del pensamiento crítico-profesional, de acuerdo con el contexto y objetivos de la presente investigación (Cazar Del Pozo, 2016):

N.	Elementos del aprendizaje	Concepción original o “dura” del Aprendizaje Basado en Problemas (Manzanares Moya, 2010):	Concepción del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ajustada al contexto y objetivos de la presente investigación (Cazar Del Pozo, 2016) :
1	Responsabilidad de generar los ambientes de aprendizaje y los materiales de enseñanza.	Los estudiantes asumen un papel activo en la responsabilidad de su aprendizaje.	Los estudiantes asumen un papel activo en la responsabilidad de su aprendizaje, contando con la orientación flexible y la tutoría del profesor.
2	Secuencia en el orden de las acciones para aprender.	Los estudiantes participan activamente en la determinación de esta secuencia.	Los estudiantes participan activamente en la determinación de esta secuencia, bajo la orientación general del profesor, con sus indicaciones y tutorías para realizar correcciones y ajustes pertinentes.
3	Momento en los que se trabaja en los problemas y ejercicios.	Antes de presentar el material que se ha de asumir.	Antes, durante y después de presentar el material que se ha de asumir.
4	Responsabilidad del aprendizaje.	Asumida activamente por el estudiante.	Asumida activamente por el estudiante bajo la responsabilidad, orientación y tutoría del profesor por modelar y promover un aprendizaje activo y crecientemente autónomo, con una adecuada concepción didáctica en pos de la formación inicial del pensamiento crítico-profesional.
5	Presencia del experto.	El profesor es un tutor sin un papel directivo, es parte del grupo de aprendizaje.	El profesor es un tutor con un papel directivo flexible, democrático y participativo, modela y modera, se integra e interactúa fluidamente con el grupo de aprendizaje, pero no es exactamente parte de él.
6	Evaluación	El estudiante desempeña un papel activo en su evaluación y en la de su grupo de trabajo.	El estudiante, bajo la orientación flexible del profesor participa, de manera progresiva, autónoma y activa, de las diversas formas de evaluación y co-evaluación, extendiendo la práctica del pensamiento crítico a este aspecto.

Por lo tanto, el aporte concreto de los complementos que armonizan y actualizan los postulados del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, el Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica y el Aprendizaje Basado en la Solución de Problemas radica en:

1. Sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la carrera objeto de estudio como el desarrollo gradual, desde sus bases más elementales, de un proceso mental complejo a partir de la interiorización socializada y progresiva de configuraciones didácticas integradoras que se formulan como categorías flexibles, abiertas y problémicas, no como verdades unidireccionales acabadas y fijas, desde la propia concepción del proceso formativo integral.

2. Definir al pensamiento crítico como proceso mental integrador y complejo, a diferencia de las aportaciones de otros autores que lo conciben como habilidad. Se reconoce, no obstante, que en el ejercicio del pensamiento crítico están presentes numerosas habilidades y macro-habilidades, por supuesto, pero a la vez, se hace énfasis en que la total definición de este tipo de pensamiento no debe reducirse solo a plantearlo como habilidad, por más compleja y abarcadora que esta se conciba. La presente investigación sostiene, sobre la base de los fundamentos teóricos y metodológicos de actualidad en los que se apoya, que reducir la definición del pensamiento crítico solo a una habilidad, implicaría solo asumir su aspecto ejecutor operacional, visible externo y concreto, precisamente, según su manifestación como la habilidad que se supone es, y no abarcar por tanto, toda la complejidad conceptual, intelectual, mental, cognoscitiva, axiológica y afectiva de su esencia y manifestación. De hecho, en el ejercicio del pensamiento crítico hay presentes competencias (que integran, a su vez, conocimientos, habilidades, capacidades valores y de otros componentes del modo de actuación), además de otros aspectos contextuales, estrategias metacognitivas, afectos y emociones, entre otros componentes que rebasan los límites de las diversas definiciones de habilidad.

3. Sustentar a la configuración didáctica como el concepto que permite modelar las categorías didácticas en un orden de flexibilidad relativa y desarrollar el proceso formativo con una visión problémica y transformadora, dirigido al objetivo de que el estudiante interiorice, por etapas, mediante la actividad externa socializada, esas configuraciones didácticas, desde el plano externo del proceso, hacia el interno personalizado, en forma de configuraciones mentales igualmente flexibles y abiertas, con entradas y salidas, nodos de distribución y extensiones (a diferencia del concepto tradicional rígido de estructura mental física,

concebido por el cognitivismo) que resultan fundamentales para crear las bases iniciales para la adecuada formación inicial del pensamiento crítico profesional.

4. Otorgar un papel fundamental, decisivo (no discretamente secundario ni complementario) al componente axiológico, afectivo y emocional en la formación y ejercicio del pensamiento crítico profesional. Por tal motivo este debe tener consecuentemente un papel central en toda acción didáctica dirigida a los objetivos planteados en la presente investigación.

1.3. Sistema de valores y componente afectivo-emocional en la formación inicial del pensamiento crítico profesional.

Un componente de gran trascendencia para la formación inicial del pensamiento crítico profesional es precisamente, el fundamento axiológico, (de valor y valoración) que debe estar presente en todos los momentos de formación de sus procesos mentales básicos. De la significación positiva y trascendente de los objetivos, fenómenos, conceptos profesionales y otros elementos que se conceda a la interpretación crítica de estos componentes teóricos y metodológicos en la formación inicial del futuro profesional y el criterio social e individual trascendente que se conceda al acto de mismo del ejercicio del pensamiento crítico profesional en el campo del conocimiento psicológico y profesional seleccionado, dependerá, en buena medida, la utilidad y pertinencia del acto de valoración crítica en sí mismo, y el desarrollo ulterior que, sobre esa base formativa inicial, adquiera este pensamiento en las fases posteriores de la formación y desarrollo del profesional.

Sobre esta base, la presente investigación ha definido y propuesto, como parte de sus fundamentos teórico-metodológicos, un sistema de valores profesionales, los que deben concatenarse en la gradual operacionalidad en el proceso de formación inicial del pensamiento crítico profesional del futuro Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. (Fabelo, 1987).

El componente axiológico del pensamiento crítico profesional, se manifiesta, de modo general, como selección consciente, en tanto toma de partido, dentro de una escala valorativa compleja y matizada de modo diverso, de acuerdo con la parte concreta del objeto y problema específico de la profesión que se valore (en este caso, del área del conocimiento de la Psicología General, en la carrera objeto de estudio). Por tal motivo, es preciso discriminar informada y argumentadamente, un

modo de actuar, una opción alternativa, en medio de esa escala de valores, ya sea matizada de modo distinto, de manera parcial o totalmente diversa, o inclusive opuesta, a su contrapartida.

Basada en esta convicción, se elaboró un sistema propio de valores y de valoración para fundamentar esta escala, destacando en una representación gráfica de rueda dentada, su esencia sistémica, interconectada e integradora.

- Sistema de valores asociados al ejercicio del pensamiento crítico profesional:

- Integridad profesional: para la presente investigación, este constituye el valor guía dentro del sistema, lo cual se fundamenta en la necesidad de un fuerte componente moral y de rigor, para el ejercicio de una actividad de trascendencia profesional y social, que, por su propia naturaleza y la del sujeto que la ejecuta, implicará un determinado carácter subjetivo, unido al objetivo. A él se asocia la búsqueda y observancia de la objetividad profesional, la transparencia en la actuación ante los demás colegas y ante el objeto de estudio y trabajo, y la permanente auto-exigencia para evitar la autocomplacencia, el formalismo y el negativismo actitudinal en el ejercicio de la profesión. Este valor central, está estrechamente unido al siguiente.

- Humildad académica: su esencia consiste en la significación positiva y trascendente que tiene, para todo acto valorativo, el hecho de que su ejecutor está desprovisto de todo tipo de arrogancia y de falsa autosuficiencia profesional, que muestre disposición para el trabajo y la sinergia en equipo, que sepa escuchar, apreciar y tomar en consideración, con sinceridad y respeto, la opinión de sus colegas y la de los expertos consagrados del área del conocimiento, así como para el reconocimiento del error y las propias insuficiencias personales, sin que por ello se deje de defender con argumentos apropiados un nuevo punto de vista de posible validez. El balance adecuado entre estos dos comportamientos, debe hallar un asidero sólido en el valor que a continuación se expone:

- Empatía cognoscitiva: consiste en el apego, por convicción, responsabilidad y amor a la profesión, al rigor científico y a los métodos de demostración argumentada de los hechos y fenómenos, o a su refutación, por iguales vías. Su observación permanente brinda las herramientas adecuadas para la actuación y previene al futuro profesional, aun en formación, de caer en errores por falacias valorativas, hipercriticismo, subvaloración o falta de coraje intelectual para defender posiciones justas o

criticar argumentadamente situaciones problemáticas. Este valor, sostiene su permanencia, en el basamento que le brinda el valor que a continuación se expone.

- Confianza en la razón: consiste en la convicción de saber que, aunque un curso de razonamiento no sea comprendido o aceptado en determinado momento, si este en realidad está provisto de razones justas y necesarias, la continuación de su demostración y validez por otras vías y por todos los cursos de acción posibles, lo llevará a ser reconocido finalmente como válido en algún momento del desarrollo cognoscitivo. Este ha sido el valor que ha hecho posible el reconocimiento de la obra de grandes hombres de ciencia quienes, a lo largo de la historia de la humanidad, se impusieron finalmente a las limitaciones de su propio tiempo histórico.

- Perseverancia intelectual: consiste en la entereza y persistencia profesional, en el espíritu de sacrificio y de entrega profesional, y en la actitud de no cejar ante las dificultades, para proseguir fundamentando críticamente, vías para el mejoramiento del aprendizaje y de ejercicio de la profesión. Por último, para la perdurabilidad de este valor, como patrimonio incorporado al modo de actuación del futuro profesional, es preciso desde los momentos iniciales de sus estudios universitarios, la formación gradual del valor que se expone a continuación y con el cual se culmina el presente sistema.

- Autonomía valorativa: consiste en la gradual sedimentación de la autoconfianza cognitiva y valorativa acerca de la propia actividad cognoscitiva del estudiante, como preparación para el ejercicio de su futura profesión, que se deberá formar en él desde el comienzo de la carrera, en este caso específico, a través de la asignatura Psicología General. La gradual formación y sedimentación de este valor, estará asociada también en lo cognitivo, al desarrollo progresivo de estrategias metacognitivas, autorreflexivas y autorreguladoras, y a la incorporación personal de métodos adecuados y de buenas prácticas por parte del estudiante, sobre la base de la autovaloración crítica adecuadas de experiencias válidas en su actuación previa. También la formación de este valor implica la solidificación de aspecto cognoscitivo, la incorporación de adecuados métodos de estudio y trabajo, de un sentimiento de autoconfianza y de seguridad en sí mismo, desde una perspectiva autocrítica, que le impida caer en actitudes de autocomplacencia, falta de modestia o sobrevaloración de sus propias posibilidades.

Este sistema de valores debe funcionar como tal, pues no puede asumirse como punto de partida uno solo de sus componentes (valores concretos por separado) y tratar de explicar satisfactoriamente su papel y función en la dimensión axiológica integral del proceso de formación inicial del pensamiento crítico a través de la asignatura Psicología General, o de cualquier otra de la carrera que se estudia, sin necesariamente hacer referencia e interrelación lógica también, con el resto de los demás valores que integran. De ese modo, por ejemplo, la *integridad intelectual*, no puede ser convincente como valor guía dentro del sistema, si a ella no la acompaña la *humildad*, y a ambas, a su vez, si no las complementa la *imparcialidad*, la *perseverancia*, la *confianza en la razón* durante el proceso de develación de las verdades complejas e históricamente condicionadas del conocimiento científico, que lo complementan y condicionan. El carácter sistémico de este conjunto de valores, está dado por la insolubilidad de la práctica de la acción crítico/valorativa con respecto al contexto social, cognoscitivo, afectivo, etc. predominante que la cualifica.

El ejercicio práctico y comunicativo del pensamiento crítico, entonces, es un hecho de pensamiento y un acto socializador de habla en el que confluyen y se visualizan al unísono todos los componentes de la escala axiológica anteriormente mencionada. Su percepción, recepción social y profesional, tiene carácter integrador, de conjunto, y no puede ser fragmentado o parcelado, como acto valorativo en sí mismo, sin que afloren incoherencias e inconsistencias cognitivo/afectivas o comportamentales de los más diversos matices.

- El aspecto afectivo-emocional en la formación inicial del pensamiento crítico profesional:

Estrechamente unido al aspecto de valores y valoración, está presente también como uno de los componentes que integran el aspecto axiológico-afectivo de la formación inicial del pensamiento crítico-profesional, el componente afectivo-emocional, de identificación, motivación y afecto que debe desarrollar el estudiante en favor del ejercicio consciente del pensamiento crítico profesional. Este componente posee una fuerte carga espiritual personalizada e individual, que no puede ser medida (cuantificada formalmente) en su esencia por sí misma, con total objetividad, desde el plano y con el perfil profesional, precisamente debido a su elevado nivel de subjetividad, sino que puede ser asociada a la manifestación de otros descriptores

del modo de actuación dentro de las dimensiones cognoscitiva y metacognitiva-comportamental, a través de los cuales se vehicula y se hace evidente ese componente afectivo. En virtud de ello, en la presente investigación, se llegó a definir, a partir del análisis de la relación sociedad-individuo y del propio desarrollo de la personalidad humana, y de su naturaleza bio-socio-psicológica, que existe una escala afectiva asociable, precisamente, a la formación inicial del pensamiento crítico, la cual debe contener, al menos, las siguientes invariantes:

1. Identificación afectivo-emocional con la esencia del objeto de estudio del área del conocimiento de la psicología en sentido general y con el perfil profesional del licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en particular, expresada por un creciente amor a la profesión y a todo lo que le es pertinente: esta identificación afectiva y preocupación por el avance y el curso pertinente de la actividad en la que se imbrica el estudiante en el curso de su formación, es una condición sine qua non para que surja en el estudiante el interés y motivación por asumir críticamente su realidad en cualquier momento presente. Es decir, debe producirse una conexión vital, un creciente nivel de compromiso y satisfacción de orden espiritual entre el sujeto en formación y la actividad cognoscitiva y profesional para la que este se forma.

2. Toma de conciencia acerca de la importancia social y humana, de naturaleza esencialmente transformadora, de la actividad profesional para la cual se forma el estudiante.

3. Identificación afectivo-emocional con el valor trascendente y con la utilidad concreta de una visión crítica consecuente con respecto a la actividad cognoscitiva presente, que sustentará su futura formación profesional integral. Esta identificación afectiva es la que modelará el afán creciente del estudiante por incorporar los métodos, procedimientos y saberes necesarios para el ejercicio del pensamiento crítico, partiendo no solo de las acciones y contenidos procedimentales presentes la alternativa que se les brinda, sino incorporando activamente además, y con creciente autonomía, la experiencia profesional de prestigiosos exponentes del área del conocimiento que deben llegar a formar parte de su bajase formativo integral.

Sobre la base de los argumentos desarrollados en los epígrafes anteriores, y como conclusión a la elaboración de los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la carrera e institución objeto de estudio, el curso de la presente investigación procedió a elaborar, seguidamente, los componentes

metodológico-operacionales necesarios para la implementación de las referidas bases teóricas en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se estudia.

1.4 Formulación de dimensiones conceptuales, indicadores, direcciones y descriptores para la evaluación del grado de formación inicial del pensamiento crítico profesional.

Sobre la base de los fundamentos teórico-metodológicos de partida, desarrollados hasta aquí en el presente capítulo, corresponde ahora exponer cuáles fueron los conceptos y construcciones teóricas derivadas, de operacionalización metodológica y didáctica que, durante el curso de la investigación, se determinaron como pertinentes para encausar la formación inicial del pensamiento crítico profesional, a través de la asignatura Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. Estos conceptos son los siguientes:

1) *Las dimensiones conceptuales de la visión macro-integradora del proceso mental de pensamiento crítico profesional, según el basamento holístico-integrador, que brindó el núcleo esencial del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica al proceso de investigación llevado a cabo:* estas dimensiones conceptuales que corresponden a las configuración del proceso de formación inicial del pensamiento crítico, de manera integradora, sistémica y holística son: a) la dimensión de desarrollo del aspecto reflexivo del pensamiento, b) la dimensión de desarrollo del aspecto lógico-analítico-formal del pensamiento; c) la dimensión de desarrollo del aspecto lateral o alternativo del pensamiento, y d) la dimensión de desarrollo del aspecto creativo-transformador del pensamiento. Dentro de cada dimensión está presente la cualidad cognoscitivo-metacognitiva, afectiva y ejecutivo/comportamental, que luego se expresarán, en otro nivel derivado, en los subsiguientes pasos de operacionalización sistémica del proceso.

2) *Los indicadores que permiten objetivar la esencia del contenido de cada una de las dimensiones anteriormente expuestas:* estos están formados por los elementos que se relacionan en el recuadro de cierre del presente capítulo.

3) *Las direcciones del trabajo didáctico [ya mencionadas en 1)] que deberán ser incluidas en el tipo de resultado científico transformador, que finalmente se decidiera desarrollar, sobre la base de los fundamentos elaborados y del diagnóstico del grado de formación inicial del pensamiento crítico profesional que se llevó a cabo:* estas direcciones son las que expresan la

naturaleza formativa y transformadora integral de toda acción didáctica, debidamente concebida para su inserción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al propio tiempo, ellas expresan las cualidades intrínsecas que caracterizan al pensamiento crítico profesional como objeto del conocimiento y de la práctica socializada. Ellas son: la dirección cognoscitivo-metacognitiva, la dirección afectiva, y la dirección ejecutivo-comportamental.

4) *Los descriptores operacionales para la evaluación concreta del grado de formación inicial del pensamiento crítico profesional, transformable y constatable en el modo de actuación del estudiante.* Estos descriptores se especifican para cada una de las direcciones de trabajo didáctico, del modo en que se muestra en el recuadro de cierre del presente capítulo I, que se presenta:

No.	DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL	INDICADORES	DIRECCIONES PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO	SÍNTESIS DE LOS DESCRIPTORES DE OPERACIONALIZACIÓN EN EL MODO DE ACTUACIÓN DEL ESTUDIANTE
1	Dimensión de la formación inicial del aspecto reflexivo del pensamiento crítico profesional	Autorreflexión y autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva. 2) Dirección afectiva. 3) Dirección comportamental-metacognitiva. 	<p>El sujeto muestra interés, motivación, identificación con la tarea y sentido de compromiso en los análisis. (Se debe manifestar de modo similar como resultado del trabajo didáctico en la dirección afectiva, en el resto de las dimensiones).</p> <p>El sujeto predice el curso de su análisis mental al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto monitorea conscientemente el despliegue de su propio curso de pensamiento al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p>
2	Dimensión de la formación inicial del aspecto lógico-analítico-formal del pensamiento crítico profesional.	Racionalidad analítica	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva. 2) Dirección afectiva. 3) Dirección comportamental-metacognitiva. 	<p>El sujeto razona con coherencia y cohesión al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto razona con exactitud al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto razona en secuencia armónica de eventos al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p>
3	Dimensión de la formación inicial del aspecto alternativo o lateral del pensamiento crítico profesional.	Elaboración de alternativas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva. 2) Dirección afectiva. 3) Dirección comportamental-metacognitiva. 	<p>El sujeto analiza múltiples condicionantes al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto aprovecha y redirecciona el error inteligente al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos alternativos que realiza, al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p>
4	Dimensión de la formación inicial del aspecto creativo- transformador del pensamiento crítico profesional.	Propuesta transformacional	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva. 2) Dirección afectiva. 3) Dirección comportamental-metacognitiva. 	<p>El sujeto muestra originalidad e iniciativa en los análisis, al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto establece relaciones de integración en sistema durante el despliegue del curso de su pensamiento al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto emite juicios de valor en los que se aprecia un núcleo estable, a la vez que flexibilidad para realizar ajustes y modificaciones al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto construye y fundamenta alternativas viables con implicación de compromiso.</p>

Basándose en el principio dialéctico-materialista de la unidad del lenguaje y el pensamiento (Engels, 1982), y en el papel del lenguaje como mediador en el proceso socializado de aprendizaje, el diseño de la alternativa didáctica que se elabora deberá integrar detonantes verbales, siguiendo la práctica de Freire (2011), con su concepto de palabras detonantes, en forma de apoyo comunicativo al desarrollo del pensamiento crítico.

Los detonantes verbales son palabras, frases y conectores discursivos que sirven de apoyo al ejercicio del pensamiento para iniciar o avanzar, porque develan las relaciones de causa-efecto, argumentación, contraste u oposición, ejemplificación, propósito y otras que subyacen entre las ideas que conforman el discurso humano, y a través de las cuales se materializa la expresión concreta del pensamiento crítico. Se propone que se organicen en forma de ayudas, del modo que a continuación se expone:

- Detonantes verbales de apoyo al razonamiento: Señalan cuál es la razón o justificación que apoya la posición u otras razones anteriores, tales como: *porque, puesto que, dado que, a causa de, como se puede ver de, debido a, ya que...*
- Detonantes verbales de apoyo al consenso consciente: Señalan coincidencia, asentimiento y su justificación, tales como: *coincidiendo con, en apoyo a, en consonancia con...*
- Detonantes verbales de apoyo a la expresión de la objeción: Señalan una oposición o pensamiento en contra de una posición, una razón o una anterior objeción. En caso de oponerse a una anterior objeción, se denomina refutación o impugnación, tales como: *Pero, aunque, o sin embargo, son de este tipo.*
- Detonantes verbales de apoyo a la toma de posición o conclusión alternativa: Señalan cuál es la posición, postura o idea principal a defender o argumentar. Algunos de estos indicadores son: *por consiguiente, así, de esta forma, consecuentemente, con esto se muestra, esto implica.*

Como conclusión preliminar a este acápite, cabe expresar que la elaboración de los indicadores y descriptores operacionales expuestos, permitió, como paso inmediato subsiguiente durante el curso de la investigación, llevar a cabo la elaboración y direccionamiento de los ítems de los instrumentos de diagnóstico (encuestas y entrevistas) sobre una base objetiva y precisa, de

acuerdo con los objetivos y fundamentos específicos que sustentan el estudio. Ello permitió, también, realizar una valoración crítica de los resultados de estos instrumentos propios, contrastados con los resultados obtenidos a partir de la aplicación del resto de los instrumentos estandarizados internacionalmente, incluidos en este estudio, en cumplimiento del rigor y disciplina científica que se trató de observar en todo momento del proceso. Este es, precisamente, el tema de partida que se aborda en el siguiente capítulo de la tesis.

Conclusiones parciales del capítulo I

A través del desarrollo de los fundamentos teórico-metodológicos presentes en el capítulo I de la tesis doctoral en curso ha sido posible la identificación de referentes, aportes y carencias de fundamentos específicamente sistematizadas en la literatura especializada internacional para la formación inicial del pensamiento crítico a través del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología General durante el primer nivel de formación de pregrado del psicólogo educativo y orientador vocacional y familiar en las condiciones de la Educación Superior ecuatoriana.

Durante el curso de la investigación, de modo similar, ha sido posible fundamentar correspondencias y complementariedad esenciales para la integración armónica entre los fundamentos teóricos metodológicos del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, determinados aspectos esenciales del Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior y los fundamentos del proceso de Aprendizaje Basado en la solución de Problemas y, para sustentar el proceso de formación inicial del pensamiento crítico a través de la asignatura Psicología General en la carrera y contexto educativo objeto de estudio.

Sobre la base de la sistematización de los anteriores fundamentos, ha sido posible identificar a la alternativa didáctica como el tipo de resultado científico fundamental, pertinente para dar solución al problema científico planteado en la investigación, así como también ha sido posible definir sus principios, objetivos, dimensiones, indicadores y descriptores de operacionalización del modo de actuación del sujeto que aprende, en las condiciones de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje antes valorado.

CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL Y PRESENTACIÓN DE ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA SU TRATAMIENTO EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR EN LA UNACH.

Sobre la base de los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados en el capítulo I de la tesis, en el presente capítulo II, se aborda el diagnóstico acerca del estado actual de la formación inicial del pensamiento crítico profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en el primer año de la carrera. Para ello, se llevaron a cabo un conjunto de acciones, cuyos resultados se valoran cuantitativa y, sobre todo, cualitativamente. Se desarrollan, asimismo, los componentes de una alternativa didáctica dirigida a la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través del área del conocimiento de la Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. Se argumenta el carácter sistémico de la referida alternativa didáctica, sus categorías didácticas, sus dimensiones, indicadores, direcciones de trabajo didáctico y descriptores operacionales de la transformación que se desea producir en el modo de actuación consciente del estudiante en formación. También, se la somete a un proceso de validación a través de la combinación de una consulta a expertos, mediante la aplicación del modelo Torguesson-Delphi, conjuntamente con una prueba de factibilidad y contrastar en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se realiza una triangulación de los resultados obtenidos en el proceso de validación de la alternativa y, sobre esa base, se procede a formular las conclusiones parciales del capítulo, más las finales de la investigación y la tesis en su integralidad.

2.1 Acciones realizadas durante el proceso de diagnóstico del estado actual de formación inicial del pensamiento crítico profesional en los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH, República del Ecuador.

Para la realización del diagnóstico, se dio cumplimiento a las siguientes acciones:

Análisis y valoración crítica de los documentos rectores del proceso de estructura curricular de la carrera de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, tanto en lo relacionado con la organización y la malla curricular, como con la asignatura Psicología General, impartida en el segundo semestre, según el sílabo académico vigente (ver Anexos 1 y 2).

Análisis y valoración de los criterios manifestados por la población investigada, procedente de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, gracias a los instrumentos de recolección de información, consistentes en: 1. Encuesta a los Directivos académicos (ver Anexos 3 y 4) de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, y de la carrera de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, de la UNACH (3 personas); 2. Encuesta a los profesores (ver Anexos 5 y 6) los que conformaron un total de 14 personas); y, 3. Encuesta a los estudiantes (ver Anexo 7 y 8) para un total de 120 personas, ambos grupos de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH. El proceso de diagnóstico comenzó por la consulta y análisis crítico de los fundamentales documentos rectores del proceso de formación en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, con el objetivo de constatar el grado de vigencia y aplicabilidad de los procesos de desarrollo del pensamiento crítico profesional en la organización curricular con síntesis del documento equivalente al Plan de Estudio de la Carrera y al programa de la asignatura Psicología General. Estos documentos incluyeron en el perfil del Profesional y el perfil del egresado, el Plan de Estudio, los programas de las disciplinas y asignaturas y en la estrategia formativa Integral y los proyectos de vida del estudiante a nivel individual, los mismos que se describen a continuación:

La Escuela de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, tiene sus inicios con la creación de la extensión de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, fundada en la ciudad de Riobamba en septiembre de 1969 y que empezó a funcionar en enero de 1970, la misma que dio paso a la creación de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) en 1998 con 4 Facultades: Ingeniería, Ciencias Políticas, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Ésta última está destinada a la formación de docentes de educación básica, bachillerato y superior en diferentes especialidades, una de ellas es la Carrera de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar.

Esta carrera de pregrado se dirige a la formación de profesionales en el ámbito de la psicología y educación. Su especialidad integra las tareas fundamentales de la concepción psicológica del sujeto; prevención, diagnóstico, tratamiento, seguimiento y control de la problemática psicosocial y educativa o también llamada psicopedagógica. Actualmente cuenta con 120 estudiantes,

en el primer año; para la formación de licenciados en Psicología Educativa, Orientador Vocacional y Familiar se cuenta con 6 docentes titulares y 7 docentes contratados que imparten las asignaturas de la especialidad. Vale la pena destacar que un docente es el Director de la carrera por lo que al cuantificar a directivos y profesores se los integra en un solo grupo poblacional que llega a ser de 14 docentes.

Del proyecto de diseño curricular fue posible extraer informaciones de partida que sirven de base al diagnóstico, por ejemplo: la misión de la carrera es la formar profesionales en el campo de la Psicología Educativa con alto nivel científico, humano y tecnológico, con características de educación integral, innovadora y axiológica, que promueva la investigación, potenciando la calidad y calidez en las relaciones interpersonales. La visión formulada es la de convertirse en una carrera líder en la formación de Psicólogos Educativos a nivel nacional e internacional que responda a las necesidades del contexto acorde a las políticas educativas vigentes y que promueva el progreso y el Programa Nacional del Buen Vivir.

Durante el desarrollo de las acciones de diagnóstico descrito, luego del análisis de los dos documentos rectores citados, fue posible evidenciar que las actividades programadas para estimular el desarrollo del pensamiento crítico profesional, tanto en la carrera, como en la asignatura que focaliza el estudio, se rige por planificaciones con un alto grado de formalidad, generalidad y poca derivación hacia acciones sistémicas integradas en la base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se procedió a realizar la aplicación y valoración cualitativa de los instrumentos preparados y a interpretarlos a la luz de lo que debería ser la formación para el desarrollo del pensamiento crítico profesional de los estudiantes de la carrera objeto de estudio. A continuación se exponen y valoran sus resultados.

- Elaboración y aplicación de los instrumentos de diagnóstico a la población seleccionada y análisis de los resultados de encuestas y entrevistas a directivos, profesores, estudiantes.

En la actualidad existen diferentes modelos de tests; entre ellos, brevemente enunciamos las más conocidas: El Test Cornell de pensamiento crítico, nivel X y nivel Z (Ennis y Millman, 1985); El Test de Ensayos de pensamiento crítico de Ennis-Weir (Ennis y Weir, 1985); El Test de Habilidades de pensamiento crítico de California (Facione, Facione & Giancarlo, 2000b); El Test de

Halpern para la Evaluación del pensamiento crítico mediante Situaciones Cotidianas; y, el Test de pensamiento crítico de Watson-Glaser (Watson y Glaser, 1984).

Aunque se consideró la posible aplicación de estos test internacionales estandarizados, se pudo constatar, finalmente, que estos son poco útiles a los parámetros planteados por la presente investigación, ya que sus objetivos y el tipo de cuestionario que establece su contenido, no se identifica con los indicadores y descriptores operacionales de los diversos aspectos que integran la formación inicial por etapas del pensamiento crítico profesional en la carrera universitaria objeto de estudio. Por lo tanto, se desestimó su empleo y se procedió a elaborar instrumentos (entrevistas y encuestas) que respondieran a los objetivos de la operacionalización llevada cabo en la presente investigación. No obstante, en este proceso de elaboración, se tomaron algunos elementos válidos de los citados instrumentos y se reformularon y adaptaron, de acuerdo con los objetivos expuestos.

Una vez elaborados los instrumentos de diagnóstico (ver Anexos 3, 4, 5, 6, 7 y 8), se procedió a su aplicación al total de la población expuesta con anterioridad, integrada por directivos, profesores y estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la Universidad Nacional de Chimborazo, dado el relativamente fácil acceso y control de la población a través de métodos informatizados. Todos los encuestados, una vez orientados y solicitada su información, respondieron a la encuesta, cuyos resultados cuantitativos y cualitativos, se valoran a continuación.

En el caso de los directivos y profesores (14 personas en total), se elaboraron y aplicaron sendas encuestas para indagar varios aspectos: 1) la concepción que estos tenían acerca del concepto de pensamiento crítico profesional; 2) su consideración acerca de la necesidad e importancia de la formación y desarrollo de este tipo de pensamiento en el futuro egresado de la carrera objeto de estudio; 3) su percepción acerca del grado actual de formación inicial del pensamiento crítico profesional entre los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, y 4) su evaluación acerca del tratamiento didáctico de la formación del pensamiento crítico profesional en los estudiantes del primer año de la carrera, por parte de los docentes que los atienden, y 5) sus consideraciones, propuestas y sugerencias sobre cómo mejorar la formación inicial de este aspecto. Los resultados se los puede evidenciar en las tablas de los Anexos 4 y 6.

Esta encuesta se complementó con una entrevista (ver Anexo 9), realizada a los directivos para profundizar en los aspectos solo abordados sintetizadamente por los docentes.

Simultáneamente, se elaboró una guía de observación (ver Anexo 10), utilizada para visitar dos clases, de cada uno del total de los docentes durante el período de trabajo seleccionado, con el objetivo de apreciar cómo estos planifican y ejecutan las actividades docentes en el proceso docente educativo y, fundamentalmente qué papel conceden a la formación del pensamiento crítico profesional en el estudiante y futuro egresado de esta carrera y los métodos que utilizan o no, en el logro de este objetivo.

En general, en las encuestas aplicadas, los directivos (3 cuadros de dirección) tienen una idea bien orientada a cerca del concepto de pensamiento crítico-profesional, aunque muestran algunas dificultades para asociarla específicamente al campo de la profesión del psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar.

Grosso modo, en las encuestas aplicadas los directivos conceden gran importancia al desarrollo del pensamiento crítico profesional por su carácter transformador del entorno, según declararon todos, con diversos matices y énfasis en sus planteamientos.

La mayoría de los directivos consultados (2, para un 66,6 % del total) consideran que los estudiantes del primer año de la carrera poseen un grado elemental o muy vago de formación del pensamiento crítico en sentido general, con ningún grado de formación de lo que pueda llamarse pensamiento crítico-profesional.

De igual modo en sus respuestas a la encuesta, el total de este segmento de la población consultada, considera que la actuación de los docentes y sus métodos, orientada a la formación inicial de este tipo de pensamiento en los estudiantes es irregular, escasa, no sistemática y tampoco igual entre todos los profesores.

Como sugerencias para mejorar didácticamente la formación inicial del pensamiento crítico profesional, 2 de los 3 directivos, sugirieron el empleo de debates y paneles en clases, y 1 sugirió utilizar filmes sobre diversos temas con adecuadas dramatizaciones acerca de ambientes psicológicos complejos, que luego fueran analizados por los alumnos, a partir de una guía

de observación. También el directivo identificó, por su propia formulación, al ABP como una vía posible para estimular la formación inicial consciente del pensamiento crítico profesional en los estudiantes de la carrera objeto de estudio.

La encuesta a directivos fue complementada por la entrevista a estos tres cuadros, a quienes se les indagó, fundamentalmente por dos aspectos: 1) el tratamiento de la motivación y el aspecto afectivo por parte de los docentes en clases, unido al aspecto cognoscitivo, 2) la atención a los criterios de los estudiantes para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, dos de los directivos entrevistados declararon que este aspecto marchaba bien como promedio; un tercer directivo considera que muchos docentes formados en modelos educativos tradicionalistas, recurren solo a la exigencia y la disciplina como único método para presentar el conocimiento y consideran que el tratamiento muy acentuado de los afectos y la motivación puede llevar a la subjetividad en el tratamiento de los contenidos y a la falta de exigencia con los alumnos, que solo puede servir como justificación para no exigir lo suficiente y que tiende a relajar el rigor del aprendizaje.

Por su parte, la encuesta aplicada a los docentes, arrojó los resultados en donde se evidencia que la agrupación fundamental de las respuestas dadas por los docentes (12 profesores, para un 85,7% del total en el caso de la autorreflexión y control; 13 profesores, para un 92,8%, en el caso de la racionalidad analítica; 11, para un 78,57%, en el caso de la elaboración de alternativas, y 14 para un 100%, en el caso de la construcción de propuestas concretas de transformación), coincide en señalar el predominio de deficiencias marcadas en los estudiantes, con respecto a los indicadores de la formación inicial del pensamiento crítico profesional.

- Para la dimensión de la formación inicial del **aspecto reflexivo** del pensamiento crítico-profesional:

En los resultados obtenidos se destaca que, para la dimensión de la formación del **aspecto reflexivo** del pensamiento crítico profesional, 90 estudiantes (75 %) se encuentran en el límite inferior de un nivel promedio en cuanto al indicador **capacidad de autocontrol y autorreflexión**, a diferencia de los 16 (13,3 %) que se ubican en el nivel relativamente alto, en tanto que, 14 (11,7 %) se encuentran en el nivel bajo. Ello quiere decir que, en la dirección cognoscitivo-metacognitiva del trabajo didáctico,

se observa un desbalance hacia el tratamiento predominante del estilo informativo unidireccional, durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje).

De modo similar, se evidencia que la dirección afectiva del trabajo didáctico, no está incorporada de modo sistémico, sino que es solo tratada de manera episódica y colateral.

Por su parte, se evidencia, finalmente, que la dirección ejecutivo-comportamental del trabajo didáctico, está orientada hacia el aspecto reproductivo-memorístico, y que la valoración crítica es abordada solo de manera circunstancial y espontánea, sin guías específicas para su sistematización y desarrollo.

- Para la dimensión de la formación inicial del aspecto **lógico-analítico-formal** del pensamiento crítico-profesional:

Por su parte, sobresale el hecho de que 53 estudiantes (44,2 %) se encuentran en el límite inferior del nivel promedio del indicador **racionalidad analítica**, asimismo que 48 (40 %) están en el nivel bajo, mientras que solo 19 (15,8 %) se ubican en límite inferior de nivel relativamente alto en este aspecto. Ello significa que la dirección del trabajo didáctico, dedicada a promover el análisis de la relación causa-efecto, está concentrada en el aspecto explicativo formal de las aseveraciones que da el profesor. Por otro lado, la dirección afectiva está solo dirigida hacia el reconocimiento acrítico y no contrastado de los aportes dados por la principales figuras de la psicología a lo largo de la historia, mientras que la dirección ejecutivo-comportamental está insuficientemente incorporada como método generalizable, al desempeño del estudiante tanto en la Psicología General, como posiblemente, en el resto de las asignaturas colindantes.

- Para la dimensión de la formación inicial del aspecto **alternativo o lateral** del pensamiento crítico-profesional:

Por su parte, se destaca también el hecho de que 50 estudiantes (41,7 %) se encuentran en el límite inferior del nivel promedio del indicador **elaboración de alternativas**, mientras que 46 (38,3 %) lo hacen en el nivel bajo, por otro lado, el 24 (20 %) se encuentran en el límite inferior de un nivel alto para este aspecto. Esta situación permite concluir que la dirección cognoscitivo-metacognitiva del trabajo didáctico está desbalanceada hacia el aspecto de reiteración acrítica de soluciones conocidas, y poco configurada hacia la argumentación de propuestas originales alternativas en el análisis de estudios de casos

registrados en la historia de la psicología). De modo similar, la dirección afectiva no está dirigida hacia lograr una empatía, ni una disposición emocional adecuada en favor de la perspectiva crítica de abordaje del conocimiento y por el valor epistemológico que yace en la esencia de este proceder). Finalmente, la Dirección ejecutivo-comportamental se manifiesta limitada en cuanto a la elaboración de alternativas de interpretación y solución de tareas de aprendizaje).

- Para la dimensión de la formación inicial del **aspecto creativo-transformador** del pensamiento crítico-profesional:

Sobre este tema, se detectó que 65 estudiantes (54,2 %) se encuentran en el nivel bajo de **elaboración de propuestas transformacionales**, en ligero contraste a los 49 (40,8 %) que se ubican en el límite inferior del nivel promedio; por otro lado, 6 estudiantes (5 %) se encuentran en límite inferior del nivel alto en relación a proponer alternativas. De igual modo, sobresale que 69 estudiantes (57,5 %) se encuentran en el nivel bajo de **argumentar y defender posiciones creativas** y por otro lado 41 estudiantes (34,2 %) se ubican en el nivel promedio; finalmente 10 estudiantes (8,3 %) se encuentran en un nivel alto para argumentar y defender posiciones creativas para la transformación.

Esta situación, apreciada en el conjunto de las encuestas, las entrevistas y las observaciones realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser interpretada como que la dirección cognoscitivo-metacognitiva que debe tener el trabajo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta insuficiente para el planteamiento de problemas sobre la realidad cognoscitiva y para la autorreflexión y autorregulación en la búsqueda de soluciones a los mismos.

En este mismo sentido, se aprecia en el diagnóstico que la dirección afectiva es subvalorada, desde una posición científicista, que considera subjetivo y hasta nocivo a lo afectivo, confundiéndolo con la subjetividad en los análisis de la ciencia estudiada. Consecuentemente con lo anterior, la dirección ejecutivo-comportamental resulta limitada y asistémica en el proceder de los estudiantes, a partir del efecto de conjunto de todas las valoraciones negativas anteriores.

En relación al reconocimiento de algunos de los métodos, técnicas y procedimientos didácticos que sus profesores emplean para desarrollar el pensamiento crítico, las respuestas de los estudiantes encuestados fueron variadas, aunque predominantemente críticas del proceso didáctico, con respecto a las siguientes alternativas: a) redacción de ensayos y trabajos críticos sobre temas

específicos de la (s) asignatura (s) que se les imparte, con ayuda de conectores verbales para el desarrollo del pensamiento y la redacción crítica; b) solución de problemas de las materias recibidas, con aplicación de técnicas de trabajo grupal y cooperado como las tormentas de ideas y otras similares, y c) el desarrollo de debates abiertos sobre temas puntuales en clases.

En el caso de las asignaturas en las que emplean estos métodos con mayor frecuencia, existen respuestas variadas, lo cual difiere de la conceptualización seleccionada, pues al parecer no se identifica con claridad cómo deben ser las actividades de este proceso; sin embargo la preferencia en la aplicación de los métodos de desarrollo del pensamiento crítico por parte de los profesores en su proceso de orientación del aprendizaje a estudiantes universitarios, mantiene una respuesta negativa contundente. Esta situación también se la puede corroborar al indagar sobre los componentes del pensamiento crítico que los profesores trabajan en sus clases con mayor frecuencia.

Las expectativas sobre cómo desarrollar el razonamiento acerca de diversos aspectos de los contenidos de aprendizaje, se ponen de manifiesto al afirmar con respuestas variadas que podría ser de alguna de las siguientes maneras: a) ser mejor orientados sobre cómo argumentar un consenso consciente sobre un tema planteado; b) sobre cómo argumentar una objeción contra una idea o concepto; c) sobre cómo tomar posiciones alternativas y cómo argumentarlas.

Observación de clases: Asimismo, hay un determinado grado de formalidad en el desarrollo de las actividades de clase así se evidenció en las 6 actividades lectivas visitadas por el autor de la presente tesis como parte del proceso de recolección de impresiones y datos del objeto de estudio.

También se observó una buena asistencia a los encuentros académicos, pero la participación de los estudiantes en los debates no era aún pareja, consciente o activa para todos los casos. Había muestras de cierta apatía y falta de interés en varios estudiantes del año a la hora de asumir responsabilidades en las actividades áulicas, y se observó también determinado grado de indiferencia e incumplimiento de las responsabilidades en varios de los que las han asumido formalmente. No se detectaron indicadores de actividad de reflexión y crítica en los grupos de estudiantes analizados.

Se observa en todos los docentes visitados, el predominio de métodos didácticos tradicionales, un énfasis marcado en las tareas de orden reproductivo y memorístico. Cuando el docente induce a los estudiantes a la realización de valoraciones críticas puntuales y esporádicas sobre determinados aspectos del contenido, como respuesta circunstancial evidente ante la presencia del investigador-observador, se percibe inseguridad, actitud esquivada y pasiva en el grueso de los estudiantes, frente a la realización de un tipo de tarea no acostumbrada, se constata extrañeza y las tareas son asumidas solo por los estudiantes más destacados, que son una minoría, a menudo uno o dos estudiantes solamente, dentro del grupo. Las valoraciones realizadas, son a menudo, superficiales, débiles e incompletas, en cuanto al aspecto reflexivo y lógico-analítico-formal, y prácticamente nulas en cuanto a la consideración de alternativas y la propuesta de acciones transformadoras. Se observa que las tareas de valoración crítica, aun escasas, se mantienen en una fase verbal-externa, no interiorizada, no asimilada en lo esencial y generalizable del método.

Esta es una realidad apreciable no solo en la realidad educativa sino desde la planificación; así se lo puede apreciar en un contraste del sílabo actual con un sílabo alternativo (ver Anexo I).

Por su parte, durante la realización de las entrevistas complementarias a los tres directivos, éstos coincidieron con ligeros matices de diferenciación, en señalar, de manera adicional, lo siguiente:

1. "Todos los docentes hablan de la importancia del pensamiento crítico, pero pocos saben exactamente cómo adecuarlo a su área específica del conocimiento (...) La idea que se tiene del pensamiento crítico es una representación que viene del ámbito sociocultural y político general"
2. "Conocemos a nuestros estudiantes y si un proyecto educativo de pensamiento crítico no se dirige por docentes capaces, algunos alumnos pueden invertirlo en la justificación a sus propias insuficiencias académicas".
3. "Confiamos que al tratarse de una investigación doctoral, no puede ser nada espontáneo o carente de bases sólidas y serias. (...) Sobre esa base, es necesario para encausar el trabajo y resolver nuestras carencias en ese sentido... Por eso vamos a apoyarlo en todo lo posible..."

Como se puede apreciar a través de sus planteamientos al respecto, los directivos muestran interés, comprenden la necesidad del cambio, pero a su vez son cautelosos con respecto al curso de las transformaciones posibles, en interés de que cualquier acción transformadora que se introduzca, tenga una elevada perspectiva de éxito.

La observación a las clases permitió tener un panorama general de la ejecución de la alternativa didáctica para la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH a través de la asignatura psicología general. (ver Anexo 12).

A continuación, se procede a presentar en el siguiente acápite una síntesis valorativa cualitativa con respecto a los principales resultados obtenidos en el diagnóstico llevado a cabo.

2.2. Valoración integral cualitativa de los resultados del diagnóstico realizado. Análisis de la triangulación de la información.

A partir de las insuficiencias y de los aportes que brindan los métodos de investigación cuantitativo y cualitativo, por separado, resulta necesario recurrir a un procedimiento, mediante el cual se integren y complementen estas dos perspectivas en el proceso de investigación. Este procedimiento puede ser la triangulación, en este caso de tipo metodológica, la cual se asume como la posibilidad que tiene el investigador de realizar una comparación contrastada de resultados entre métodos en el diseño o en la recolección de los datos. La metodología de la investigación científica destaca la existencia de dos métodos de triangulación a) la triangulación dentro de cada método, y b) la triangulación entre métodos diversos. La triangulación dentro del método es según Arias, M. “la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable.”¹. Es estas la que se aplican en el caso que ocupa a la evaluación del diagnóstico llevado a cabo.

En el presente acápite, al proceder a la triangulación de los resultados del diagnóstico inicial realizado, se han tomado los indicadores del comportamiento de las diversas dimensiones conceptuales que denotan el proceso de configuración mental del pensamiento crítico, por una parte y, por otra, los descriptores de las direcciones de trabajo didáctico que operacionalizan el proceso de formación inicial del pensamiento crítico durante la interacción socializada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Arias, M. Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Enfermera, Vol. XVIII, 1999. Pág. 37-57

Al triangular la información obtenida, a partir de las encuestas y entrevistas realizadas a directivos y profesores, y las encuestas e instrumentos evaluativos regulares del proceso, aplicados a los estudiantes, se infieren, en cada una de ellas, las siguientes regularidades, como rasgos predominantes, en el proceso investigativo para todas las categorías antes señaladas:

No.	DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL	INDICADORES	DIRECCIONES PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO	SÍNTESIS DE LOS DESCRIPTORES DE OPERACIONALIZACIÓN EN EL MODO DE ACTUACIÓN DEL ESTUDIANTE
1	Dimensión de la formación inicial del aspecto reflexivo del pensamiento crítico profesional	Insuficiente capacidad de autorreflexión y autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dirección cognoscitiva (desbalanceada hacia el aspecto informativo unidireccional). 2. Dirección afectiva (no incorporada de modo sistémico, solo tratada de manera episódica y colateral). 3. Dirección comportamental-metacognitiva (orientada hacia el aspecto reproductivo-memorístico, la valoración crítica es abordada solo de manera circunstancial y espontánea, sin guías específicas para su sistematización y desarrollo.) 	<p>El profesor no orienta al estudiante para que este logre predecir el curso de su análisis mental, y de hecho, este no es capaz de hacerlo, al abordar la presentación y recepción desproblematizada y lineal de los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor no modela las acciones de auto-monitoreo ante el estudiante de manera sistematizada y este no logra monitorear conscientemente el despliegue de su propio curso de pensamiento al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor no induce la formación de la auto-convicción y, consecuentemente, el estudiante subvalora y no reafirma la cualidad de sus propios razonamientos, al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor actúa como principal juez y corrector de todas las acciones del estudiante, por tanto, este no toma decisiones bien configuradas, de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento, al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p>
2	Dimensión de la formación inicial del aspecto lógico-analítico-formal del pensamiento crítico profesional.	Racionalidad analítica (falta de cohesión y coherencia)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva (concentrada en el aspecto explicativo formal de las aseveraciones que da el profesor). 2) Dirección afectiva (dirigida hacia el reconocimiento acrítico y no contrastado de los aportes dados por las principales figuras de la psicología a lo largo de la historia). 3) Dirección comportamental-metacognitiva (insuficientemente incorporada como método generalizable, al desempeño del estudiante en el resto de las asignaturas colindantes). 	<p>El profesor explica los conceptos tomados de la literatura científica, en forma de verdades acabadas y el estudiante resuelve las tareas explicativas y valorativas de aprendizaje haciéndolas coincidir en todos los casos con la lógica de estas explicaciones previas dadas por el docente, al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor aborda las explicaciones solo en un primer nivel de aproximación general, consecuentemente, el estudiante no profundiza en la lógica interna ni en las contradicciones de las relaciones de causa-efecto, al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor presenta el análisis de los contenidos de manera predominantemente fenoménica, por consiguiente, el estudiante no logra razonar críticamente, en secuencia armónica de eventos, al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p>

3	Dimensión de la formación inicial del aspecto alternativo o lateral del pensamiento crítico profesional.	Insuficiente elaboración de alternativas a las situaciones que implican valoración crítica.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva (desbalanceada hacia el aspecto de reiteración acrítica de soluciones conocidas, y poco configurada hacia la argumentación de propuestas originales alternativas en el análisis de estudios de casos ya registrados en la historia de la psicología). 2) Dirección afectiva (insuficientemente dirigida hacia crear una empatía por la perspectiva crítica de abordaje del conocimiento y por su valor epistemológico). 3) Dirección comportamental-metacognitiva (limitada en cuanto a la elaboración de alternativas de interpretación y solución de tareas de aprendizaje). 	<p>El profesor reproduce el curso y ha registrado de soluciones clásicas dadas por los métodos experimentales, al explicar estos asociados al estudio de casos, y el estudiante no tiene la oportunidad de reeditar críticamente por sí mismos, el mismo camino seguido con anterioridad por la ciencia psicológica en su devenir histórico.</p> <p>El profesor corrige los errores de los estudiantes, luego de valorarlos como incorrectos, tan pronto como estos se presentan, pero sin promover un análisis de las causas y cursos de pensamiento que los originan, aprovechando los llamados “errores inteligentes”; por consiguiente, el estudiante no aprovecha ni redirecciona el error inteligente al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>Al presentar el conocimiento en forma de verdades acabadas, el profesor no estimula a que el estudiante piense que el abordaje crítico sobre la posible solución de un problema debe basarse en el posible carácter infinito de los razonamientos alternativos que realiza, al abordarlo, como parte de los contenidos de la asignatura Psicología General.</p>
4	Dimensión de la formación inicial del aspecto creativo-transformador del pensamiento crítico profesional.	Propuesta transformacional (escasa y pobremente argumentada)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva (insuficiente para el planteamiento de problemas sobre la realidad cognoscitiva y para la autorreflexión y autorregulación en la búsqueda de soluciones). 2) Dirección afectiva (subvalorada, desde una posición científicista, que considera subjetivo y nocivo a lo afectivo). 3) Dirección comportamental-metacognitiva. (limitada y asistémica, luego del efecto de conjunto de todas las valoraciones negativas anteriores). 	<p>El profesor no estimula la creatividad, sobreestima la tradición y el procedimiento de basarse en la eficiencia de ideas, métodos y procedimientos ya validados con mucha antelación; por tanto el estudiante auto-reprime su creatividad por sentirse sometido a un bajo límite de tolerancia al error, no muestra originalidad ni iniciativa en los análisis, al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto no establece relaciones de integración en sistema durante el despliegue del curso de su pensamiento al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto emite juicios de valor esporádicamente, y en ellos no se aprecia un núcleo estable, a la vez que no se observa flexibilidad para realizar ajustes y modificaciones al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto no construye y fundamenta alternativas suficientemente viables ni con implicación de compromiso en su actuación y la del colectivo grupal.</p>

Como es posible apreciar en el recuadro anterior, se evidencia a través de la triangulación de las dimensiones e indicadores y de las direcciones de trabajo didáctico con sus respectivos descriptores de operacionalización en el modo de actuación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que existen insuficiencias notables en la formación inicial del pensamiento crítico, a partir de su escaso tratamiento en el proceso formativo de la carrera que se estudia.

Un segundo paso del proceso de triangulación en este momento inicial, fue el de comparar cualitativamente y de manera ponderada los resultados del diagnóstico realizado a directivos, profesores y a estudiantes, en base a necesarios parámetros que expresen la valoración cualitativa del estado actual imperante. En ese sentido, se determinaron los parámetros de *Aceptación de la deficiencia y de las necesidades del cambio*, *Confianza en las posibilidades del cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, y *Grado de disposición para la implicación personal para el cambio*. El resultado de este contraste llevado a una escala Likert con valores de 1 a 5, en orden positivo creciente, es el siguiente:

No.	SEGMENTOS DE LA POBLACIÓN	ACEPTACIÓN DE LA DEFICIENCIA Y DE LAS NECESIDADES DEL CAMBIO					CONFIANZA EN LAS POSIBILIDADES DEL CAMBIO EN EL PEA					GRADO DE DISPOSICIÓN PARA LA IMPLICACIÓN PERSONAL PARA EL CAMBIO				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Directivos					x					x					x
2	Profesores				x					x					x	
3	Estudiantes			x						x				x		

Este paso permitió corroborar, en un rango cualitativo aproximado, que, a pesar de las relativas divergencias en cuanto al grado de aceptación de las dificultades en la formación inicial del pensamiento crítico profesional en los estudiantes de la carrera seleccionada, existe una agrupación coincidente y elevada entre los tres grupos de población estudiados, con respecto a la valoración de las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de cambiar positivamente en pos del mejoramiento en este sentido.

La propuesta de solución sistematizada a este problema es, precisamente, el tema que se desarrolla en el acápite siguiente de la presente tesis doctoral, donde se argumenta la pertinencia de elaborar una alternativa didáctica como el tipo de resultado científico que debe derivarse de todo el proceso realizado previamente, dirigida a encauzar la solución de la deficiencia ya descrita.

2.3 La alternativa didáctica para la formación inicial del pensamiento crítico profesional en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, a través de la asignatura Psicología General.

Sobre la base de los fundamentos teórico-metodológicos desarrollados en los acápites anteriores, se hace necesario esbozar, a continuación, la propuesta de un tipo de resultado científico pertinente a la necesidad de formación inicial del pensamiento crítico en la formación de pregrado del profesional de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, a través de la asignatura Psicología General, en la Educación Superior ecuatoriana contemporánea.

Al hacerse necesaria una propuesta didáctica que modifique la actuación predominantemente reproductiva y bancaria expuesta con anterioridad, y debido a la necesidad de transformarla de manera contrastiva, mostrando a los docentes la posibilidad de emplear métodos didácticos activos de solución de problemas, que permitan la formación inicial del pensamiento crítico en los estudiantes, se ha determinado, en el curso de la presente investigación que la alternativa didáctica es el tipo de resultado científico más pertinente a la solución de estos problemas.

La presente alternativa didáctica, como es propio en este tipo de resultado científico, se desarrolla de manera comparada, contrastando los métodos y procedimientos que se emplean hoy día, de manera regular en el referido proceso, con los métodos que se fundamentan en la presente investigación, en calidad de variable independiente, para favorecer la transformación deseada sobre la formación inicial del pensamiento crítico, en calidad de variable dependiente.

Las dimensiones de la alternativa didáctica son las que corresponden a las configuraciones que integran el proceso de formación inicial del pensamiento crítico, de manera integradora, sistémica y holística; según se detallaron en los acápites anteriores; es decir: dimensión del aspecto reflexivo, dimensión del aspecto lógico-analítico-formal; dimensión del pensamiento lateral o

alternativo, y dimensión del pensamiento valorativo-crítico-transformador. De igual manera, dentro de cada una de estas dimensiones, se evidencia la presencia de la dirección cognoscitiva, afectiva, y comportamental-metacognitiva.

Entre los rasgos que caracterizan a la alternativa didáctica que se presenta, se destacan los siguientes:

- Es pertinente porque responde a necesidades reales de la práctica educativa: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología General para la formación de psicólogos educativos, orientadores vocacionales y familiares, en la Educación Superior ecuatoriana, requiere ser dotado de una perspectiva que permita la formación inicial del pensamiento crítico profesional como una cualidad necesaria a desarrollar seguida y gradualmente en los futuros profesionales, dadas las exigencias específicas y las demandas hoy considerablemente insatisfechas de su modo de actuación profesional en el contexto educativo al que se les destina.
- Posee reconocible valor social, según los fundamentos teóricos analizados y dada la importancia del pensamiento crítico en la formación de todos los perfiles profesionales universitarios contemporáneos, así como en el desempeño social de los graduados como profesionales y ciudadanos conscientes, críticos, activos y participativos.
- Es válida, ya que permite el cumplimiento de los objetivos formativos de este nivel de enseñanza y crea las condiciones para el ulterior desarrollo gradual del pensamiento a través de asignaturas específicas y niveles superiores en la formación de pregrado del profesional.
- Es factible de ser introducida en la práctica, puesto que, entre sus acciones, se prevé la capacitación metodológica de los profesores sobre sus fundamentos didácticos a través de una guía concebida al efecto, y su operacionalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Su aplicabilidad se ha probado en el desarrollo de la prueba de factibilidad práctica prevista para su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una alternativa didáctica dirigida a la formación inicial del pensamiento crítico profesional asociada al modo de actuación futuro del egresado de la carrera objeto de estudio, conlleva la integración de procesos y tipos de pensamiento que hasta

ahora, se habían estudiado desde puntos de vista aislados o sin destacar una evidente conexión y jerarquía entre ellos. En esta ocasión, se ha querido generar una propuesta para la formación inicial del pensamiento crítico, como una categoría integradora y jerarquizadora, compleja, que abarque el pensamiento reflexivo, el lógico-analítico-sintético, el alternativo, el creativo y la toma de decisiones para el cambio, más otros componentes esenciales y operacionales propios del ejercicio del pensamiento crítico dentro de la esfera profesional de que se trata.

Mediante la aplicación de la presente alternativa didáctica, el docente tiene una opción para realizar su tarea didáctica con un enfoque generador de expectativas problematizadoras de la realidad que se estudia, y el papel del pensamiento crítico en el propio ejercicio del perfil profesional, una vez egresado el estudiante, a través de la aplicación del Modelo Holístico-Configuracional en el aula universitaria, en armonización esencial con el Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad.

La alternativa didáctica que se ha elaborado, dirigida a fomentar la formación inicial del pensamiento crítico se basa en un análisis contrastado y comparativo del tratamiento de las categorías fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología General I (papel del profesor, estudiante, concepción de los objetivos, contenidos, métodos y formas de enseñanza, medios y evaluación), destacando las diferencias en los métodos, procedimientos y modos de actuación del profesor en cada caso, y argumentando la mayor pertinencia de la propuesta didáctica que realiza la alternativa para la formación básica del estudiante desde la asignatura objeto de estudio, a partir de la formación inicial del pensamiento crítico profesional. Con el objetivo de determinar el tipo de formulación del sistema de principios didácticos más pertinente a los objetivos y naturaleza de la presente alternativa didáctica, se realizó un estudio crítico de las tendencias fundamentales de su evolución expresada en una síntesis.

El estudio realizado se basa en el análisis de los sistemas de principios elaborados por Konstantinov, (1962); Tomachewiski, (1966); Klimberg, (1970); Savin, (1976); Danilov y Skatkin, (1980); Petrovich Barnov, (1980); Neuner, (1981); Labarrere y Valdivia, (1988); Bugaev,(1989); Addine y otros, (2001); Herrera Fuentes, (2003); así como las posiciones de Álvarez de Zayas C. M. (1996); Silvestre Oramas y Rico Montero (2002) y Zilberstein Torrucha, (2000).

Luego del análisis integral realizado, se asume como sustento de la alternativa didáctica, al sistema de principios didácticos elaborado por Addine (2001) por considerar que este armoniza los sistemas de principios didácticos elaborados por autores precedentes, y por ser el que mejor se corresponden con los objetivos trazados en la presente investigación, al formularse del modo siguiente:

Sistema de principios propuesto por Addine (2001):

1. *Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.*
2. *Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.*
3. *Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.*
4. *Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.*
5. *Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.*
6. *Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.*

Sobre la base de la asunción del sistema de principios didácticos expuesto, se formularon los objetivos de la alternativa didáctica, de la siguiente manera:

Objetivo General:

Guiar didácticamente la interacción de los sujetos con los objetos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área del conocimiento de la Psicología General en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar para la formación inicial del pensamiento crítico profesional de los estudiantes de la carrera, en la UNACH.

Objetivos específicos:

1. Orientar el proceso de capacitación de los docentes en el área del conocimiento de la Psicología General en relación con los métodos y procedimientos didácticos para la formación inicial de los procesos mentales básicos del

pensamiento crítico profesional en los estudiantes, a través del contenido de esta asignatura propia de la Unidad Curricular de Formación Básica.

2. Desarrollar gradualmente en los estudiantes métodos, procedimientos, habilidades y capacidades metacognitivas, para la autorreflexión y autorregulación crítica de sus propios procesos cognoscitivos en el área del conocimiento de la Psicología General, mediante la formación inicial de los procesos mentales básicos del pensamiento crítico profesional.
3. Concientizar a los estudiantes con respecto a la trascendencia axiológica-afectiva del pensamiento crítico profesional y general, dentro y más allá de los límites en el área del conocimiento específico de la Psicología General y de la propia carrera.

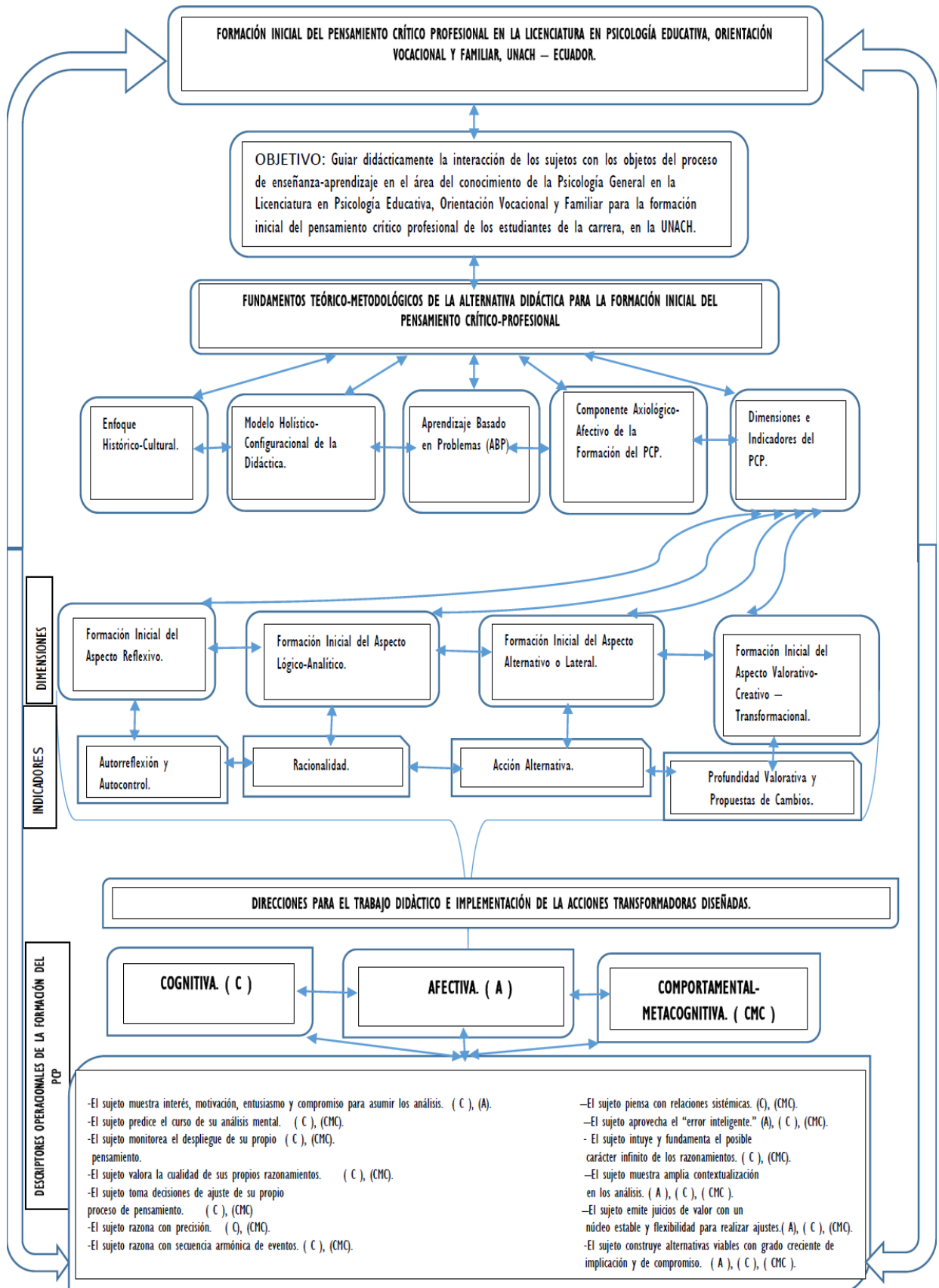
Todo el proceso de desarrollo de la alternativa, y su puesta en práctica, como tal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se desarrolló a través de las tres direcciones didácticas de trabajo que la conforman, y son:

- a) La dirección cognoscitiva: cuyas invariantes de contenido se concretan en transmitir la base orientadora de las acciones y procesos mentales generales del pensamiento crítico; en analizar su definición, leyes generales, principios, importancia, utilidad práctica y su necesidad en el proceso de formación del futuro profesional, así como en el contexto específico de la asignatura Psicología General.
- b) La dirección afectiva: cuyas invariantes de contenido se concretan en concientizar al estudiante acerca de las cualidades axiológicas (pertinentes a valores y valoraciones), identificación, emociones y afectos, presentes en el proceso de pensamiento crítico; tales como los que se asocian con la honestidad, la responsabilidad, la valentía y el sentido de compromiso con el perfeccionamiento de la actuación profesional y con su impacto educativo, y social general.
- c) La dirección comportamental-metacognitiva: cuyas invariantes de contenido se concretan en brindar las herramientas, métodos y procedimientos, para la formación de los procesos mentales y operaciones específicas, procedimentales, auto-reflexivas y auto-reguladoras, necesarias en el ejercicio del pensamiento crítico, con creciente grado de autonomía y creatividad.

Las primeras dos direcciones del trabajo didáctico, es decir, la cognoscitiva y la afectiva, se desarrollarán permanentemente en el contexto de la actividad lectiva, o acto de la clase, a través del tipo de comunicación educativa pertinente que deberá emplear el profesor para motivar e interactuar primariamente, y transmitir la base orientadora de acción de la actividad crítico/reflexiva. Ello deberá realizarse, de acuerdo con los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, alternativamente diseñados para el área del conocimiento de la Psicología General, los cuales han sido resumidos en el programa de estudio en los recuadros anteriores en el presente capítulo. Debe destacarse al respecto, que la Dirección Afectiva del trabajo didáctico está conformada de manera indisoluble por el sistema de valores que debe sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional, así como al ámbito de los afectos y emociones positivas que deben sedimentarse en el estudiante, dado su carácter esencial en ejercicio de todo acto de valoración crítica.

La tercera dirección de trabajo, es decir, la dirección comportamental-metacognitiva, como aspecto peculiar de la presente alternativa didáctica, es la que establece un nexo procedimental e instrumental concreto entre las dos direcciones formativas antes mencionadas y las dimensiones específicas para el desarrollo de los procesos mentales básicos (cognitivos y metacognitivos) que implica la formación inicial del pensamiento crítico en la actuación de los estudiantes, como respuesta y resultado de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que sustenta la alternativa elaborada. Es en la relación entre esta dirección comportamental y las dimensiones cognitivo-metacognitivas que se da la explicación del proceso de instrumentación operacional de la formación inicial de este tipo de pensamiento.

A continuación, se presenta el esquema general de la alternativa elaborada, con su sistema de componentes teóricos, metodológicos y operacionales. En la sección inferior del esquema, las iniciales (A), (C) y (CMC), referidas a las direcciones afectiva, cognoscitiva y comportamental-metacognitiva, respectivamente, solo destacan las direcciones que con mayor énfasis se evidencian en el descriptor específico de que se trate, aun cuando las tres direcciones del trabajo didáctico inciden en el comportamiento de todos los descriptores operacionales en su conjunto.



Durante el desarrollo de la investigación, se procedió a la determinación de los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica de la asignatura Psicología General en el proceso de formación del futuro psicólogo educativo (ver Anexo 13). Esta determinación abarca, desde una perspectiva necesariamente didáctica, la actuación directivo-facilitadora del profesor, la participativa multidireccional del estudiante, así como los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de enseñanza y la propia evaluación del mismo, modelando las posibilidades de tratamiento de los núcleos problemáticos que se evidencian en cada una de estas categorías del proceso, revelando sus contradicciones internas, insuficiencias, o la multiplicidad de enfoques a través de los cuales pueden abordarse conceptos y fenómenos que hasta el momento solo había sido vistos desde un único ángulo predominante de análisis.

La determinación de los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica (EMPC), presupone hacer una disección de la asignatura y de sus fuentes bibliográficas de referencia, llevar a cabo una refundación de los postulados didácticos y de relacionamiento de la asignatura con la ciencia psicológica que la nutre, y desde los cuales se viene abordando su inserción en el diseño curricular y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso supone asumir una postura de cuestionamiento crítico-constructivo de los postulados de la ciencia que respalda a la asignatura Psicología General, a tono con sus avances más logrados y con sus aspectos más polémicos y neurálgicos, dando cabal espacio, de este modo, al papel reflexivo que corresponde a la academia, y no a una actitud de reproducción dócil de preceptos, a través de un mecanismo de transmisión acrítica.

Desde el punto de vista más estrictamente metodológico-didáctico del proceso, se sugiere que el tratamiento de los métodos problemáticos antes mencionados (las preguntas y respuestas de indagación en cadena y en grado creciente de profundidad, el diálogo heurístico, la búsqueda o investigación parcial sobre aspectos polémicos por parte del estudiante), dirigidos a la formación inicial del pensamiento crítico profesional, se auxilie de organizadores gráficos del aprendizaje, de alto nivel metacognitivo, y por tanto, auto-planificador, auto-reflexivo y auto-regulador, como recursos guías o mneumotécnicos, tales como, por ejemplo, el recuadro K-W-L, elaborado por Dona Ogle, (2004), el cual establece para el análisis de textos, una relación crítica entre tres columnas básicas que conformaban el recuadro; a saber: “K”, (del inglés, “known”; “sabido”; o sea,

“lo que ya sé”) “W”, (del inglés: “what - I want to know”, “lo que quiero saber”) y “L”, (del inglés: “how I have “L”earned it”); o sea: “cómo lo he aprendido”), con relación a un tema determinado de análisis (ver Anexo 15).

Sobre la base de los componentes estructurales y funcionales antes explicados en su carácter sistémico integrador, la alternativa didáctica que se propone, elaboró, conjuntamente, una guía didáctica para orientar el proceso de diseño y desarrollo de los métodos y procedimientos a emplear por los docentes en clases, así como del sistema de ejercicios más recomendables, para la formación inicial del pensamiento crítico profesional, sobre la base de las particularidades objetales del contenido específico de la Psicología General.

Seguidamente, se muestran las pautas principales de esta guía didáctica, así como los elementos generales del tipo de ejercicios a utilizar en clases:

La guía didáctica comienza por orientar a profesores y estudiantes acerca del concepto de psicología y de cuáles son los estándares que deben tenerse en cuenta para valorar la pertinencia de un razonamiento de manera integral, como base de la formación del pensamiento crítico profesional. Para ilustrar los componentes de la guía en las páginas que siguen se asume, por ejemplo, como contenido en el área del conocimiento de la Psicología General, la argumentación del *carácter científico de la psicología*. Los contenidos de la guía didáctica se asumirán para su propia preparación metodológica y se presentan por parte del profesor a los estudiantes en formas de tarjetas de estudio sintetizadas, con las cuales se desarrolla todo el proceso de análisis, del modo que se ilustra continuación:

I. Realización de serie de talleres metodológicos (5) de 4 horas de duración como mínimo, cada uno, para familiarizar y orientar a los directivos y profesores con:

Taller No.1: La concepción general teórico-metodológica del pensamiento crítico profesional como necesidad en la formación del futuro egresado de esta carrera y la concepción general de la alternativa didáctica dirigida a su formación inicial, en este caso, a través de la asignatura Psicología General, en el primer año de estudios. Este proceso implicó el despliegue de acciones generales y de sus correspondientes operaciones específicas de orientación metodológica a los docentes, dirigidos a la

explicación, persuasión, debate, análisis crítico de concepciones anteriores y a la valoración de alternativas para su inserción en los contenidos de cada unidad temática de las cuatro que presenta el programa de la asignatura Psicología General.

- Actuación del seminarista: Orientación conceptual, explicación, argumentación, atención a las preocupaciones y divergencias de los docentes y despliegue de la persuasión y orientación a través del debate grupal.
- Actuación de los docentes seminariados: elaboración por escrito y debate grupal oral de un ensayo crítico y autocrítico sobre el estado actual de del pensamiento crítico profesional en ellos mismos a la hora de abordar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología General, y sobre el correspondiente impacto en los estudiantes, esbozando posibles alternativas de enfrentamiento al problema.

Taller No.2: La concepción de los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica, como una acción metodológica de extraordinaria importancia en la preparación previa del docente, frente a la asignatura que va a impartir según esta nueva concepción. En este taller, el seminarista orienta y ayuda a los docentes a comprender el concepto de ejes matrices de problematicidad crítica y sugiere vías de cómo determinarlos al analizar los contenidos de la asignatura en cuestión.

- Actuación del seminarista: Orientación conceptual, explicación, argumentación y ejemplificación del concepto de ejes de problematicidad crítica.
- Actuación de los docentes seminariados: formando equipo de 3 a 4 profesores, estos se dieron a la tarea metodológica preparatoria de 1) formular al menos dos posibles ejes de problematicidad crítica para cada uno de los cuatro temas en que se encuentra distribuido el contenido de la asignatura Psicología General, y 2) se dieron por igual a la tarea de concebir una estrategia de comunicación educativa para enseñar a los estudiantes a aprender el método y los procedimientos para la determinación de estos ejes como parte de su propia actuación metacognitiva, crecientemente autónoma. Seguidamente, estos temas trabajados por cada uno de, los equipos, fueron debatidos, con el resto de los equipos, propiciando una sinergia mediante el trabajo cooperado.

Taller No. 3 y 4: La concepción didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En ella se introdujo la concepción del ABP en su esencia real, despojándola de las apariencias que pueda tener detrás de tareas de solución de problemas ya preconcebidos, como ocurre con el planteamiento tradicional de ejercicios de solución de problemas en asignaturas como las matemáticas, y otras similares. Se orientó a los docentes en preparación el estudio individual y posterior debate grupal de bibliografía didáctica especializada sobre este tema, con el objetivo de elaborar las vías didácticas, incluyendo la comunicación educativa, para orientar a los alumnos sobre cómo detectar, auto-representarse en su pensamiento crítico, elaborar y plantearse la posible solución de problemas, desde una perspectiva crítico-consciente y con grado creciente de autonomía.

- Actuación del seminarista: Orientación conceptual, explicación, argumentación y ejemplificación del concepto conformación mental y crítica del problema cognoscitivo y de cómo lograr que los estudiantes lleguen a identificarlo, auto-representárselo y esbozar vías para su posible solución.
- Actuación de los docentes seminariados: formando equipo de 3 a 4 profesores, estos se dieron a la tarea metodológica preparatoria de 1) formular críticamente un problema concreto de aprendizaje para cada uno de los ejes de problematización crítica que ya habían trabajado con anterioridad, y 2) se dieron por igual a la tarea de concebir una estrategia de comunicación educativa para enseñar a los estudiantes a aprender el método y los procedimientos para la determinación y formulación de problemas de aprendizaje, así como para esbozar sus posibles vías de solución, en la asignatura Psicología General.

Taller No.5: Perfeccionamiento del lenguaje a emplear, conectores verbales y demás aspectos comunicativos, insertos en la nueva concepción que plantea la alternativa didáctica elaborada, en tanto elementos mediadores que concretan el proceso interactivo del docente y los estudiantes en el transcurso de la clase.

Actuación del seminarista: Presentación del trabajo con las tarjetas de estudio 1, 2 3 4 y 5 (que van desde lo conceptual general hasta lo operacional específico en el proceso de interacción comunicativa con los estudiantes (ver Anexo 14), en tanto

elementos mnemotécnicos guías para orientar, estimular y propiciar el proceso de formación inicial del pensamiento crítico profesional.

Actuación de los seminarios: trabajo en grupo, que permitió ir incorporando progresivamente el método y los procedimientos de trabajo con las tarjetas de estudio, atendiendo de manera especial al aspecto de los detonantes verbales ya analizados previamente, que vehiculan el proceso comunicativo específicamente dirigido a la formación inicial del pensamiento crítico profesional.

Sobre la base de estos fundamentos cognoscitivos, operacionales y axiológicos, y de los instrumentos y guías didácticas que fueron elaboradas, se instrumentó el proceso de validación de la alternativa didáctica, como se expuso en la introducción de la presente tesis, combinando su consulta por un panel de expertos, con la realización de una prueba de factibilidad de la aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología General en el segundo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la Universidad Nacional de Chimborazo.

A continuación, se exponen detalladamente cada uno de estos dos procesos de validación, sus respectivos resultados fueron sometidos a un proceso de triangulación, contrastados, a su vez con los resultados de la primera y segunda rondas de diagnóstico acerca del grado de formación inicial de los procesos mentales básicos del pensamiento crítico profesional en la población de estudiantes encuestados y evaluados con sus respectivos exámenes frecuentes y parciales, en tanto instrumentos de medición de la calidad integral del proceso de aprendizaje.

2.4. Desarrollo de la consulta a panel de expertos acerca del diseño, elaboración e integración sistémica de los componentes estructurales y funcionales de la alternativa didáctica elaborada.

Como parte del proceso de validación de la alternativa didáctica elaborada, se la sometió a una primera ronda de consulta por panel de expertos, mediante la aplicación del modelo Torguesson-Delphi. A tal efecto, se preseleccionó una cantera de 27 expertos conformados por especialistas en ciencias de la educación, pedagogía, psicología, psicopedagogía y filosofía (todos doctores, PhD, en sus respectivas ramas del conocimiento), procedentes de universidades de Ecuador, Cuba, Canadá, Chile, Argentina y los Estados Unidos (ver Anexos 16, 17, 18, 19 y 20).

A esta primera cantera, se le aplicó la encuesta de precisión de experticia, para delimitar su grado de especialización directamente en los temas de la formación y desarrollo del pensamiento crítico en sentido general y, en particular, el pensamiento crítico profesional dentro del área de la psicología general y educativa de la presente tesis. Como se puede apreciar de estos resultados, se obtuvo la conclusión final que 20 expertos, fueron los que respondían de manera particular a la experticia dentro del campo específico que se estudia.

Se tuvo en cuenta para esta primera selección, el trabajo de estos profesores e investigadores de elevada categoría, en la realización de proyectos de investigación didáctica, la publicación de artículos especializados en el área de referencia y la participación como ponentes y tribunales en eventos científicos locales, regionales e internacionales, todo ello avalado en los currículos vitae los mismos certifican en espacios oficiales de consulta académica, además del conocimiento personal y las sugerencias de otros expertos al respecto de su inclusión.

Una vez seleccionados los posibles expertos, se les entregó a estos el instrumento de auto evaluación. De este instrumento, se calculó el índice de conocimiento (K_c), en una escala con valores ascendentes, desde 0 hasta 1. El propio instrumento de autoevaluación permitió calcular el índice de argumentación (K_a), que según el tratamiento estadístico del método DELFI oscila entre 0 y 1, calculado según la siguiente tabla, y la autoevaluación de los posibles expertos.

Fuentes que han contribuido en sus conocimientos acerca de la formación inicial del pensamiento crítico profesional en carreras universitarias.	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Elevado	Medio	Escaso
Análisis teóricos sobre el tema.	0,3	0,2	0,1
Experiencia personal	0,5	0,4	0,2
Análisis de la literatura especializada sobre pensamiento crítico profesional.	0,05	0,05	0,05
Análisis de la literatura especializada sobre didáctica para la formación y desarrollo del pensamiento crítico profesional.	0,05	0,05	0,05
Conocimientos-experiencias sobre estos aspectos a través de su trabajo académico-profesional en el extranjero.	0,05	0,05	0,05
Intuición basada en conocimientos y experiencias profesionales durante varios años.	0,05	0,05	0,05

Una vez calculado el coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), se procedió a determinar el coeficiente de competencia (K), de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$$

Con el procesamiento de la información, se conformó la tabla con los datos Kc, Ka y K. que se muestra a continuación:

Experto	Categoría Docente	Categoría Científica	Profesor Educación Superior	Años de experiencia Profesional	Kc	Ka	K	Pais
1	PT	DrC.	Si	28	0,8	1	0,9	Cuba (UCPEJV)
2	A	DrC.	Si	23	0,8	0,9	0,85	Cuba (UCPEJV)
3	PT	DrC.	Si	32	0,8	0,9	0,85	Cuba (UCPEJV)
4	A	DrC.	Si	12	0,7	1	0,95	Cuba (UCPEJV)
5	PT	DrC.	Si	31	0,9	0,9	0,9	Cuba (ISPJAE)
6	PT	DrC.	Si	17	0,8	0,8	0,85	Cuba (ISPJAE)
7	A	DrC.	Si	32	0,4	0,8	0,7	Dpto Marx. Len/Universidad de Mtzas
8	A	DrC.	Si	30	0,4	0,9	0,7	Cuba (DEDES-Universidad de Mtzas)
9	A	DrC.	Si	32	0,8	0,7	0,84	Cuba (DEDES-Universidad de Mtzas)
10	A	MsC.	Si	35	0,7	1	0,85	Cuba (FCF-Universidad de Mtzas)
11	PT	DrC.	Si	32	0,9	0,7	0,8	Chile (Universidad Nacional, Stgo de Chile)
12	A	MsC.	Si	29	0,7	1	0,8	Cuba (FCP-Universidad de Mtzas)
13	P	MsC	Si	19	0,8	0,7	0,84	Ecuador (UNIANDES)
14	P	PhD.	Si	21	0,7	1	0,8	Canadá, Universidad de Toronto
15	P	PhD.	Si	15	0,7	0,7	0,73	Ecuador (Universidad Salesiana.)
16	P.	PhD.	Si	21	0,8	0,8	0,84	Argentina (Universidad de Buenos Aires).
17	P.	PhD.	Si	16	0,6	0,9	0,75	Canadá (Universidad de Windsor)
18	P.	PhD.	Si	11	0,7	0,6	0,74	Estados Unidos (Pittsburgh)
19	P	PhD.	Si	19	0,7	0,9	0,8	Estados Unidos (CUNY).
20	PT	PhD.	Si	23	0,9	0,9	0,87	EUA (Universidad de Harvard).

Legenda: (PT- Profesor Titular); (A- Profesor Auxiliar); (MsC.: Master); (Dr., DrC. y PhD: Doctor).

En la tabla anterior se sitúan los profesores e investigadores consultados, con índice de competencia (K), igual a 0,7 o superior; por lo tanto el panel está conformado por los 20 expertos. La composición por grado científico y categorías docentes en el panel de expertos se la clasificó en base a la condición y denominación del profesor de educación superior en la realidad de cada país, del siguiente modo:

Nr.	NIVEL	CONDICIÓN	CANTIDAD
1	Profesores con Maestría	Profesores auxiliar de educación superior	3
2	Profesores con Doctorado	Profesores titulares de educación superior	13
3	Profesores con Maestría con Doctorado	Profesores auxiliares y titulares de educación superior	4
	TOTAL		20

Por estructura de nacionalidad en el panel, estuvieron considerados: 12 expertos cubanos; 5 ecuatorianos; 2 venezolanos, 1 estadounidense. Seguidamente, se muestran los resultados de la valoración de la alternativa por parte de los 20 expertos.

ASPECTOS A EVALUAR		MA	BA	A	PA	I
1	Bases generales de la alternativa didáctica.	2	10	8		
2	Fundamentos científicos generales que le sirven de base.	9	7	3		
3	Representación gráfica del contenido y estructura de la alternativa elaborada.	5	12	3		
4	Principios didácticos en los que se sustenta la alternativa		19	1		
5	Objetivo general de la alternativa	20				
6	Dimensiones internas de la formación inicial del pensamiento crítico.	20				
7	Dimensión de la formación del aspecto reflexivo.	17	3			
8	Dimensión de la formación del aspecto lógico-analítico.	18	2			
9	Dimensión de la formación del aspecto alternativo o lateral.	17	3			
10	Dimensión de la formación del aspecto valorativo-creativo y transformacional.	17	3			
11	Direcciones del trabajo didáctico según la alternativa					
12	Dirección afectivo-motivacional del trabajo didáctico según la alternativa.	18	2			
13	Dirección cognoscitiva del trabajo didáctico según la alternativa	5	10	5		
14	Dirección comportamental del trabajo didáctico según la alternativa	5	10	5		
15	Guías didácticas, ayudas e instrumentos operacionales para la introducción y generalización de la alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	16	2	2		

Leyenda: MA- Muy Adecuado; BA- Bastante Adecuado; A- Adecuado; PA- Poco Adecuado; I- Inadecuado.

Como puede apreciarse, los criterios valorativos de los expertos, muestran una agrupación de las respuestas, predominantemente concentradas entre los indicadores de Muy Apropiada y Apropiada. No se observan respuestas en el criterio de PA (Poco Adecuada) ni de I (Inadecuada). Asimismo, se observan 7 respuestas en el límite inferior de la calidad positiva (A), adecuada,

con respecto a la valoración de las bases generales de la alternativa didáctica, lo que puede indicar algún matiz de consideraciones críticas sobre los fundamentos teórico-metodológicos desarrollados en la alternativa; empero, no se precisan en los instrumentos aplicados valoraciones cualitativas explícitas al respecto.

Las respuestas de los expertos fueron procesadas estadísticamente mediante el software DelfoSoft elaborado en Excel.

De esta manera, según los criterios vertidos por los expertos en la etapa final de presente estudio, se precisan acciones para el perfeccionamiento de la alternativa elaborada, tales como: elaboración de otras guías que orienten a los profesores en la preparación de las clases; y diseño de ejercicios complementarios tanto de carácter intra como interdisciplinarios. Todo ello pertenecerá a la etapa de generalización del resultado científico obtenido, lo cual rebasa los objetivos de la presente investigación y, de hecho, es un terreno fértil para posibles investigaciones futuras que profundicen en el tratamiento de aspectos particulares sobre la formación inicial o el desarrollo ulterior del pensamiento crítico profesional en la carrera objeto de estudio. (ver Anexos 21, 22, 23 y 24).

Pese a las respuestas predominante positivas y de orden cualitativo en relación con la elaboración de las guías y otros materiales de aplicación y operacionalización de la alternativa, dos de los expertos extranjeros consultados mostraron preocupación por el empleo predominante del paradigma cualitativo durante el desarrollo de la investigación y por la carencia de datos numéricos o estadísticos en abundancia que sustenten aspectos particulares de la transformación ocurrida, de acuerdo con los indicadores y descriptores definidos, como resultado de la puesta en práctica de la alternativa. Se concluye que esta preocupación proviene de la existencia de una cultura investigativa, en sus respectivos contextos de desempeño, que privilegia el dato numérico objetivo por encima del concepto teórico-metodológico, o del razonamiento cualitativo. Tomando en cuenta esta asimetría intercultural, el hecho de que los argumentos vertidos en la tesis, les hayan sido igualmente convincentes y que lo hayan reflejado en su criterio de expertos, habla de la percepción positiva que han tenido los resultados de la investigación en los miembros de la comunidad científica.

Luego de la consulta realizada al panel de expertos, y sobre la base de algunos ajustes a la alternativa didáctica, se procedió a la realización de la prueba de factibilidad en la práctica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología General. Este es, precisamente, el tema que se desarrolla a continuación en el siguiente acápite.

2.5 Desarrollo de la prueba de factibilidad de la alternativa didáctica.

Con el objetivo de corroborar la pertinencia operacional real y práctica de la alternativa didáctica elaborada, la misma se sometió a una prueba de factibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de su introducción en la asignatura Psicología General, con el total de los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la Universidad Nacional de Chimborazo. La prueba de factibilidad se condujo a través de las etapas generales de 1) Preparación metodológica y didáctica del claustro, 2), Montaje integral de la alternativa didáctica en el sistema de clases y trabajo independiente del estudiante, y 3) Control, evaluación y ajuste de la alternativa para precisar su ulterior continuidad.

Nr.	ETAPAS	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
1	Preparación metodológica y didáctica del claustro	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación de docentes. - Confirmación de fecha, hora y temas del sílabo. - Capacitación sobre PCP. - Capacitación sobre formación inicial. - Seminarios de conceptualización de la alternativa didáctica.
2	Montaje integral de la alternativa didáctica en el sistema de clases y trabajo independiente del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de los planes de clase. - Parametrización de indicadores. - Talleres guías con selección de ensayos, videos y materiales de trabajo docente. - Revisión de bibliografía básica y referencial.
3	Control, evaluación y ajuste de la alternativa para precisar su ulterior continuidad	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento guía metodológico de los componentes didácticos de la alternativa. - Supervisión de la ejecución. - Retroalimentación de la clase.

La etapa de preparación metodológica y didáctica del claustro se desarrolló mediante seminarios de capacitación, en donde se expuso la concepción teórica y metodológica de la alternativa a los docentes de la asignatura. Sobre la base de la socialización de las dimensiones, indicadores y modos de actuación previamente parametrizados, se desarrollaron talleres para la elaboración cooperada del cuadro metodológico de ejecución, que permitiría concretar la introducción práctica de la alternativa elaborada a través de los métodos necesarios y los ejercicios con tareas de aprendizaje concebidos.

Finalmente, como resultado del proceso se obtuvo el cuadro sobre el grado de satisfacción de estudiantes con la alternativa didáctica aplicada. (ver Anexo 25)

A continuación se particularizan y ejemplifican los aspectos metodológicos y didácticos operacionales básicos, previstos en la alternativa para el desarrollo de estas actividades por parte del profesor con sus estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. El curso de actuación del docente, pues, se estructura a través de los pasos y acciones siguientes:

- *Análisis del programa de la asignatura Psicología General, partiendo de sus objetivos y contenidos, para determinar en cada uno de sus temas, los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica que se manifiestan en el núcleo esencial de los contenidos.*
- *Elaboración de los métodos y del estilo de comunicación educativa para presentar al estudiante los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica, destacando sus componentes y contradicciones internas, con el fin de orientar y estimular el planteamiento de problemas que implican la aplicación del pensamiento crítico, por parte de los estudiantes: debe precisarse que la presentación de los Ejes Matrices de Problematicidad Crítica EMPC por parte del profesor, como una base orientadora de las acciones a desplegar por el estudiante, no es aun la elaboración del problema o problemas a ser valorados en específico. Estos, deberán ser configurados por los estudiantes, mediante el trabajo interactivo y la creciente tutoría del docente, promoviendo la autonomía creciente del grupo y de sus integrantes. Los métodos*

sugeridos en este paso son la interacción grupal, el diálogo heurístico, la inducción y deducción de hipótesis, el análisis y la síntesis.

- De modo similar, el tipo de comunicación y de interacción que debe fomentarse por parte del docente para con sus estudiantes, y entre estos durante el trabajo en grupo, debe ser una comunicación dialógica y reflexiva, que estimule llegar a conclusiones por parte de los propios alumnos, con grado ascendente de autonomía, luego de iniciar suministrándoles los datos como los múltiples escenarios en que se puede desarrollar un proceso con variadas aristas para su abordaje según diversos criterios y la necesidad de mantener una actitud abierta, flexible, proactiva, negociadora, sinérgica y constructiva, al propio tiempo, firme en la defensa de aquellos conocimientos y enfoques sobre los que se posee un justificado dominio y convicciones largamente sustentadas en la teoría y corroboradas en la práctica. Se debe fomentar la capacidad de escucha y lectura objetiva y desprejuiciada, como canales de entrada de la información de partida, base para toda asunción crítica de la realidad del conocimiento y el ejercicio de la futura profesión, que se va construyendo gradualmente.
- *Conducción de los estudiantes hacia la determinación crítica de los contenidos y métodos necesarios para elaborar el problema mediante el análisis precedente y el método dialógico y heurístico.* El profesor irá guiando a los estudiantes, mediante la estructuración didáctica intencional con preguntas y respuestas, hacia la identificación del núcleo de contenidos esenciales para el tema de que se trate, a partir de la determinación de los temas a tratar por lo que debe tener presente que el debate generador que lo precede, puede sugerir aspectos temáticos de contenido no contemplados en el programa inicial, que el docente deberá ser capaz de incluir con creatividad y de tratar en clases, siendo así consecuentes con los principios esenciales del ABP.
- *Conducción didáctica de los estudiantes hasta la elaboración del problema con sus alternativas o variantes, proporcionándole en cada caso una ayuda con detonantes verbales para apoyar la elaboración que estos deben hacer de valoraciones críticas durante el despliegue de este proceso.* En este proceso, se sugiere que el docente estimule el

trabajo individual y el debate grupal, pues es en esta doble relación donde los estudiantes pueden enriquecer las perspectivas de la formación inicial de su pensamiento crítico profesional: El hecho de que el estudiante, logre elaborar un problema de aprendizaje, al que luego se le dará solución también mediante el debate crítico, es en sí mismo una primera instancia de formación inicial del pensamiento crítico. Al propio tiempo, la determinación de varios problemas de aprendizaje a partir de un mismo o de varios Ejes Matrices de Problematicidad Crítica, llegará a ser también una muestra de formación gradual de las configuraciones mentales de pensamiento crítico en los estudiantes, con mayor nivel de complejidad y previendo espacios para la diversidad de interpretaciones y valoraciones sobre un mismo hecho.

- *Conducción didáctica de los estudiantes hacia la búsqueda de información sobre los contenidos consensuados como necesarios, durante el trabajo cooperado grupal.* Aquí el docente deberá asignar funciones diferenciadoras en este proceso de búsqueda y valoración crítica de la información.
- *Conducción didáctica de los estudiantes hacia el desarrollo del proceso interactivo socializado de valoración crítica en clases de las informaciones y contenidos tratados.* El profesor, partirá de un debate inicial, fomentado por la participación organizada de los estudiantes, para de ahí, pasar a sistematizar los objetivos, contenidos esenciales y métodos específicos de que debe apropiarse el estudiante en la asignatura.
- *Conducción didáctica del docente para involucrar al grupo en su conjunto en la valoración crítica (formación inicial del pensamiento crítico) con respecto a la calidad del proceso ejecutado,* así como en la evaluación argumentada del desempeño de cada estudiante ante las tareas de aprendizaje desarrolladas, aun cuando el docente se reserve la responsabilidad directiva de proceder a una evaluación oficial final que no debe desconocer sino integrar y las previas realizadas por los estudiantes.

En el Anexo No. 15, se ejemplifica el procedimiento antes expuesto mediante la modelación verbal del proceder del profesor y los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos específicos de dos unidades temáticas del programa

de la asignatura Psicología General de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. Se trata de una ejemplificación del proceder que se propone, y que es extendible al resto de los temas y contenidos del programa de la asignatura Psicología General:

Ejemplo No. 1:

Unidad II: Breve historia de la psicología hasta el siglo XX.

Tema: El proceso histórico de independización de la psicología de otras ciencias afines, como la filosofía.

Objetivos: Que los estudiantes, al final de la misma, sean capaces de:

1. Explicar los rasgos generales de la evolución histórica de la psicología, haciendo énfasis en el proceso de separación y especificación del objeto de estudio de la misma, del de otras ciencias sociales como la filosofía, y en la conformación de un marco teórico y metodológico propio.
2. Valorar críticamente la importancia histórica que ha tenido la evolución del pensamiento crítico profesional dentro de la comunidad de psicólogos, en la superación de las limitaciones y en el desarrollo de nuevas propuestas y orientaciones dentro del campo de la Psicología.

Previamente a la impartición del tema y como parte del trabajo metodológico preparatorio, el docente ha determinado que el Eje Matriz de Problematicidad Crítica de este tema versa acerca de las complejidades en el proceso histórico de diferenciación y separación de la psicología de otras ciencias afines, tal como es el caso de la filosofía, desde una base dialéctico-materialista, en lo epistemológico y metodológico. Se toma en cuenta que este fue un difícil y largo proceso histórico de decantación y evolución, pleno de contradicciones y polémicas, que partió de la visión totalizadora y exclusivista de las ciencias presente en el Renacimiento, hasta el decursar de la época moderna y contemporánea.

Iniciando con este presupuesto, el profesor presenta el tema general a los estudiantes y motiva su futuro desarrollo, sobre la base de plantearles la pregunta:

MOTIVACIÓN: Partiendo de que, llegada la época histórica del Renacimiento, con su interés en rescatar la dimensión humanista de la vida, se da una primera manifestación de la actividad científica multifacética, integrada en la obra de grandes sabios, y

que posteriormente, el desarrollo histórico llevo a la necesaria separación, diferenciación y especialización de disciplinas científicas propias, ¿Cómo y a través de qué procesos y razonamientos graduales, cree Ud. que se pudo producir el proceso histórico de surgimiento y separación de la psicología del tronco común de la filosofía, como ciencia de todas las ciencias, desde la antigüedad?

El profesor sugerirá la creación de equipos de trabajo, para que los estudiantes analicen y discutan la pregunta, multiplicando sus interacciones. A la pregunta motivacional inicial, deben seguir otras preguntas de orden operacional, tales como:

¿Cuál sería el orden de pasos necesario para este análisis? (Se recepta la propuesta de o varios estudiantes). Luego insiste:

¿Es posible concebir uno o varios órdenes de pasos alternativos al presentado, o solo es posible este orden? (El profesor guiará el debate, estimulando la participación activa de los estudiantes mediante preguntas, con el objetivo de inducirlos gradualmente a llegar por sí mismos a la conclusión de que siempre existe más de una posible solución, perspectiva o enfoque para solucionar un problema, (aun cuando todas ellas no sean posibles de aplicar en un mismo momento), y que las visiones contrarias a esta realidad son solo fruto del agotamiento del pensamiento crítico, o del interés expreso o sutil de algo o alguien por limitarlo).

DESARROLLO: El profesor decepcionará las diversas propuestas de los estudiantes, atendiendo a aquellas que siguen un orden lógico y las que pueden sugerir una alternativa de análisis lateral o diverso, pero con un cauce de desarrollo interesante.

Grosso modo, estas respuestas sugerirán la necesidad, primeramente de conocer:

- El concepto de ciencia.
- Los rasgos esenciales de toda ciencia para poder ser denominada como tal.
- El concepto y características comunes y diferenciadoras entre la filosofía y la psicología, como ciencias.

El docente distribuirá materiales impresos contentivos de estos temas y hará una presentación de los aspectos y conceptos esenciales de estas tres aristas expuestas anteriormente.

Sobre esta base, el profesor inducirá al grupo de estudiantes a elaborar el problema de aprendizaje que debe conducir el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Orientará a los equipos de trabajo ya conformados, a dilucidar, a través de los elementos conocidos, aquellos por conocer y, a partir de esta situación, a plantear el problema central de aprendizaje, el cual podría ser configurado del modo siguiente:

PROBLEMA: ¿En qué medida se asemejan, y a través de que procesos se fueron diferenciando, los objetos de estudio, las leyes, principios y categorías fundamentales y los métodos, de la Filosofía y la Psicología a través del desarrollo histórico de ambas ciencias sociales?

Una vez definido el problema a abordar, el profesor indaga con los estudiantes, a través de preguntas seriadas, cuáles son los contenidos necesarios a dominar para poder dar respuesta al problema de manera estructurada. Las respuestas a estas preguntas deben acercar a los estudiantes a la comprensión de los conocimientos, habilidades, capacidades y valores básicos que debe desarrollarse en este aspecto dentro del tema estudiado en el programa de la asignatura.

El profesor les suministrará a los equipos de estudiantes, el recuadro de tres columnas (LO QUE YA SE, LO QUE QUIERO APRENDER, y CÓMO DEBO HACERLO, de Dona Ogle (2004) y lo complementará, suministrándoles una tarjeta de estudio, contentiva de los detonantes verbales o conectores discursivos que se deben utilizar para motivar el despliegue de las relaciones críticas entre ideas de diversa naturaleza.

Seguidamente, el profesor mostrará un video documental de veinte minutos de duración, en el que se sintetiza el tema de la separación de ciencias desde el tronco común de la filosofía, desde el medioevo hasta el presente. El video servirá de motivación adicional y de orientación a los estudiantes para profundizar en su proceso de análisis.

Con posterioridad a la primera exposición oral que harán los estudiantes sobre las conclusiones críticas, extraídas hasta la fase actual del proceso, el docente redistribuirá al grupo en tres equipos de trabajo y les solicitará volver a analizar los materiales impresos que se interpretaron como parte de la Base Orientadora de la Acción, así como las notas que tomaron durante la visualización de video, con objetivo de entablar un debate oral y público entre los tres bandos. Un primer bando defenderá y sustentará con suficientes argumentos que debe procurarse, y a toda costa la idea de la unicidad de las ciencias, sobre la base

de destacar las semejanzas y cercanías entre la psicología y la filosofía. El bando oponente, en cambio, defenderá con igual lealtad y argumentos la especificidad disciplinar de las ciencias y el papel que esto ha tenido en el desarrollo histórico de las mismas durante la era moderna y contemporánea. El tercer equipo en cambio, defenderá la pertinencia del enfoque multi, inter y transdisciplinar de abordaje de los problemas, con la participación integradora de varias disciplinas científicas, aun cuando estas conserven su carácter y objeto de estudio como disciplinas específicas.

Una vez hecho visible el diagrama de tres columnas en el pizarrón, el profesor indagará acerca de qué otros contenidos pueden ser necesarios también y aportará sus conocimientos para completar el recuadro en caso de que estos no sean pre-visualizados por los estudiantes.

Ante de desplegarse el debate, el profesor, aclarará que no será posible basarse en el juicio ya preestablecido por la historia para considerarse con derecho a que un criterio predomine sobre otro, sino que es preciso, argumentarlo debidamente en cada caso y debatir críticamente, volviendo así a reeditar, a través de métodos didácticos, y a escala sintetizada del proceso de enseñanza-aprendizaje de que se trata, el mismo camino de evolución y debate seguido históricamente por la ciencia en su evolución, tanto en la teoría como en la práctica social. Además, les copiará en la pizarra los indicadores de formación inicial del pensamiento crítico, diciéndoles que estos elementos podrán servirles de guía y de alerta autor reflexiva y valorativa, para autoevaluar conscientemente su propia actuación y corregirla durante el desarrollo del debate:

- Autorreflexión y autocontrol
- Racionalidad (coherencia y cohesión)
- Elaboración de alternativas
- Construcción de propuestas concretas para la transformación

Los estudiantes desplegarán el debate oral, argumentando sus puntos de vista y poniendo en práctica las acciones y operaciones pertinentes al proceso mental integrador de pensamiento crítico. El profesor permitirá que los estudiantes tengan un papel autónomo y protagónico en todo el proceso, interviniendo solo para aclarar o proveer soluciones de método.

Al final, una vez terminado el debate, comentará el proceso de desarrollo y resultados del mismo, dando participación a los estudiantes, en su propia autoevaluación crítica. Como conclusión del debate, el profesor hará las precisiones conceptuales necesarias y brindará nuevas instrucciones, como trabajo independiente, sobre la identificación de nuevos Ejes Matrices de Problematicidad Crítica, con el fin de elaborar nuevos problemas para abordar los restantes aspectos del tema tratado en próximas clases.

A través del desarrollo de la actividad de enseñanza aprendizaje de este modo, los estudiantes pondrán en práctica, acciones de pensamiento lógico-analítico-formal, de pensamiento reflexivo, de pensamiento alternativo o lateral, y de pensamiento creativo y transformacional, que en su integralidad conforman el ejercicio del pensamiento crítico profesional en proceso de formación inicial. Una vez introducida esta experiencia en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte de la prueba de factibilidad llevada a cabo, se procede a continuación a mostrar los resultados de la misma, por tipos de tarea de aprendizaje de la asignatura Psicología General.

Ejemplo No. 2:

Unidad III: La psicología del nuevo milenio: modelos psicológicos.

Tema: constructivismo, cognitivismo y Enfoque Histórico-Cultural. Polémica conceptual, diferencias y aspectos comunes.

Objetivos:

1. Explicar las condiciones histórico-sociales y científicas concretas de surgimiento, sus principales exponentes, los rasgos esenciales de su contenido, semejanzas y diferencias entre el cognitivismo y el constructivismo, con respecto al Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, como expresión del materialismo dialéctico en la psicología, así como la relación entre neurociencias y psicología, en tanto tendencias en el desarrollo de la psicología que han transitado el siglo XX y se proyectan, ya sea como alternativas, pares complementarios u opuestos hacia el siglo XXI y el Nuevo Milenio.
2. Valorar críticamente los aportes, limitaciones y procesos de desarrollo actual de estas tendencias contemporáneas en el desarrollo de la psicología.

Previamente a la impartición del tema y como parte del trabajo metodológico preparatorio, el docente ha determinado que el Eje Matriz de Problematicidad Crítica del tema que versa acerca de las diferencias filosóficas, epistemológicas y psicológicas que diferencian al cognitivismo clásico y en particular al constructivismo en sus diferentes acepciones, con respecto al Enfoque Histórico-Cultural, desde una base dialéctico-materialista; problematicidad que se hace más aguda, sabiendo que en lo didáctico y metodológico de implementación operacional, existen grandes semejanzas entre estas tendencias en relación con el papel central activo que otorgan al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Al iniciar con este presupuesto, el profesor presenta el tema general a los estudiantes y motiva su futuro desarrollo, sobre la base de conformar tres equipos de trabajo y otorgar a cada uno la tarea de interpretar tres artículos breves que les entrega impresos, dos de ellos responden a las dos tendencias contradictorias planteadas en el eje matriz de problematicidad crítica, y el tercero plantea una semejanza e identificación acrítica entre ambas tendencias (Enfoque Histórico Cultural y Cognitivism/Constructivismo), al estilo de como predomina en numerosas fuentes digitales latinoamericanas hoy día. Seguidamente, presenta un video en el que la Dra. G. Paniagua (2009) dicta una pequeña conferencia en la que identifica nuevamente al Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad con las mismas bases filosóficas y epistemológicas del Cognitivism/Constructivismo, llamándolo por el nombre de enfoque Sociocultural, como también predomina su denominación en varias de las fuentes educativas latinoamericanas ya comentadas.

Una vez producido el análisis por parte de los equipos de estudiantes y luego de socializar esta información de manera oral, el profesor indaga (induce) si en seguida de escuchar estos criterios, se encuentra en presencia de criterios convergentes o divergentes con respecto a un mismo tema. El profesor promueve una lluvia de ideas sobre este aspecto. (Los estudiantes son conducidos por el profesor hacia la comprensión de la divergencia de criterios).

Sobre esta base, el profesor indaga si, con esta conclusión preliminar a que los estudiantes han llegado, se encuentran o no ante un problema cognoscitivo que dilucidar. Y si es así, ¿cuál es este problema? ¿Cómo podría formularse verbalmente?... Los estudiantes deben llegar a plantear formulaciones del (los) problema (s), cognoscitivo (s) al (a los) que se enfrenta (n), de forma semejante las opciones que se formulan:

- ¿Por qué predomina en la psicopedagogía latinoamericana la visión que identifica a estas tendencias como algo idéntico, cuando en realidad existen fundamentaciones que las diferencian en su esencia filosófica, epistemológica y psicológica?
- ¿Hasta qué punto son idénticos, similares o divergentes los fundamentos teóricos y metodológicos del Cognitivismo/Constructivismo con respecto a los del Enfoque Histórico-Cultural?
- ¿Existe razones de peso tras la dicotomía de denominación del Enfoque Histórico-Cultural y de Enfoque Socio-Cultural, según predomina en numerosas fuentes educativas latinoamericanas actualmente?
- ¿Impiden las divergencias conceptuales que existen en el origen de estas tendencias, armonizar su integración en la concreción metodológica y operacional de la práctica educativa contemporánea?

Una vez definido el problema a abordar, el profesor indaga con los estudiantes, a través de preguntas seriadas, cuáles son los contenidos necesarios a dominar para poder dar respuesta al problema de manera estructurada.

Las respuestas a estas preguntas acercaron a los estudiantes a la comprensión de los conocimientos, habilidades, capacidades y valores básicos que debe desarrollarse en este aspecto dentro del tema estudiado en el programa de la asignatura.

Seguidamente, el profesor volvió a reorganizar los equipos de trabajo y les solicita volver a analizar los artículos que se interpretaron como parte de la motivación de la clase, para extraer de ellos los contenidos necesarios que se aluden para poder comprender y resolver todas las aristas implicadas en el problema que se planteó. En ese momento, utiliza el diagrama de Dona Ogle (2004) para motivar al estudiante a explorar metacognitivamente, aquello que ya conocen (K), lo que no conocen (W) y hacer una posible predicción acerca de cómo y a través de que contenidos podrán aprenderlo (L).

Una vez hecho visible este diagrama en el pizarrón, el profesor indagó acerca de qué otros contenidos pueden ser necesarios también y aportará sus conocimientos para completar el recuadro en caso de que estos no sean pre-visualizados por los estudiantes.

A continuación, el profesor motivó un análisis con los estudiantes para que estos sugirieran y predijeran los posibles momentos y dirección que podría tomar un análisis crítico de los contenidos que van a abordar y sobre cuáles serán sus posibles contradicciones a resolver. El profesor orientó a los estudiantes las fuentes bibliográficas para localizar estos contenidos y precisó tareas docentes de análisis y valoración crítica, que deberán ser ejecutadas en la clase por los estudiantes, tanto de manera grupal como individual, en el próximo encuentro.

A través del desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje del modo expuesto, los estudiantes pusieron en práctica, acciones de pensamiento lógico/analítico formal, de pensamiento reflexivo, de pensamiento alternativo o lateral, y de pensamiento creativo y transformacional, que en su integralidad conforman el ejercicio del pensamiento crítico profesional en proceso de formación inicial. Una vez introducida esta experiencia en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte de la prueba de factibilidad llevada a cabo, se procedió a mostrar los resultados, por tipos de tarea de aprendizaje de la asignatura Psicología General.

En lo referido al proceso de operacionalización del sistema de *valores durante la valoración crítica, como parte* del componente axiológico en el proceso de formación inicial del pensamiento crítico profesional, la presente alternativa didáctica, también empleó una tarjeta de estudio conceptual y operacional del comportamiento ético de profesores y estudiantes.

A continuación, se ilustra esta tarjeta de estudio, con ayuda de la cual se desarrolló este proceso de análisis y valoración crítica:

Tarjeta de estudio N. 5:

Guía para la operacionalización de la relación ente valores y valoración crítica durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje:

(Se plantean los mismos problemas del contenido de la signatura Psicología General ya debatidos con anterioridad):

No.	Valores asociados al ejercicio del pensamiento crítico	Calidad del proceso valorativo durante el cumplimiento de las tareas de aprendizaje		
		Insuficiente	Apropiada	Sobre-dimensionada
1	Integridad profesional.			
2	Humildad académica.			
3	Empatía cognoscitiva.			
4	Confianza en la razón.			
5	Perseverancia intelectual.			
6	Autonomía valorativa.			

Auxiliándose con esta tarjeta de estudio, concluye cada actividad, la cual fue filmada como parte de las acciones de la investigación en curso, el profesor propició la realización de un taller final de análisis crítico junto con los estudiantes, dirigido a que estos valoraran por sí mismos cómo se había comportado su actitud de valoración crítica individual y colectiva, luego de la observación y análisis del video filmado sobre su propio desempeño en cada caso. Esta tarea tuvo un grado elevado de complejidad, requirió de abundante motivación y explicación detallada acerca de sus objetivos y del método a seguir.

El comportamiento de los estudiantes ante esta tarea de valoración autocrítica final no fue uniforme en todos los casos, a pesar de que se rigió por fundamentos y métodos comunes, trabajados previamente en la preparación metodológica de los docentes. Ello se debió a que los 120 estudiantes divididos por grupos, fueron guiados en el debate por parte de los diversos profesores que participaron en la experiencia, los que poseen diversos niveles de experiencia docente, diversos estilos de comunicación educativa y grados diferentes de maestría pedagógica.

En este sentido, se siguieron diversas estrategias interactivas durante el debate y diversos modos de organización grupal con los estudiantes. Los más frecuentes y de mejores resultados fueron los siguientes:

- I. Debate inicial general con el grupo para negociar cómo interpretar cada uno de los componentes del sistema de valores definidos, a la luz de la actuación de los estudiantes frente al contenido de la asignatura a abordar en cada actividad.

2. Subdivisión del grupo-clase en sub-grupos, asignándose a cada uno diversas tareas, entre las que se ubicaron: a) el análisis del comportamiento grupal general, b) el análisis del comportamiento de determinados estudiantes de otros grupos, c) el análisis autocrítico del propio comportamiento por parte de varios estudiantes.

3. Realización de sesión final plenaria integradora, para valorar la calidad de estos análisis valorativos integrales, sobre el propio desempeño de los estudiantes, desde la primera actividad hasta la actividad de cierre, y constatar críticamente si se ha producido un comportamiento, lineal, descendente o ascendente, con respecto a la formación inicial gradual del pensamiento crítico profesional.

3. Modelación del análisis y valoración crítica, mediante la selección de la actuación filmada a uno o varios estudiantes de elevado rendimiento para mostrarlo como ejemplo al resto del grupo, y promover la valoración crítica de sus principales aciertos y de las insuficiencias que aún debe continuar superando.

Durante la aplicación de la prueba de factibilidad de la alternativa didáctica elaborada, sobre la base del sistema de ejercicios que se concibió, se produjo un proceso interactivo con resultados de orden creciente en cuanto a la formación inicial de los procesos mentales, acciones y operaciones básicas del pensamiento crítico, no exento de dificultades, sobre todo en su fase inicial, en la que los estudiantes debieron vencer la inercia de una actitud pasiva y predominantemente memorística y reproductiva, resultante del predominio de estos métodos en años anteriores de su formación.

La prueba de factibilidad de la alternativa didáctica se desarrolló durante un semestre de estudios, el segundo de la carrera donde se imparte la asignatura Psicología General, contrastando la actuación de la mitad de los estudiantes del total de la población, en calidad de grupo experimental, con la calidad de la actuación del resto de los estudiantes incluidos en un grupo de control. Se aplicó la serie de instrumentos de diagnóstico referidos en el capítulo I como punto de partida. Esta se ajustó y contextualizó para ser aplicada de nuevo al término del primer trimestre y, finalmente se, volvió a ajustar y contextualizar, manteniendo la esencia de su contenido, y se aplicó, finalmente, al término del primer semestre y fin de la prueba.

El desarrollo de la prueba de factibilidad de la alternativa didáctica en la práctica de proceso de enseñanza-aprendizaje fue un proceso gradual, no exento de determinada complejidad y de dificultades, sobre todo en su primera etapa, dado el cambio que

implicó para la cultura didáctica de los profesores participantes y el estilo de aprendizaje, predominantemente memorístico, de los estudiantes representando un desafío la adaptación a una variante de formación del pensamiento crítico en una dirección de profundidad nunca antes experimentada. Por tal motivo, se constataron ciertas resistencias en algunos estudiantes y algún nivel inicial de desconcierto en los docentes, aun luego de haber sido capacitados y adiestrados parcialmente en cuanto a sus objetivos, contenido y métodos.

No obstante, el proceso de aplicación de la prueba de factibilidad en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje contó con suficiente apoyo institucional, en lo fundamental; pudo apoyarse además, de manera positiva, en el sistema de aseguramiento tecnológico e informático con que cuenta la institución y recibió muestras de interés y curiosidad por parte de directivos, docentes y estudiantes de otras facultades y carreras de la UNACH.

La dinámica de aplicación de la alternativa en la práctica, demostró, así mismo, la necesidad de reajustar algunas acciones iniciales preparatorias desplegadas en la fase preparatoria de la experiencia llevada a cabo. Por ejemplo, se hizo evidente que no siempre resultaba posible trabajar con los mismos Ejes Matrices de Problematicidad Crítica, previamente determinados como parte del trabajo metodológico profesoral preparatorio. Sino que en varios momentos, los propios estudiantes mediante su análisis e interacción proponían por sí mismos otros ejes matrices de problematicidad crítica, en atención a los problemas de aprendizaje que iban presentando en el proceso.

Esta peculiaridad planteó al curso de la investigación, la necesidad de incorporar, in situ y en algunos casos más marcadamente que en otros, una nueva arista para el trabajo metodológico y didáctico, durante la aplicación práctica de la alternativa. La misma estuvo dirigida a incluir la visión crítica acerca de la propia concepción didáctica del currículo y del proceso de interacción profesor-estudiante, (y no solo con respecto al contenido técnico-profesional de la Psicología General como tal), como una dirección en la que también se hizo necesario determinar ejes matrices de problematicidad crítica. Además, se incorporó críticamente la comprensión de que esta determinación debía llevarse a cabo con la posible, y a veces decididamente necesaria, participación e interacción con los estudiantes, y no preconcebidamente o a espaldas de estos. Ello llevó a que, en determinadas acciones y momentos puntuales del proceso de aplicación práctica, los investigadores constataran la percepción y

la realidad de estar aplicando aspectos puntuales, al menos, de la concepción de la tendencia pedagógica de la pedagogía crítica en sus formas originales clásicas (escuela de Frankfurt y seguidores).

El comportamiento de los resultados del aprendizaje, en base a los indicadores por dimensiones, y a su operacionalización o parametrización, se comportó del modo siguiente:

2.6 Triangulación de los resultados obtenidos en el diagnóstico final y en la prueba de factibilidad.

No.	DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL	INDICADORES	DIRECCIONES PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO	SÍNTESIS DE LOS DESCRIPTORES DE OPERACIONALIZACIÓN EN EL MODO DE ACTUACIÓN DEL ESTUDIANTE
1	Dimensión de la formación inicial del aspecto reflexivo del pensamiento crítico profesional	Creciente capacidad de autorreflexión y autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1 Dirección cognoscitiva (en estado apreciable de configuración sistémica y holística para los objetivos propuestos). 2 Dirección afectiva (incorporada de modo frecuente en el proceso). 3 Dirección comportamental-metacognitiva (orientada y en avance hacia el aspecto crítico-reflexivo y el logro de la coherencia entre el aspecto cognitivo y el metacognitivo en las valoraciones críticas). 	<p>El profesor motiva y orienta sistemáticamente al estudiante cómo este puede lograr predecir el curso de su análisis mental, y el estudiante es capaz de hacerlo de manera gradual, con grado creciente de autonomía, al contextualizar, formular y resolver problemas de aprendizaje en los diversos temas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor motiva y modela las acciones de auto-monitoreo ante el estudiante de manera sistematizada y este logra monitorear con creciente autonomía, el despliegue de su propio curso de pensamiento al contextualizar, formular y resolver problemas de aprendizaje en los diversos temas de la asignatura.</p> <p>El profesor motiva e induce la formación de la auto-convicción y consecuentemente, el estudiante incrementa su nivel de autocofianza metacognitiva y reafirma la cualidad de sus propios razonamientos, al contextualizar, formular y resolver problemas de aprendizaje en los diversos temas de la asignatura.</p> <p>El profesor estimula la participación gradual y creciente de los estudiantes en las valoraciones y evaluación de los resultados parciales y finales de las tareas de aprendizaje, por tanto, el estudiante de manera gradual va tomando decisiones bien configuradas, de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento, al contextualizar, formular y resolver problemas de aprendizaje en los diversos temas de la asignatura Psicología General.</p>
2	Dimensión de la formación inicial del aspecto lógico-analítico-formal del pensamiento crítico	Progresos apreciables en la racionalidad analítica, mayor cohesión y coherencia	1) Dirección cognoscitiva (reorientada más a aprender que a enseñar; a la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante, con una visión crítico-reflexiva,	El profesor motiva y explica los conceptos tomados de la literatura científica, en forma reflexiva, develando sus antecedentes, causas, consecuencias, sus contradicciones internas y múltiples aristas de análisis e interpretación, otorgándoles el tratamiento de conceptos siempre en

	profesional.	en los procesos de pensamiento	<p>más no a enseñar conocimientos acabados por sí mismos).</p> <p>2) Dirección afectiva (dirigida a reforzar la autoestima, la intuición y las convicciones y a reconocer y reafirmar los estilos grupales y personalizados de aprendizaje, basados en experiencias afectivas y emotivas previas, que puedan ser identificados como “buenas practicas”.</p> <p>3) Dirección comportamental-metacognitiva (progresivamente se aprecia la incorporación de conocimientos, acciones, operaciones, habilidades, hábitos, capacidades y valores asociados al pensamiento crítico, en el proceder general del estudiante dentro de la asignatura y en el resto de las asignaturas colindantes).</p>	<p>elaboración y eso permite al estudiante contextualizar problemas de aprendizaje como punto de partida, basados en el análisis y la objeción de cursos de pensamiento prevalecientes y en la elaboración de los posibles métodos para su solución, al abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor motiva y focaliza las explicaciones en la esencia de los temas tratados, ello promueve la profundización del estudiante en la lógica interna ni en las contradicciones de las relaciones de causa-efecto, al contextualizar, elaborar y resolver los problemas abordar los contenidos de la asignatura Psicología General.</p> <p>El profesor motiva y presenta el análisis de los contenidos destacando sus rasgos generalizables, por consiguiente, el estudiante logra razonar críticamente de manera progresiva, en secuencia armónica de eventos, al abordar la contextualización, elaboración y solución de los problemas de aprendizaje en la asignatura Psicología General. .</p>
3	Dimensión de la formación inicial del aspecto alternativo o lateral del pensamiento crítico profesional.	Elaboración de alternativas progresivamente mejor argumentadas a las situaciones que implican valoración crítica.	<p>1) Dirección cognoscitiva (gradualmente creciente en la elaboración crítica de interpretaciones originales, y mejor configurada hacia la argumentación de propuestas alternativas en el análisis de estudios de casos registrados en la historia de la psicología).</p> <p>2) Dirección afectiva (visiblemente focalizada, de manera gradual, hacia el objetivo de crear una empatía por la perspectiva crítica de abordaje del conocimiento y por su valor epistemológico).</p> <p>3) Dirección comportamental-metacognitiva</p>	<p>El profesor motiva e induce a los estudiantes a la exploración y búsqueda de interpretaciones y soluciones novedosas; al explicar estudios de casos, el estudiante logra reeditar críticamente por sí mismos, y en orden de complejidad ascendente, el camino ya seguido con anterioridad por la ciencia psicológica en su devenir histórico.</p> <p>El profesor motiva, socializa y comenta las respuestas y aportes de los estudiantes, promoviendo que sea el grupo, u otros estudiantes quienes valoren su certeza o pertinencia, sin interponer el juicio valorativo del profesor en primera instancia, promoviendo así el análisis crítico por parte de los estudiantes, con respecto a las causas y cursos de pensamiento que los originan, aprovechando así los llamados “errores inteligentes”; por consiguiente, el estudiante aprende gradualmente a aprovechar y a redireccionar el error inteligente al contextualizar, elaborar y resolver</p>

			(gradualmente en avance, en cuanto a la generalización de alternativas de interpretación y en solución crítica de tareas de aprendizaje) de variada naturaleza.	<p>problemas de aprendizaje en la asignatura Psicología General.</p> <p>Al presentar el conocimiento en forma de problemas a resolver, el profesor estimula a que el estudiante piense que, el abordaje crítico sobre la posible solución de un problema, debe basarse en el posible carácter infinito de los razonamientos alternativos que realiza, al abordarlo, como parte de los contenidos de la asignatura Psicología General.</p>
4	Dimensión de la formación inicial del aspecto creativo-transformador del pensamiento crítico profesional.	Propuesta transformacional (mejor estructuradas y con mayor frecuencia en el análisis de los procesos)-	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección cognoscitiva (mejorada y en avance positivo, para el planteamiento de problemas sobre la realidad cognoscitiva y para la autorreflexión y autorregulación en la búsqueda de soluciones). 2) Dirección afectiva (crecientemente apreciada, desde una posición histórico-concreta objetiva, y en atención al principio de unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje desde una perspectiva dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje). 3) Dirección comportamental-metacognitiva (mejor orientada a configurar soluciones de transformación de las valoraciones pre-existentes acerca de la realidad cognoscitivo-profesional). 	<p>El profesor estimula la creatividad, valora justamente la tradición y los métodos eficientes probados por la ciencia, pero a la vez, destaca las zonas polémicas de estos y promueve su análisis crítico y la necesidad de construir variantes y alternativas para el enfoque de los problemas planteados en la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto (estudiante) logra de manera progresiva, no exenta de dificultades aun, debido al peso de los métodos del pasado, establecer relaciones de integración en sistema durante el despliegue del curso de su pensamiento al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto emite juicios de valor en orden creciente de cohesión y de coherencia, aunque en ellos todavía se aprecian dificultades con el balance crítico entre la necesidad de mantener un núcleo estable, a la vez que tener flexibilidad para realizar ajustes y modificaciones al abordar la contextualización, elaboración y solución de problemas de la asignatura Psicología General.</p> <p>El sujeto construye y fundamenta alternativas viables y satisfactorias en sentido general, para su nivel, aun con insuficiencias de método, proceso y resultados, pero con gradual implicación de compromiso, tanto en su actuación individual, como en la del colectivo grupal.</p>

PARÁMETROS INTEGRADORES DEL GRADO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ESTUDIANTE, PREVIO A LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE FACTIBILIDAD DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA, DIRIGIDA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL: (TOTAL DE POBLACIÓN:120 ESTUDIANTES).

RESULTADOS O LOGROS DEL APRENDIZAJE	EL ESTUDIANTE:	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
Explicar reflexivamente el concepto de Psicología y su importancia, según los diferentes conceptos y tendencias existentes acerca de la misma.	Analiza los diversos conceptos de psicología, de acuerdo con las posiciones y tendencias mundiales fundamentales, así como su importancia en cada caso. Argumentar críticamente por qué selecciona y se adscribe un concepto, entre todos los estudiados.	42	57	15	6	
Clasificar los campos de aplicación de la Psicología, diferenciándolos.	Argumenta los rasgos comunes y las diferencias entre los diversos campos de la psicología y la pertinencia de esta clasificación. Contrasta críticamente la posible existencia de más de un criterio de clasificación para las ramas y subramas de la psicología.	52	49	11	8	
Argumentar la naturaleza de la psicología como ciencia.	Explica el carácter científico de la psicología y sus matices y variaciones problematizadas entre las diferentes escuelas psicológicas existentes.	27	47	28	18	
Explicar el desarrollo histórico y cronológico de la psicología a través de sus etapas y escuelas (tendencias) fundamentales, desde su surgimiento hasta el presente, según diversos criterios teóricos, metodológicos y operacionales.	Analiza diacrónica y cronológicamente las características fundamentales de la evolución histórica de la de la Psicología como ciencia, desde sus orígenes y hasta la contemporaneidad. Valora críticamente los aportes y limitaciones de cada periodo histórico o tendencia en el desarrollo de la psicología.	58	39	10	13	
Actuar cognitiva, afectiva y comportamentalmente durante el proceso inicial de aprendizaje y formación inicial del modo, de actuación del futuro psicólogo de acuerdo con las bases generales de los principios éticos del desempeño profesional del egresado.	Actúa de manera ética durante el manejo de las fuentes de estudio, el procesamiento consciente y crítico de la información, y durante la realización de las tareas de aprendizaje que les son asignadas.	83	10	10	17	
Distinguir, argumentar y utilizar los distintos métodos utilizados en la Psicología.	Distingue, argumentar y utiliza los distintos métodos Utilizados en la Psicología	42	55		20	3

PARÁMETROS INTEGRADORES DEL GRADO DE FORMACIÓN FINAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ESTUDIANTE, LUEGO DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE FACTIBILIDAD DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA, DIRIGIDA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL: (TOTAL DE POBLACIÓN:120 ESTUDIANTES).

RESULTADOS O LOGROS DEL APRENDIZAJE	EL ESTUDIANTE:	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
Explicar reflexivamente el concepto de Psicología y su importancia, según los diferentes conceptos y tendencias existentes acerca de la misma.	Analiza los diversos conceptos de psicología, de acuerdo con las posiciones y tendencias mundiales fundamentales, así como su importancia en cada caso. Argumentar críticamente por qué selecciona y se adscribe un concepto, entre todos los estudiados.	2	5	22	49	42
Clasificar los campos de aplicación de la Psicología, diferenciándolos.	Argumenta los rasgos comunes y las diferencias entre los diversos campos de la psicología y la pertinencia de esta clasificación. Contrasta críticamente la posible existencia de más de un criterio de clasificación para las ramas y subramas de la psicología.	1	4	23	45	47
Argumentar la naturaleza de la psicología como ciencia.	Explica el carácter científico de la psicología y sus matices y variaciones problematizadas entre las diferentes escuelas psicológicas existentes.	3	4	25	42	46
Explicar el desarrollo histórico y cronológico de la psicología a través de sus etapas y escuelas (tendencias) fundamentales, desde su surgimiento hasta el presente, según diversos criterios teóricos, metodológicos y operacionales.	Analiza diacrónica y cronológicamente las características fundamentales de la evolución histórica de la de la Psicología como ciencia, desde sus orígenes y hasta la contemporaneidad. Valora críticamente los aportes y limitaciones de cada periodo histórico o tendencia en el desarrollo de la psicología.	2	5	24	89	
Actuar cognitivamente, afectiva y comportamentalmente durante el proceso inicial de aprendizaje y formación inicial del modo, de actuación del futuro psicólogo de acuerdo con las bases generales de los principios éticos del desempeño profesional del egresado.	Actúa de manera ética durante el manejo de las fuentes de estudio, el procesamiento consciente y crítico de la información, y durante la realización de las tareas de aprendizaje que les son asignadas.		7	20	93	
Distinguir, argumentar y utilizar los distintos métodos utilizados en la Psicología.	Distingue, argumenta y utiliza los distintos métodos utilizados en la Psicología	2	5	22	49	42

Por su parte, la valoración del componente axiológico-afectivo en particular (valores asociados al proceso de valoración durante el ejercicio del pensamiento crítico), a pesar de su carácter altamente complejo y de elevada subjetividad, pudo constatar en lo fundamental, a través del análisis de la evaluación de los debates filmados en las actividades lectivas seleccionadas, durante el proceso de aplicación de la prueba de factibilidad efectuada, y sobre la base de los parámetros cualitativos formulados en la tarjeta de estudio No. 5, luego de la aplicación de la prueba de factibilidad:

No.	Valores asociados al ejercicio del pensamiento crítico (interpretados según el contexto formativo inicial y nivel de formación de los alumnos, al término de su primer año en la carrera).	Calidad aproximada del proceso valorativo durante el cumplimiento de las tareas de aprendizaje entre el total de alumnos sometidos a la prueba de factibilidad. (*)		
		Insuficiente	Apropiada	Sobre-dimensionada
1	Integridad profesional.	7	113	
2	Humildad académica.	8	110	2
3	Empatía cognoscitiva.	16	104	
4	Confianza en la razón.	19	101	
5	Perseverancia intelectual.	25	95	
6	Autonomía valorativa.	8	110	2

(*) Se trata esta de una valoración cualitativa aproximada, en la que, a los fines de poder ilustrar el componente axiológico como parte de la valoración de los resultados integrales obtenidos, se ha hecho un esfuerzo por interpretar relativamente su especificidad, dentro del conjunto de los restantes descriptores que se valoran en la tesis. No obstante, lo esencial de este aspecto es la interpretación cualitativa que indica su formación inicial en orden creciente, claramente apreciable, aun con dificultades y siempre adecuado al nivel y contexto de formación básica. De manera que, por ejemplo, el valor “integridad profesional” es interpretable solo luego de la actitud de los alumnos ante el estudio, su rechazo o connivencia con el fraude

académico y calidad en el cumplimiento de deberes de la asignatura en estudio. De modo similar se interpreta la manifestación, en la actuación del estudiante, del resto de los valores en formación.

Como otro componente del proceso de triangulación de resultados, se definió el concepto de *unidades conceptuales interpretativas sintetizadoras de los resultados obtenidos*. Entre estas unidades se procedió a identificar y a evaluar la existencia de una correspondencia proporcional, sobre todo cualitativa, tanto mediante un análisis simultáneo, (o sea, un análisis intrínseco, acompañante y paralelo al desarrollo interno de cada una de ellas), como también mediante un análisis secuencial, o sea, interpretando la relación de causa-efecto, que se produce en orden cronológico entre cada una de ellas, con respecto a la anterior y a la que le sigue, y que se deriva de la precedente.

Las unidades conceptuales interpretativas fueron las siguientes:

- 1) Grado de pertinencia integral que los expertos apreciaron en la elaboración teórico-/metodológica, estructural y funcional sistémica, de la alternativa didáctica resultante del proceso investigativo.
- 2) Grado contrastado de evidencia de la formación de los procesos mentales básicos del pensamiento crítico a través de su constatación en los instrumentos evaluativos (exámenes) regularmente establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología General en el segundo semestre de la carrera seleccionada.
- 3) Grado de satisfacción de directivos, profesores y estudiantes con respecto a la valoración crítica de la marcha del proceso durante y posteriormente a la aplicación de la alternativa didáctica elaborada a través de un semestre en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la base de la formulación de las unidades conceptuales interpretativas de los resultados obtenidos, se procedió entonces a definir una escala Likert, de 0 a 10, donde el valor 0 es Insuficiente, y el valor 10 indica satisfactoriamente suficiente. Se amplió esta escala interpretativa simbólica hasta el número 10, precisamente con el objetivo de permitir mayor rango de matización visual en la interpretación cualitativa sintetizada de los resultados, partiendo de valores numéricos aproximados. A la vez, se utilizaron colores para indicar el grado de dificultades y logros que caracterizaron al trayecto hacia cada uno de los resultados alcanzados.

El color verde, indica, un tránsito predominantemente positivo en el desarrollo del proceso desarrollado a través de ese método, y en su autopercepción metacognitiva por parte de sus propios actores.

El color amarillo indica un tránsito predominantemente compartido entre logros y deficiencias que debieron ser vencidas, en similar proporción para llegar al resultado obtenido.

Por su parte, el color rojo, indica que el desarrollo del método de validación estuvo predominantemente lleno de dificultades que en mayor medida debieron ser vencidas durante el proceso llevado a cabo.

Obsérvese que no se manifiesta necesariamente una correspondencia exacta o siempre proporcional entre el aspecto cualitativo indicado por el color como cualidad distintiva del proceso, y el resultado final obtenido en la escala numérica lo cual indica que entre un indicador y el otro, en agrupaciones cercanas o no distantes una de la otra, puede haber mediado, de hecho, un tipo de esfuerzo más o menos intenso y prolongado en el proceso por parte de los actores principales del mismo (estudiantes y profesores) de enseñanza-aprendizaje, y que ello implicó más tiempo, dedicación y esfuerzo, como es lógico, para los resultados obtenidos por un tipo de método (como es el caso de la prueba de factibilidad, por ejemplo), que para el resto de los métodos que se triangulan).

Sobre esta base, se procedió, por último a triangular, inter-metodológicamente, los resultados obtenidos, del modo en que a continuación se sintetiza:

Unidades conceptuales interpretativas sintetizadoras de los resultados obtenidos.	VALORACIÓN										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Grado de pertinencia integral que los expertos apreciaron en la elaboración teórico-/metodológica, estructural y funcional sistémica, de la alternativa didáctica resultante del proceso investigativo.									x		
2. Grado contrastado de evidencia de la formación de los procesos mentales básicos del pensamiento crítico a través de su constatación en los instrumentos evaluativos regularmente establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología General en el segundo semestre de la carrera seleccionada.									x		
3. Grado de satisfacción de directivos, profesores y estudiantes con respecto a la valoración crítica de la marcha del proceso durante y posteriormente a la aplicación de la alternativa didáctica elaborada a través de un semestre mediante una prueba de factibilidad en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.										x	

Al contrastar los resultados de la segunda triangulación metodológica con los de la primera, realizada al final del diagnóstico inicial, se pudo apreciar el cambio cualitativo alcanzado, tanto en la actuación didáctica de los docentes, como, consecuentemente, en el grado de formación inicial del pensamiento crítico de los estudiantes. En particular, se destaca, el avance producido en la configuración metacognitiva de los alumnos, para la autorreflexión y autorregulación, durante la realización de valoraciones críticas, asociadas a la solución de problemas. También se destaca, el avance producido, aun no carente dificultades en el final de la experiencia, en cuanto al desarrollo de procesos de reflexión, objeción, cuestionamiento, elaboración de alternativas y en la construcción de propuestas de transformación en el abordaje de los contenidos. Se aprecia la integración armónica y holística de la dimensión afectiva y de los aspectos motivacionales y emocionales, en las transformaciones apreciadas.

Conclusiones parciales del Capítulo II:

El diagnóstico realizado con el total de la población de directivos, profesores y estudiantes permitió constatar la existencia de notables insuficiencias en la conducción didáctica de la asignatura Psicología General y, por consiguiente, en el desempeño de los estudiantes, con respecto a la formación inicial en ellos del pensamiento crítico profesional, lo cual pudo ser corroborado mediante un primera triangulación de los resultados obtenidos al respecto.

Se procedió a la elaboración de los componentes estructurales y funcionales de la alternativa didáctica que se propone, con una concepción sistémica contrastada, entre la experiencia didáctica integral vigente en la actualidad, y la que se concibe como necesaria y pertinente para sustituirla, en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, en la Universidad Nacional de Chimborazo.

La consulta al panel de expertos y la prueba de factibilidad en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitió constatar que los principios, objetivos, dimensiones, indicadores, direcciones del trabajo didáctico y descriptores de operacionalización de la alternativa didáctica elaborada fueron acertados en una proporción integral aproximada del 85%, lo cual, desde el punto de vista cuantitativo, corrobora la pertinencia y factibilidad de su diseño y su aplicabilidad para la solución del problema planteado. Esta percepción es complementada favorablemente, desde el punto de vista cualitativo por los resultados académicos obtenidos en los procesos evaluativos de los estudiantes y por similares resultados, incluyendo los del índice de satisfacción por parte de directivos, profesores y por los propios estudiantes, mostrados en los instrumentos empíricos aplicados, al comienzo y final del proceso.

La realización de una segunda triangulación metodológica al final del proceso de validación de la alternativa didáctica, mostró el cambio positivo efectuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en sus resultados. Por ello, es posible plantear que existe una confluencia de criterios y resultados favorables a la elaboración y a la aplicación de la alternativa didáctica concebida, que se puso en práctica, como resultado de la investigación llevada a cabo.

CONCLUSIONES:

- La investigación realizada demostró la posibilidad de elaborar un marco teórico-metodológico flexible, en el que se complementan los fundamentos esenciales del Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad con fundamentos de la Didáctica Configuracional y del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para sustentar la formación inicial del pensamiento crítico profesional, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, a través de la asignatura Psicología General, en las condiciones de la Educación Superior ecuatoriana contemporánea.
- La novedad científica central de la investigación radica en la elaboración del marco teórico-metodológico, y su contribución teórica fundamental está en la definición de sus dimensiones, indicadores y descriptores o parámetros de operacionalización del modo de actuación del estudiante en pos de la formación inicial del pensamiento crítico profesional. Un aspecto central de la contribución teórica es la concepción fundamentada con respecto a que el pensamiento lógico, reflexivo, alternativo y creativo son dimensiones del pensamiento crítico y no formas disociadas de pensamiento sin conexión o independientes de él.
- También se constató que el grado de formación inicial del pensamiento crítico profesional en la población de estudiantes, objeto de estudio, era insuficiente al comienzo del estudio, debido a que no se cuenta con bases didácticas sólidas o ni bien estructuradas. Esta situación redundaba en un predominio de métodos reproductivos y memorísticos, que alejan al estudiante del cauce adecuado para la formación de los procesos mentales básicos del pensamiento crítico profesional.
- Sobre la base de los fundamentos teóricos-metodológicos y el diagnóstico de la situación actual, se procedió a la elaboración y sistematización de los principios, objetivos, direcciones, dimensiones y parámetros o descriptores de operacionalización, así como tareas de aprendizaje y guías de estudio, que concretaron el contenido estructural y funcional sistémico de la alternativa didáctica elaborada como principal resultado científico de la presente investigación.
- El proceso de validación de la alternativa didáctica, mediante la combinación de una consulta a expertos con una prueba de factibilidad en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitió corroborar la existencia de una agrupación predominantemente favorable, lo cual concluye en un cumplimiento satisfactorio en lo fundamental de los objetivos de la investigación científica llevada a cabo.

RECOMENDACIONES:

Sobre la base de la contribución teórica y práctica de los resultados de la investigación desarrollada,

- Se recomienda a la Coordinación Académica de la carrera de Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, introducir y generalizar sistematizadamente los resultados de la presente investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta carrera en la Universidad Nacional de Chimborazo, analizando la posibilidad de extender sus fundamentos, sobre la base de la capacitación metodológica de la planta docente, más allá de los límites en el área del conocimiento de la Psicología General y de los semestres iniciales de la carrera.
- Se recomienda a esta Coordinación Académica, sobre la base de los resultados teóricos y metodológicos obtenidos en la investigación, elaborar e inscribir en la Dirección de Investigaciones de esta universidad, un proyecto de investigación didáctica que dé continuidad a los estudios sobre la formación, desarrollo y perfeccionamiento del pensamiento crítico profesional en la carrera objeto de estudio, desde una perspectiva más amplia y que pueda lograr aun mayor impacto formativo.
- Se recomienda al CES utilizar los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral para organizar y promover sistematizadamente, programas de capacitación docente universitaria en aras de la formación y desarrollo gradual del pensamiento creativo profesional en el resto de las carreras de su tipo en las universidades ecuatorianas, igualmente necesitadas de la generalización de los resultados obtenidos en la investigación.

BIBLIOGRAFÍA:

1. AISENSEN, D.; AISENSEN, G.; LEGASPI, L.; BATLLE, S.; VALENZUELA, V. Y POLASTRI, G. (2014). "Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media". En Anuario XIV de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
2. ALANA, Alejandra Beatriz (2010). El pensamiento crítico y la cultura en los programas de lenguas extranjeras. Tesis de Maestría. Department of Spanish and Portuguese, University of Miami.
3. ALATORRE Cuevas, Isabel. (2013) "Narrar la práctica docente". Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad Edición cuatrimestral Secretaría Editorial - Centro REDES. Vol. 8. (22):pág.1-10. Buenos Aires.
4. ALTUVE, G.y José G. (2010).El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. En: Actualidad Contable FACES Año 13 N° 20, Enero - Junio 2010. Mérida. Venezuela (05-18).
5. ÁLVAREZ YERO, Juan Carlos, Isabel Ríos Barrios (2005): La formación y desarrollo de habilidades vistas desde el enfoque histórico-cultural. En: <http://www.monografias.com/trabajos23/formacion-y-desarrollo/formacion-y-desarrollo.shtml#ixzz3tlwjiuDK> [Consultada, 3 de diciembre, 2015].
6. ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1999): Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
7. ALAWALI, A. K. (2011). Benefits of using critical thinking in high education. Conference proceedings of 5th International technology, education and development conference. March 79, 2011. Valencia, Spain, pp. 2527-2532.
8. ARANCIBIA, Miriam (2014): Pensamiento Complejo. En: http://www.philosophica.info/voces/pensamiento_complejo/Pensamiento_Complejo.html
9. ARAUJO, Regina; Bonifacio, Magna de; Jardimino Lima, José Rubens. (2011). Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo 2006 a 2010. *Eccos Revista Científica*. (25): pág.59-75 jan-jun, /en línea/. Disponible en: <http://link.periodicos.capes.gov.br>. Consultado diciembre 2015.
10. ARVILLA Ropain, Arnulfo Rafael, Lina Paola Palacio Orozco y Claudia Patricia Arango González (2011): El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. En: DUAZARY, diciembre 2011, Vol. 8, No.2. . [Consultado, 12 de marzo, 2016].
11. ARANGUREN Peraza, Gilberto. (2012) Evaluación del aprendizaje cooperativo basado en opiniones de estudiantes de la escuela básica. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Revista Electrónica Transdisciplinar. /en línea/

Disponible en: http://www.nucleovalencia.com.ve/revista/publicaciones/investigacion_gilberto_aranguren.pdf Consultado: 23 de enero del 2013.

12. ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010, PR/ Ley 0 Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010 Estado: Vigente) y el Reglamento de Régimen Académico (PR/ Decreto Ejecutivo 865 Registro Oficial Suplemento 526 de 02-sep-2011 Estado: Vigente).
13. ARIAS, M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcance y limitaciones. En: *Enfermera*, Vol.XVIII (16): Pág. (37-57) Lima.
14. ARROYO, Miguel G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. En: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia G.C; GOMES, Nilma L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte. Autêntica, pág. 19-50.
15. ASSESSMENTDAY (2015). Free Critical Thinking Test. Questions Booklet. In: <https://www.assessmentday.co.uk/> [Consultado, 12 de marzo, 2016].
16. BAILIN SHARON, Mark Batersby (2016). Reason in the Balance. An Inquiry Approach to Critical Thinking. Hackett Publishing Company, Inc. Printed in the United States of America.
17. BATISTA de Faria, Junior João; González González Margarita. (2015). Dimensiones e indicadores que permiten estudiar el desarrollo de habilidades que contribuyen al pensamiento crítico en los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Brasil. En: *Memorias de la Convención Internacional*. Universidad de Matanzas. Cuba.
18. BELTRÁN CASTILLO, María Juliana (2010). A motivating scientific and social issue to develop critical thinking. En: *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N° 12 enero-junio, 2010. ISSN 1657-2416.
19. BEAN, John S. (2011). *The professors guide to integrating writing critical thinking and active learning in theclassroom*. Second Edition. San Francisco. WileyImprint.
20. BERNARD, Charlot. (2008). Ensinar com significado para mobilizar os alunos. /en línea/. Disponible: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bernard-charlot-ensinar-significado-mobilizar-alunos-476454.shtml?page=1>. Consultado: 23 de octubre del 2013
21. BETANCOURT TORRES, Juana y Amparo González Urra (2003). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales de la conducta*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.

22. BONILLA VERDESOTO, Raquel Catherine (2014): Descripción y comparación de los sistemas de supervisión educativa en Colombia, Chile y Ecuador. Quito, 2014, 134 p. Tesis (Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación.
23. BRESCIANI LUDVICK, Marilee J. (2016). *The Neuroscience of Learning and Development: Enhancing Creativity, Compassion, Critical Thinking, and Peace in Higher Education*. 2016 Stylus Publishing, LLC.
24. BROOKFIELD, S.D. (2014): Teaching for Critical Thinking. *Adult Education Quarterly* 2014, Vol. 64 (1) 79 –88.
25. BUGAEV, A. (1989). Metodología de la Enseñanza de la Física. Edit. P. y Educación. C de La Habana. Pág. 115.
26. CAMPOS POSADA Raúl y otros (2016). Las plataformas tecnológicas en la universidad contemporánea. En: *Atenas. Revista Científico-Pedagógica*. Vol. I, No.33 (2016). Disponible en: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/185>. [Consultado, 29 de marzo, 2016]
27. CANO ESCORIAZA, Jacobo y Narciso García Nieto (2009): Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496 Vol. 21 Núm. 1 (2010) 149-169.
28. CAÑIZARES ESPINOSA YAMILEY, ANSELMO LEONIDES GUILLEN ESTÉVEZ (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. En: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, No.3, 2013. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/issue/view/342>. [Consultado, 29 de marzo, 2016].
29. CARPIO CAMACHO, Adilen (2008): Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Pinar del Río. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. ISBN 978-84-691 – 3504-4.
30. CARVALHO, R.T. de. (2012). O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. *Educação e Pesquisa*, Vol.38: (1): January 2012, pág.47-61 [Periódico revisado por pares] Science Direct (Elsevier B.V.).
31. CASTRO, Pablo J., Ingrid N. González-Palta (2016). Percepción de estudiantes de Psicología sobre el uso de Facebook para desarrollar el pensamiento crítico. En: *Formación Universitaria*, Vol.9, No. 1, 2016. En: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v9n1/arto6.pdf> [Consultado, 12 de marzo, 2016].

32. CAZAR DEL POZO, Ramiro Fabián y Rodríguez Morell, Jorge Luis (2012).El enfoque histórico cultural y el paradigma configuracional: integración epistemológica de un sustento teórico-metodológico de nuevo tipo para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto universitario ecuatoriano. En Revista IPLAC-Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=category&id=252&Itemid=401 [Consultado, 12 de marzo, 2016].
33. CAZAR DEL POZO, Ramiro Fabián y Jorge Luis Rodríguez Morell (2013). Caracterización del estado actual de formación inicial del pensamiento crítico profesional en estudiantes de la Licenciatura en Educación: Especialización en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH, Ecuador. En Revista IPLAC-Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=category&id=252&Itemid=401. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
34. CAZAR DEL POZO, Ramiro Fabián y Rodríguez Morell Jorge Luis (2014).Componentes estructurales y funcionales sistémicos de una alternativa didáctica para la formación inicial del pensamiento crítico profesional en estudiantes de la Licenciatura en Educación: Especialización en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH a través del área del conocimiento de la Psicología General. En Revista IPLAC-Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=category&id=252&Itemid=401. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
35. CHÁVEZ, R, J.: (1997) Tendencias Contemporáneas para transformar la educación en los países Iberoamericanos. México. Ediciones INAES.
36. CHOY, S.C., & Oo, P.S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *International journal of instruction*. 5 (1), 167182. Cottrell.
37. CIAVATTA M; Rummert, S.M. (2010).Political and pedagogical implications of curriculum for youth and adult education integrated to professional training. Vol.31. (111): April 2010 pág.461-480. /en línea/. Disponible en: <http://link.periodicos.capes.gov.br/> Consultado: noviembre 2012.
38. COBOS CEDILLO, Ana (2010): La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.
39. COLLINS, Claire (2013): *Trainee counselling psychologists' experiences and understanding of reflective practice and its impact upon personal and professional development*. Doctoral Degree: 2013, University of East London URL: <http://roar.uel.ac.uk/39711/>; <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.630162>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].

40. COLOMBO, María Elena, Sulle, Adraiana y Curone, Gladys (2008): Desarrollo del pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA. Estudio de la trayectoria educativa: promoción y desgranamiento. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.
41. CONTRERAS, M.I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica. ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre? p. 5-15. En: Revista Educación de la Universidad de Costa Rica. Vol. 19, n.2, 1995.
42. CORDERO RUIZ, Luis Alberto (2013). Elaboración y aplicación de una guía de estrategias axiológicas camino al éxito para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes del tercer año de bachillerato de la especialidad físico - matemático paralelo a de la unidad educativa verbo divino del cantón Guaranda, provincia de Bolívar, periodo febrero-julio del 2011. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Chimborazo.
43. CORREIA, Jorge Luiz; Barros, Ângela Mara. (2010). Políticas de Educação de Jovens e Adultos e seus resultados: o caso do Paraná. Roteiro. Vol.35 (2): pág.319. /en línea/. Disponible en: <http://link.periodicos.capes.gov.br/> Consultado: diciembre 2013.
44. CRITICAL THINKING SOCIETY WEBSITE. Research. (2012) In: <http://www.criticalthinking.org/pages/study-of-38-public-universities-and-28-private-universities-to-determine-faculty-emphasis-on-critical-thinking-in-instruction/598>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
45. Cunha, Rogério (2007): Consciência crítica. Disponible en: hyperlink <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/nota-04.htm>.
46. CUTTS, Laura Anne (2013): Social justice in UK counselling psychology: exploring the perspectives of members of the profession who have a high interest in, and commitment to, social justice. Doctoral Degree: 2013, University of Manchester URL: <http://www.manchester.ac.uk/escholar/uk-ac-man-scw:211043>.
47. Colectivo de Autores ICCP, (1984). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Pág. 187.
48. DANILOV M. A. y M. N. Skatkin, (1980). Didáctica de la escuela media. Editorial Libros para la educación. C de La Habana. Pág. 123.
49. D'ETHOS UK (2016). Ethics of critical thinking. En: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.632180>. [Consultado, marzo 12, 2016].
50. D'ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio (2010): Proyección desde Vigotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativas. En: biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/.../07D050.pdf

51. DAVIDOV, V.V.: La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En La educación y la enseñanza: Una mirada al futuro. Moscú: Editorial Progreso, 1991.
52. DENZIN N. (2011). Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods. Harvard University Press.
53. DÍAZ, A. (2002): Propuesta de enseñanza para Corrientes Pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico pedagógico. Tesis de Grado Doctoral.
54. DOBSON, Nick (2012). Women counselling psychology trainees' accounts of clinical supervision: an exploration of discursive power. Doctoral Degree: 2012, Roehampton University URL: <http://hdl.handle.net/10142/282953>. [Consultado, 29 de marzo, 2016].
55. DOBSON, NICK (2012). *Women counselling psychology trainees' accounts of clinical supervision: an exploration of discursive power*. Doctoral Degree: 2012, Roehampton University URL: <http://hdl.handle.net/10142/282953>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
56. DOS SANTOS Francisco, Arlinda Conceição. (2012). Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera de Pedagogía del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Sumbe. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" Habana. Cuba.
57. ENGELS, Federico (1982): Papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1982.
58. ENNIS (1962): "A concept of critical thinking", Harvard Educational Review, año 32, núm. 1, pp. 81-111.
59. FABELO, José Ramón (1987). Práctica, conocimiento y valoración. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
60. FACIONE (1990): Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, Berkeley: The California Academic Press.
61. FACIONE, (2000): Facione, Peter A. (2000) Test California de Destrezas en Pensamiento Crítico CCTST-2000 versión española (traducido por Guisado, S. J), Berkeley: Insight Assessment/ The California Academic Press.
62. FELTHAM, Colin (2010): Critical Thinking for Counselling and Psychology. Sheffield Hallam University Press.
63. FERLAZZO, L. (2011). How can we teach critical thinking skills? Retrieved 07/08/12 from http://blogs.edweek.org/teacher/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2011/11/how_can_we_teach_critical_thinking_skills.html. [Consultado, 12 de marzo, 2016].

64. FISCHER, Robert (2013). *Dialogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid. Ediciones Morata.
65. FREIRE, Paulo (2011). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Paidós. Barcelona.
66. FUENTES RODRÍGUEZ, Homero, Ilsa B. Álvarez Valiente (2002): La formación por la contemporaneidad: modelo holístico-configuracional de la didáctica en la Educación Superior. En: *cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/.../rev5. [Consultado, 8 de diciembre, 2015]*.
67. GANLY. S. (2010). Critical thinking: benefits, characteristics, and decision-making. Retrieved on 10/05/12 from <http://voices.yahoo.com/critical-thinking-benefitscharacteristics Gough. .> [Consultado, 12 de marzo, 2016].
68. GARCÍA CASTAÑEDA, María Guadalupe (2013): Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. En: *Revista de Educación, Año 4 N° 6 | 2013 pp. 267-274*.
69. GLASER, Edward M. (1942). *An experiment in the development of critical thinking*, disertación doctoral, Columbia University, Proquest Dissertations and Thesis, núm. AAT 0156200.
70. González, Basanta. María Concepción. (2008): *Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico en los profesores generales integrales de secundaria básica en formación inicial*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana.
71. González, Z. H. (2008): *Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad*. en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCríticoI.php>.
72. GRAHAM, Tom. (2013): *Values and ethics in counselling psychology training and practice: discourses amongst final year trainees*. Doctoral Degree: 2013, Roehampton University URL: <http://hdl.handle.net/10142/283892>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
73. GUANCHE MARTÍNEZ, Adania (2002). "Enseñar las ciencias naturales por medio de contradicciones en la escuela primaria". Tesis de doctorado. La Habana. 2002.
74. Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P (2006): Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
75. HALPERN, Diane F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities*. New York. Psychology Press.
76. HARGREAVES, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, España: Ediciones Morata.

77. HOWES, B. Gustavo (2013). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2013/6 Proyecto Mecesus TAL 0101.
78. HERRERA FUENTES, J. L., (2003). Un modelo del proceso docente educativo en la unidad docente para el desarrollo de la práctica investigativo – laboral. Universidad “ Hnos Saíz ” P. del Río. Pág. 74.
79. HERRERA MIRANDA, Guillermo Luis, Dania María Horta Muñoz (2012). Fundamentos teóricos del proceso de formación de habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de Medicina. En: Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río *versión On-line* ISSN 1561-3194 Rev. Ciencias Médicas vol.16 no.6 Pinar del Río nov.-dic. 2012. [Consultado, 9 de marzo, 2016].
80. HORKHEIMER, Max (1932). *Bemerkungen über Wissenschaft und Krise*”, en M.Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Hrsg. v. Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid- Noerr, Bd. 3, Fischer Verlag [1988], pp. 40-48.
81. HOWES, Gustavo (2013). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2013/6 Proyecto Mecesus TAL 0101. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.
82. JACKSON, Sherill (2016). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach*. Cengage Learning, 2016.
83. JEFFREY, Debora C; Paiva, Jane; Rodrigues, Rubens L. (2009). Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso. Projeto de pesquisa aprovado no Edital nº 038/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação. Jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 31 (1): p7-38, enero/ junio.
84. JOYCE, P.R. (2015). *Changes in neuropsychological function after treatment with metacognitive therapy or cognitive behaviour therapy for depression*. Doctoral Degree: 2015, University of Canterbury, URL: <http://hdl.handle.net/10092/11101>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
85. KNOX, David (2015). The California Critical Thinking Skills Test. Power Point Presentation. In: <file:///F:/INFORME%20FINAL%20DE%20TESIS/CCTST-%20California%20Critical%20Thinking%20Test.pdf>. . [Consultado, 12 de marzo, 2016].
86. KONSTANTINOV, N. A., y otros. (1962). *Problemas fundamentales de la pedagogía*. Ed. MINED. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana. Pág. 161.
87. KUHN, Deanna (2014). A Developmental Model of Critical Thinking. In: *Education & Educational Research* 9 out of 224.
88. LABARRERE G., y Valdivia G., (1988). *Pedagogía*. Ed.t Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Pág. 53.

89. LAMBRECHTS, Wim, et. al. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. In: Journal of Cleaner Production. Vol. 48, June, 2013, pp.65/73. In: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652611005750> [Consultado, 12 de marzo, 2016].
90. LIPMAN, M. (1994a). "El pensamiento crítico: ¿Qué puede ser?" En: Revista Itinerario Educativo, No 28-30, junio-diciembre. Colombia.
91. LOPEZ Aymes, Gabriela (2012). Pensamiento crítico en el aula. En: Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.
92. MARTÍNEZ LLANTADA, Marta (1998). Calidad Educativa Actividad Pedagógica y Creatividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1998.
93. MARCIALES VIVAS, Gloria Patricia (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
94. MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1990). La creatividad en la escuela. Palacio de la Convenciones.
95. MAZARÍO TRIANA, Israel (2010). La motivación en la solución de problemas matemáticos. En: Monografías didácticas, CEDE, UMCC, 2010.
96. MELÉNDEZ RODRÍGUEZ Lady (2009). Neurodidáctica y el desarrollo de las funciones ejecutivas funciones ejecutivas. Ponencia presentada en *VIII Congreso Educativo: El sentido de la Educación en un Mundo en Crisis. Universidad Interamericana de Costa Rica, 16, 17 y 18 de julio 2009.*
97. MGOMEZULU, Victor Y. (2014). Blending critical thinking skills with the teaching of subject matter: case of a Geography lesson in a Malawi school. In: An International Journal of Science and Technology Bahir Dar, Ethiopia., Vol. 3 (2), S/No 7, May, 2014: 66-85 ISSN 2225-8612 (Print) ISSN 2227-5444 (Online) <http://dx.doi.org/10.4314/stech.v3i2.5>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
98. MITJAN MARTÍNEZ Albertina y González Rey, Fernando (1995). La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
99. MOLINA PATLAN, Carolina, y otros. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. En: Revista Electrónica Educare, ISSN-e 1409-4258, Vol. 20, N°. 1, 2016 (Ejemplar dedicado a: Revista Electrónica Educare (enero - abril)). En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280056>. [Consultado, marzo 12, 2016].
100. MONDEJAR RODRÍGUEZ, Juan Jesús (2005). Una alternativa metodológica para la enseñanza de la física con enfoque problémico, en la escuela secundaria básica. Tesis Doctoral, ISPEJV. La Habana.

101. MONTROYA, Cesar y otros (2011). Propuesta de un modelo teórico explicativo de estilos de pensamiento basado en la teoría de cerebro total. En: Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Depósito Legal: PPI 201002ZU3614 / ISSN: 2244-7970. Volumen 2 Edición No 1 — Julio-Diciembre Año 2011.
102. MORALES ZÚÑIGA, Luis Carlos (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Volumen 14, Número 2 Mayo - Agosto pp. 1-23.
103. MORIN, Edgar (2010). La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio. Seixbarral, Barcelona.
104. MORIN, Edgar (2010). Pensar la complejidad. Crisis y metamorphosis. Universidad de Valencia. Valencia.
105. NAJMI, Setareh (2013). *A Qualitative Exploration of International Students' Experience of Counselling Services at University*. Doctoral Degree: 2013, University of Ottawa URL: <http://hdl.handle.net/10393/24305>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
106. NEUNER, G y otros (1981) Pedagogía. Libros para la educación. La Habana. Pág. 259.
107. NORRIS, Stephen y Ennis, Robert. H. (1989). Evaluating Critical Thinking, Pacific Grove, ca: Midwest Publications.
108. OGLE, Dona (2004). Claves para una lectura eficaz en las áreas de contenido. *Lectura y Vida*, 25(3) 44-45.
109. OLIVARES, Silvia Lizet, Yolanda Heredia Escorza (2012): Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Educación Superior. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 2012, VOL. 17, NÚM. 54, PP. 759-778 (ISSN: 14056666).
110. ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo xxi. En: *Revista Praxis*, No.7, 2011. ISSN. /1657-4915, p.121 -137 Santa Marta, Colombia.
111. PANIAGUA, Gloria (2009). Mini-conferencia en video sobre modelos pedagógicos contemporáneos. Universidad Nacional, Bogotá.
112. PAUL, Richard, Elder Linda et al. (2013). Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities to Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking in Instruction.
113. PAZ DOMÍNGUEZ, Irela Margarita, Francisco López Medina, María Cristina González Dócil, Rosalina Torres Rivera (2009): *Experiencias cubanas en orientación profesional pedagógica de bachilleres*. ISBN 978-959-18-0442-6. Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA Dirección de Ciencia y Técnica Avenida 3ra # 1408 esquina a 16. Miramar, Playa. Ciudad de La Habana. Cuba.

114. PAIVA, J; Sales, S.R. (2013). Contexts, questions, and answers: What is new in youth and adult education? *Education Policy Analysis Archives*, Vol.21. (36): Science Direct (Elsevier B.V.). /en línea/ Disponible en: <http://link.periodicos.capes.gov.br> Consultado: Abril 2014.
115. PIAGET, Jean (1976): *Investigaciones sobre la contradicción*. Siglo XXI. Madrid.
116. POZO, J y Postigo, Y. (1996): "Las estrategias de aprendizaje, como un contenido del currículo". En: Monereo, C. *Las estrategias de aprendizaje -procesos, contenidos e interacción-*. Barcelona: Ediciones Domenech.
117. PRIETO, M. (1994): *El aprendizaje mediado de estrategias de pensamiento: Un currículo para enseñar a pensar*. España: Universidad de Murcia.
118. *PROCEDIA SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES* (2011) 000–000 www
119. QUESADA SOLANO, Yanet Mayi (2013): *Desarrollo del pensamiento crítico y creativo, esquema interactivo y propuesta de un módulo para el docente del instituto superior tecnológico Dr. José Ochoa León Pasaje*. Tesis presentada como requisito para optar el grado académico de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Universidad de Guayaquil Unidad de Postgrado, Investigación y Desarrollo. Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Guayaquil, 2013.
120. QUITO, M. y Campo, A. (comp.) (2000): *Formación de formadores en educación media y básica*. Colombia: Secretaría General Convenio Andrés Bello. Serie Ciencia y Tecnología, No 92.
121. RAFFENSPERGER, Marilyn Kerns (2010): *Facilitating positive counselling outcomes for clients with an intellectual disability*. Doctoral Degree: 2010, University of Canterbury URL: <http://hdl.handle.net/10092/4947>. . [Consultado, 12 de marzo, 2016].
122. RAMOS ESTÉVEZ María José Hoster Cabo, Beatriz (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico por medio de la evaluación*. CIDd 2010. Congres Internacional Didactique, 2010. En: <file:///F:/INFORME%20FINAL%20DE%20TESIS/Desarrollo%20del%20pensamiento%20crítico%20por%20medio%20de%20la%20evaluación.pdf>. [Consultado, marzo 12, 2016].
123. RAMOS SERPA, Gerardo (1993): *La actividad humana y sus formas fundamentales: un estudio desde la filosofía*. Imprenta de la Universidad de Matanzas, Ciudad de Matanzas.
124. RECA MOREIRA Inés. (1996). *La familia en el ejercicio de sus funciones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
125. RENGUANT ÁLVAREZ, Mercedes (2011). *El desarrollo de las metacompetencias, pensamiento crítico reflexivo y autonomía del aprendizaje, a través del uso del diario en el practicum de formación del profesorado*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Barcelona.

126. RIATIGA ROMERO, Rosmeri y otros (2009). La lectura como generadora de pensamiento crítico. En: <file:///F:/Pensamiento%20Crítico%20en%20el%20Bachillerato%20Ecuatoriano/lectura-generadora-pensamiento-crítico.pdf>. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
127. ROCA LLOBET, Judith (2013). El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodología docentes en el Grado de Enfermería. Tesis de Maestría. Universidad de Barcelona.
128. RODRÍGUEZ MACAS, Lugarda (2012): La enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, de los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la Escuela Particular Mixta n° 276 “Corazón de María” de la Ciudad de Guayaquil período 2011-2012.
129. RODRIGUEZ RUIZ, Oscar (2005): La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales En: Miod, número 31, septiembre, 2005. En: <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>. [Consultado, marzo 12, 2016].
130. RUBIN, Allen, Earl E, Babbie (2015). Research Methods for Social Work. Cengage Learning. Printed in the United States, 2015.
131. SALAZAR, Félix Valentin, Cristian Amaury Félix Rodríguez (2016). Valores éticos en la formación del estudiante de Psicología en la UAS. En: Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas: RICSH, ISSN-e 2395-7972, Vol. 5, N°. 9, 2016 (Ejemplar dedicado a: Enero - Junio 2016), pág. 1. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
132. SANZ PONCE, J. Roberto; Serrano Sarmiento, Ángela (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social Revista Electrónica Sinéctica, núm. 46, enero-junio, 2016, pp. 1-16 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455004> [Consultado, 29 de marzo, 2016].
133. SAVIN. N. V. (1990). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág.77.
134. SEIBU, Mary Jacob (2012). Analyzing critical thinking skills using online discussion forums and CCTST. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences 31 (2012) 805 – 809. Available online at www.sciencedirect.com. 1877-0428 © 2011 Published by Elsevier Ltd. Selection doi:10.1016/j.sbspro. 2011.12.145. [Consultado, 12 de marzo, 2016].
135. SERRANO DE MORENO, María Stella (2008): El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. En: EDUCERE • Artículos arbitrados ISSN: 1316 - 4910 • Año 12, N° 42 • Julio - Septiembre, 2008 - 505 – 514.
136. SADEGHII, Shahla y Faramarz Malekian (2014): Examine the role of education through curriculum development, creative and critical thinking view elementary third grade. In: Journal of Educational and Instructional Studies in the World, November 2014, Volume 4.

137. SILVESTRE ORAMAS M., y J. Zilberstein (2000). Enseñanza aprendizaje desarrollador. Ediciones. Morata. Pág. 30.
138. SOLBES, Jordi (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. En: Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 10 (1), 1–10, 2013.
139. STREIB, (1992): History and analysis of critical thinking, disertación doctoral, Memphis State University, Proquest Dissertations and Thesis núm. AAT 9311459.
140. TALANQUER, Vicente (2014). Razonamiento Pedagógico Específico sobre el Contenido (RPEC). En: Educación Química, Volume 25, Issue 3, June 2014, Pages 391–397. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X14705543> [Consultado, 12 de enero, 2016].
141. TALIZINA, Nina (1978): Psicología Educacional. Editorial Progreso, Moscú.
142. TENREIRO-VIEIRA (2009) : (2009). Literacia científica, literacia matemática e pensamento crítico. Enseñanza de las Ciências, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Vol 27, número extra do VIII Congreso Internacional sobre Investigación em Didáctica das Ciências, pág. 394-399.
143. *TERMAN, Lewis Madison (2012) "Psychological Predictors of Long Life". Looking in the Cultural Mirror. psychologytoday.com. June 5, 2012.* [Consultado, 12 de marzo, 2016].
144. *UNACH, (2011) Proyecto de rediseño curricular de la Carrera de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y familiar.* Riobamba.
145. VERLING, Rebecca (2014): *Exploring the professional identity of counselling psychologist: a mixed methods study.* Doctoral Degree: 2014, University of Wolverhampton URL: <http://hdl.handle.net/2436/335796>. [Consultado, marzo 12, 2016].
146. VIGOTSKY, Lev (2010). El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial PAIDOS, Barcelona.
147. VIGOTSKY, Lev (2010): Pensamiento y Lenguaje. Edit. PAIDOS, Barcelona.
148. VILLARINI Jusino, Ángel R. (2013) Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico./en línea/ Disponible en: <http://generales.uprrpág.edu>. Consultado: octubre 2014.
149. ZAPATA MAYA, Yamile Patricia (2010). La formación del pensamiento crítico entre Lipman y Vigotsky. Tesis de Grado. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA Facultad de Filosofía Bogotá D.C., 15 de febrero de 2010.

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR
ANEXO 2: SÍNTESIS DEL PROYECTO DE DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR, UNACH REPÚBLICA DEL ECUADOR
ANEXO 3: ENCUESTA PARA DIRECTIVOS
ANEXO 4: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A DIRECTIVOS
ANEXO 5: ENCUESTA PARA PROFESORES
ANEXO 6: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A PROFESORES:
ANEXO 7: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES
ANEXO 8: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES
ANEXO 9: GUÍA DE ENTREVISTA ORAL Y PRESENCIAL A DIRECTIVOS
ANEXO 10: GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES
ANEXO 11: VISIÓN CONTRASTADA DEL SÍLABO ACTUAL CON EL SÍLABO ALTERNATIVO QUE SE FUNDAMENTA EN LA TESIS
ANEXO 12: PANORAMA GENERAL DE LA EJECUCIÓN DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PCP EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR DE LA UNACH, REPÚBLICA DE ECUADOR, A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL
ANEXO 13: EJES MATRICES DE PROBLEMATICIDAD CRÍTICA DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL, DETERMINADAS COMO PARTE DEL TRABAJO METODOLÓGICO PREPARATORIO PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA CONCEPCIÓN GENERAL DEL ABP EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE PRIMER AÑO EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR, EN LA UNACH, ECUADOR
ANEXO NO. 14: SISTEMA DE TARJETAS DE ESTUDIO PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LAS INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL DOCENTE EN CLASES, EN POS DE LA FORMACION INICIAL DEL PCP EN LA ASIGNATURA PSICOLOGIA GENERAL:
ANEXO 15: ORGANIZADOR GRÁFICO METACOGNITIVO DEL APRENDIZAJE “KWL”
ANEXO 16: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS EXPERTOS
ANEXO 17: TABLA PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS EXPERTOS.
ANEXO 18: RESULTADOS VALORATIVOS DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA ELABORADA A UNA CONSULTA POR PARTE DEL PANEL DE EXPERTOS
ANEXO 19: TABLA PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS EXPERTOS.
ANEXO 20: INFORMACIÓN DE LA TABLA CON LOS DATOS KC, KA Y K.
ANEXO 21: RESULTADOS VALORATIVOS DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA ELABORADA A UNA CONSULTA POR PARTE DEL PANEL DE EXPERTOS
ANEXO 22: CRITERIOS VALORATIVOS DE LOS EXPERTOS SOBRE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA ELABORADA
ANEXO 23: FRECUENCIA DE ASPECTOS
ANEXO 24: PROCESOS Y RESULTADOS DE LA CONSULTA DE LOS EXPERTOS PARA EL CONSENSO SOBRE LA PERTINENCIA DE LA ALTERNATIVA DIDACTICA ELABORADA TORGERSON-DELPHI
ANEXO 25: GRADO DE SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES CON LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA APLICADA

ANEXO I: ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR

ENFOQUE DEL NÚCLEO DE LAS CIENCIAS BÁSICAS

El Ciclo de Ciencias Básicas, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH, comprende un conjunto de asignaturas necesarias que responden al perfil profesional del egresado, las cuáles se distribuyen a lo largo de los ocho semestres de la carrera y se constituyen en co requisitos para las asignaturas correspondientes a la profesión. Es importante que los estudiantes tomen conciencia del papel que tiene la formación básica para su futuro desempeño laboral.

ASIGNATURAS	SEMESTRE
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN - CÓDIGO: 1.01-CB-FILEDU - H: 80 = C:4,16	1°
MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN - CÓDIGO: 1.02-CB-MATES - H: 80 = C:4,16	1°
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN - CÓDIGO:2.02-CB-SOCED - H: 80 = C:4,16 - PR: 1.01-CB-FILEDU	2°
PEDAGOGÍA- CÓDIGO: 2.01-CB-PEDAG - H:80 =C:4,16	2°
DIDÁCTICA GENERAL - CÓDIGO: 3.01-CB-DIDGEN - H: 80 = C:4,16 - PR: 2.01-CB-PEDAG	3°
PSICOLOGÍA EDUCATIVA - CÓDIGO: 3.02-CB-PSIEDU - H: 80 = C:4,16	3°
DISEÑO CURRICULAR - CÓDIGO: 4.02-CB-DISCU - H: 80 = C:4,16	4°
EVALUACIÓN EDUCATIVA - CÓDIGO: 6.01-CB-EVEDU - H: 80 = C:4,16	6°

ENFOQUE DEL NÚCLEO DE LAS CIENCIAS DE EDUCACIÓN GENERAL

Está conformado por un conjunto de disciplinas que dan fundamento al proceso formativo y dan las bases para la formación profesional, mediante el aprendizaje sistematizado de las ciencias, que a su vez garantizan el manejo conceptual apropiado, la rigurosidad conceptual y metodológica; sirven de base para generar una estructura mental para definir y abordar problemas en forma rigurosa y sistémica.

La integración se logra con la enseñanza de saberes que incorporan, desde los aspectos moleculares, hasta los sociales; desde la ciencia básica hasta la ciencia aplicada y desde el individuo hasta la comunidad, dependiendo de las características propias de cada una de las ciencias. Son de carácter obligatorio y deben definir muy claramente el tipo de competencias que se esperan desarrollar en los estudiantes, es importante que a nivel de la docencia se explicita claramente la relación existente entre el ciclo general y el ciclo de profesionalización o específico. Este ciclo de formación general está también distribuido en los ocho niveles de formación de la carrera.

ASIGNATURA	SEMESTRE
INFORMÁTICA (TICs) - CÓDIGO: 1.03-EG-INFOR - H:80 = C: 5	1°
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN - CÓDIGO: 1.04-EG-LECOM - H:80 =C:4,16	1°
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE ESTUDIO - CÓDIGO: 1.05-EG-MINTE - H:80 =C:4,16	1°
REALIDAD NACIONAL Y GOBERNABILIDAD - CÓDIGO: 2.06-EG-RENAGO - H:40 =C:2,08	2°
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN - CÓDIGO: 7.07-EG-PROINV - H:40 =C:2,08	7°
EMPRENDIMIENTO - CÓDIGO: 5.06-EG-EMPRE - H:40 =C:2,08	5°
EDUCACIÓN FÍSICA I - CÓDIGO: 1.06-EG-EDFI.1 - H:40 =C:2,08	1°
EDUCACIÓN FÍSICA II - CÓDIGO: 2.8-EG-EDFI.2 - H:40 =C:2,08 - PR: 1.06-EG-EDFI.1	2°
IDIOMA EXTRANJERO I (INGLÉS) - CÓDIGO. 1.07-EG-IDIEXT.1 - H:120 =C:6,25	1°
IDIOMA EXTRANJERO II (INGLÉS) - CÓDIGO. 2.07-EG-IDIEXT.2 - H:120 =C:6,25 - PR: 1.07-EG-IDIEXT.1	2°
IDIOMA EXTRANJERO III (INGLÉS) - CÓDIGO. 3.06-EG-IDIEXT.3 - H:120 =C:6,25 - PR: 2.07-EG-IDIEXT.2	3°
IDIOMA EXTRANJERO IV (INGLÉS) - CÓDIGO. 4.06-EG-IDIEXT. - H:120 =C:6,25 - PR: 3.06-EG-IDIEXT.3	4°
IDIOMA EXTRANJERO V (INGLÉS) - CÓDIGO. 5.06-EG-IDIEXT.5 - H:120 =C:6,25 PR: 4.06-EG-IDIEXT.4	5°
IDIOMA EXTRANJERO VI (INGLÉS) - CÓDIGO. 6.05-EG-IDIEXT.6 - H:120 =C:6,25 - PR: 5.06-EG-IDIEXT.5	6°

ENFOQUE DEL NÚCLEO DE LAS CIENCIAS CORRESPONDIENTES A LA PROFESIÓN

Comprende aquellos saberes y disciplinas relacionadas con la profesión y que articula en forma estructurada asignaturas, contenidos, núcleos temáticos y problemáticos dando un carácter, un carisma y un perfil específico de acuerdo con la estructura formativa, es decir, que establece claros vínculos entre las diferentes unidades que la conforman. En este orden de ideas se concibe la Profesión como un conjunto de saberes, métodos y estrategias de las áreas que la fundamentan y que le brindan las herramientas prácticas para su aplicación y para su desarrollo; tiene un carácter práxico en cuanto que articula en forma íntima la teoría y la práctica.

La estratificación y jerarquización de los diferentes saberes incorporados en la educación profesional depende de cada una de las carreras pero que deben articular con la visión del conocimiento profesional, con la aplicación y la solución de problemas concretos, por tal razón, en este ciclo se privilegian las áreas más estrechamente relacionadas con la actividad profesional especialmente en su campo de aplicación.

ASIGNATURAS	SEMESTRE
NEUROANATOMÍA - CÓDIGO:2.03-CP-NEURO.1	2
PSICOLOGÍA GENERAL I - CÓDIGO:2.04-CP-PSGE.1	2
NEUROCIENCIA - CÓDIGO:3.03-CP-NECI.2 - PR(2.03-CP-NEURO.1)	3
PSICOLOGÍA GENERAL II - CÓDIGO:3.04-CP-PSGE.2 - PR(2.04-CP-PSGE.1)	3
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DEL NIÑO - CÓDIGO:3.05-CP-PSDENI.1	3
PSICOPATOLOGÍA - CÓDIGO: 3.06-CP-PSIPA.	3
DIDÁCTICA ESPECIAL - CÓDIGO:4.02-CP-DIDESP.1 - PR(: 3.02-CB-DIDGEN)	4
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES I - CÓDIGO: 4.03-CP-NES I	4
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE - CÓDIGO:4.04-CP-PSDEAD.2 - PR(3.05-CP-PSDENI.1)	4
ESTIMULACIÓN TEMPRANA - CÓDIGO: 4.05-CP-ET. - PR(:3.06-CP-PSCPED.1)	4
PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE - CÓDIGO:4.06-CP-PSAP	4
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES II - CÓDIGO: 5.01-CP-NES 2	5
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE I - CÓDIGO:5.02-CP-DIAP.1	5
EDUCACIÓN SEXUAL I - CÓDIGO:5.03-CP-EDSE.1	5
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA - CÓDIGO:5.04-CP-INPSI	5
ÉTICA PROFESIONAL - CÓDIGO: 5.06-CP-ETPRO	5
RELACIONES HUMANAS - CÓDIGO: 5.07-CP-RELHUM	5
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE II - CÓDIGO:6.02-CP-DIAP.2 – PR (5.02-CP-DIAP.1)	6
EDUCACIÓN SEXUAL II - CÓDIGO:6.03-CP-EDSE.2 - PR (:5.03-CP-EDSE.1)	6
PSICOTECNIA I - CÓDIGO:6.04-CP-PSTE.1	6
GESTIÓN PEDAGÓGICA - CÓDIGO: 6.05-CP-GP.1	6
PSICOLINGÜÍSTICA - CÓDIGO 6.06 – CP-PSILI	6
SEXUALIDAD FAMILIAR - CÓDIGO:7.02-CP-SEFA.3 – PR (6.03-CP-EDSE.2)	7
ORIENTACIÓN EDUCATIVA,VOCACIONAL Y PROFESIONAL I - CÓDIGO:7.03-CP-OEDVOPR.1	7
PSICOTECNIA II - CÓDIGO:7.04—CP-PSTE.2 – PR (6.04-CP-PSTE.1)	7
DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DEL NIÑO - CÓDIGO:7.05-CP-DITRPSN	7
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA I - CÓDIGO 7.06-CP-DESI.1	7
PSICOLOGÍA DE LA FAMILIA - Código:7.07-CP-PSFA	7
DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DEL ADOLESCENTE CÓDIGO:8.01-CP-DITRPSA -	8
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA - CÓDIGO:8.02-CP-DESIN	8
PSICOTERAPIA FAMILIAR - CÓDIGO:8.02-CP-PSFA	8
PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA A LA EDUCACIÓN - CÓDIGO:8.03-CP-PSOAPED	8
ORIENTACIÓN EDUCATIVA,VOCACIONAL Y PROFESIONAL II - CÓDIGO:7.03-CP-OEDVOPR.2	8
PROCESOS GRUPALES - CÓDIGO:8.07-CP.PROGRU	8
TUTORIAS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN - CÓDIGO: 8.08-CP.PROINV	8
PRÁCTICA DOCENTE PREPROFESIONAL DE OBSERVACIÓN I - CÓDIGO: 5.08-CP-PDPO.1	5
PRÁCTICA DOCENTE PREPROFESIONAL DE OBSERVACIÓN II - CÓDIGO: 6.08-CP-PDPO.2 - PR: 5.08-CB-PDPO.1	6
PRÁCTICA DOCENTE PREPROFESIONAL DE EJECUCIÓN I - CÓDIGO:7.07-CP-PDPE.1 - PR: 6.06-CB-PDPO	7
PRÁCTICA DOCENTE PREPROFESIONAL DE EJECUCIÓN II - CÓDIGO: 8.06-CP-PDPE.2 - PR: 7.07-CB-PDPE.1	8

ANEXO 2: SÍNTESIS DEL PROYECTO DE DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR DE LA UNACH REPÚBLICA DEL ECUADOR. SÍLABO DE PSICOLOGÍA GENERAL

El objetivo general es el de formar profesionales en Psicología Educativa, con excelencia humana y competencias pedagógicas; que integren el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo participativo, la tecnología y el buen vivir; que respondan a las demandas del mercado laboral educativo del país.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Integrar la acción docente hacia una formación teórico práctico con calidad y calidez que potencialice el aprendizaje crítico propositivo de los estudiantes contemplados en el plan decenal de Educación.
- Generar procesos de investigación científica en ámbitos educativos, sustentados en metodologías activas, que generen soluciones concretas a problemas educativos y sociales acorde a las necesidades del contexto.
- Desarrollar proyectos de vinculación con la colectividad, de manera participativa y emprendedora que soluciones problemas socios educativos que procuren alcanzar estándares de Buen Vivir.

El perfil del egreso se establece de la siguiente manera: “Es el profesional que conoce los fundamentos filosóficos, científicos y técnicos en el área psicopedagógico; elabora y ejecuta programas de orientación educativa, sexual y familiar; investiga y adapta instrumentos y técnicas para la exploración del comportamiento y los problemas del aprendizaje, así como también realiza asesorías y consultorías, proyectos de desarrollo humano y del Buen Vivir”.

La organización curricular está destinada a analizar las asignaturas que forman parte del enfoque básico, educación general y el de profesionalización, de la siguiente manera:

Enfoque del núcleo de las Ciencias Básicas: El ciclo de Ciencias Básicas, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH, comprende un conjunto de asignaturas necesarias que responden al perfil profesional del egresado, las cuáles se distribuyen a lo largo de los ocho semestres de la carrera y se constituyen en co requisitos para las asignaturas correspondientes a la profesión. Es importante que los estudiantes tomen conciencia del papel que tiene la formación básica para su futuro desempeño laboral.

Enfoque del núcleo de las Ciencias de Educación General: Está conformado por un conjunto de disciplinas que dan fundamento al proceso formativo y dan las bases para la formación profesional, mediante el aprendizaje sistematizado de las ciencias, que a su vez garantizan el manejo conceptual apropiado, la rigurosidad conceptual y metodológica; sirven de base para generar una estructura mental para definir y abordar problemas en forma rigurosa y sistémica.

La integración se logra con la enseñanza de saberes que incorporan, desde los aspectos moleculares, hasta los sociales; desde la ciencia básica hasta la ciencia aplicada y desde el individuo hasta la comunidad, dependiendo de las características propias de cada una de las ciencias. Son de carácter obligatorio y deben definir muy claramente el tipo de competencias que se esperan desarrollar en los estudiantes, es importante que a nivel de la docencia se explicité claramente la relación existente entre el ciclo general y el ciclo de profesionalización o específico. Este ciclo de formación general está también distribuido en los ocho niveles de formación de la carrera.

Enfoque del núcleo de las ciencias correspondientes a la profesión: Comprende aquellos saberes y disciplinas relacionadas con la profesión y que articula en forma estructurada asignaturas, contenidos, núcleos temáticos y problemáticos dando un carácter, un carisma y un perfil específico de acuerdo con la estructura formativa, es decir, que establece claros vínculos entre las diferentes unidades que la conforman. En este orden de ideas se concibe la Profesión como un conjunto de saberes, métodos y estrategias de las áreas que la fundamentan y que le brindan las herramientas prácticas para su aplicación y para su desarrollo; tiene un carácter práxico en cuanto que articula en forma íntima la teoría y la práctica.

La estratificación y jerarquización de los diferentes saberes incorporados en la educación profesional depende de cada una de las carreras que deben articular con la visión del conocimiento profesional, con la aplicación y la solución de problemas concretos, por tal razón, en este ciclo se privilegian las áreas más estrechamente relacionadas con la actividad profesional especialmente en su campo de aplicación.

Sobre la base de esta estructura curricular se enfocó el estudio sobre la asignatura de Psicología General del segundo semestre, enmarcado en el análisis del Sílabo vigente pre elaborado:

Sílabo de la asignatura

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo

Facultad: Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías.

Nombre de la carrera: Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar.

Semestre: segundo.

Nombre de la asignatura: Psicología General I

Número de créditos teóricos: 3.125 créditos

Número de créditos prácticos: 3.125 créditos

Descripción del curso: La asignatura de Psicología General I en el segundo semestre propende a desarrollar en los estudiantes una visión general de la misma como disciplina encargada del estudio de los procesos mentales y del comportamiento del ser humano en relación a sus semejantes, por lo que se analizan los aspectos generales, las funciones cognitivas del ser humano, la personalidad desde una perspectiva holística, y el individuo en algunas facetas de las relaciones interpersonales.

Objetivos del curso: Al finalizar el semestre, el/la estudiante estará en capacidad de comprender las bases fundamentales y dimensionales de la psicología para intuir la estructura psíquica del hombre y su funcionamiento; la personalidad desde una perspectiva holística y algunas facetas de sus relaciones intra y extra-personales y de esta manera fortalecer sus destrezas y actitudes necesarias para la autoevaluación y la reflexión psicológica.

Contenidos, resultados y evidencias

Unidad I: Conceptualizaciones Básicas, con los siguientes contenidos: Concepto de Psicología, Importancia, Objeto de estudio, Campos de Aplicación, Naturaleza, Las clases Prácticas serán para: Fundamentar la temática aprendida mediante la realización de una lectura complementaria.

El trabajo de Investigación consiste en Investigar concepciones de autores; y, representar mediante sociodramas y psicodramas acerca de los campos de aplicación de la Psicología en nuestro país.

Al finalizar la Unidad el estudiante será capaz de describir el concepto de Psicología y su importancia; reconocer el objeto de estudio; identificar los campos de aplicación de la psicología; entender la naturaleza de la Psicología como ciencia. Finalmente los estudiantes elaboran un ensayo sobre la aplicación de la Psicología en sus carreras.

Unidad II: Breve Historia de la Psicología, con los siguientes contenidos: Historia de la Psicología, Escuelas Psicológicas, El nacimiento de la Psicofisiología experimental, los primeros pasos de la Psicología como ciencia independiente y experimental e Influencia del evolucionismo de Darwin en la Psicología.

Las clases Prácticas son para conocer, comprender y explicar la tendencia de la Psicología como ciencia a través de la historia junto a cada una de las Escuelas Psicológicas.

El trabajo de Investigación consiste en: Investigar concepciones de autores; y, representar mediante sociodramas y psicodramas acerca de los campos de aplicación de la psicología en nuestro país.

Al finalizar la Unidad el estudiante será capaz de: analizar el nacimiento de la Psicología como ciencia; visualizar los primeros pasos de la Psicología como ciencia independiente y experimental; debatir sobre el nacimiento de la Psicología. Al finalizar los estudiantes elaboran un ensayo sobre la aplicación de la Psicología en su carrera.

Unidad III: La Psicología del Nuevo Milenio: Modelos Psicológicos, con los siguientes contenidos: El Estructuralismo, El Funcionalismo, La Gestalt, El Conductismo, El Psicoanálisis, La Reflexología, La Psicología Humanista, Epistemología Genética, Cognitivismo (Vygotsky), Materialismo científico, La Psicología del nuevo milenio, y Ética profesional.

Al terminar la Unidad el estudiante deberá ser capaz de: analizar las Escuelas Psicológicas que fundamentan la Psicología de nuevo milenio; emitir un juicio crítico acerca de los modelos psicológicos; comprender el grado de ética que debe poseer el estudiante de psicología educativa. Finalmente los estudiantes elaboran organizadores gráficos acerca de las distintas corrientes psicológicas.

Unidad IV: Métodos empíricos que utiliza la Psicología, con los siguientes contenidos: La observación, La experimentación, La encuesta, La entrevista, La psicometría, La sociometría y Estudio de caso.

Clases Prácticas: Aplicación de las técnicas, procesamiento de la información y establecimiento de conclusiones y recomendaciones, con ejemplos prácticos de los temas tratados.

Trabajo de Investigación: Realizar una investigación final con la aplicación de las técnicas.

Al finalizar la Unidad el estudiante deberá ser capaz de: distinguir, argumentar y utilizar los distintos métodos utilizados en la Psicología. Los estudiantes harán ejemplos de cada una de los métodos y técnicas que se utilizan en la obtención de datos.

Contribución del curso en la formación del profesional

La asignatura de Psicología General I aporta con las generalidades y conocimientos básicos acerca de esta asignatura como soporte para entender el comportamiento humano dentro del ámbito educativo.

Se dan a conocer los métodos y técnicas más utilizadas dentro de la psicología, mismo que servirán para despertar el pensamiento investigativo en los y las estudiantes.

También se da el enfoque psicológico que deberán tener las asignaturas de la carrera.

RELACIÓN DEL DISEÑO DE LA ASIGNATURA CON EL CRITERIO RESULTADO DE APRENDIZAJE:

La asignatura provee el conocimiento de todos los métodos y técnicas que se van a utilizar dentro de la investigación formativa de los estudiantes.

Serán capaces de obtener aprendizajes más significativos, técnicos y mejores en su entrenamiento para la labor de psicólogos educativos.

Metodología:

Será participativa, reflexiva y práctica; en cada temática prevalecerá la modalidad de taller ya que los contenidos de la presente asignatura se prestan para ello, y están detallados en los anexos correspondientes.

Los métodos y técnicas de carácter activo-colaborativas facilitarán el debate, la reflexión y el aprendizaje de forma colectiva e individual del aprendizaje.

Los contenidos conceptuales se realizarán mediante exposiciones, diálogos y actividades independientes de tipo reflexivas.

Resultados o logros del aprendizaje del curso exigido por el CEAACES.

Resultados o logros del aprendizaje para el estudiante:

- Describe el concepto de Psicología y su importancia.
- Reconoce e identifica los campos de aplicación de la Psicología.
- Entiende la naturaleza de la psicología como ciencia.
- Analiza el nacimiento de la Psicología como ciencia.
- Visualiza los primeros pasos de la Psicología como ciencia independiente y experimental.
- Debate sobre el nacimiento de la Psicología.
- Analiza las Escuelas psicológicas que fundamentan la Psicología de nuevo milenio.
- Emite un juicio crítico acerca de los modelos psicológicos.
- Comprende el grado de ética que debe poseer el estudiante de psicología educativa.
- Distingue, argumenta y utiliza los distintos métodos utilizados en la Psicología.

ANEXO 3: ENCUESTA SOBRE GRADO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL A PARTIR DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL APLICADO A DIRECTIVOS, PROFESORES Y ESTUDIANTES DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR (UNACH, ECUADOR).

ENCUESTA PARA DIRECTIVOS

Estimado(a) colega:

INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

La presente encuesta es parte de una investigación en Ciencias Pedagógicas, dirigida a perfeccionar el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Educación: Especialización en Psicopedagogía y Orientación Vocacional de la Universidad Nacional Autónoma de Chimborazo. Por la importancia de su contribución a este proceso de estudio, le solicitamos, por favor, tenga Ud. la amabilidad de responder a las preguntas que siguen con la mayor objetividad posible. La encuesta es totalmente anónima. Por su atenta colaboración, MUCHAS GRACIAS.

Por favor, sírvase propiciarnos los siguientes datos:

Años de desempeño como directivo: _____
Años como profesor universitario: _____
Universidades en las que ha trabajado: _____
Carreras en las que ha trabajado: _____
1) como directivo: _____
2) como profesor universitario: _____

CUERPO DEL CUESTIONARIO:

I. De los indicadores que a continuación relacionamos, por favor, sírvase marcar con una X, los que Ud. considera están asociados al concepto de "pensamiento crítico" y a su adecuado desarrollo en la formación de un futuro profesor universitario:

- Claridad: Modo en cómo se expresa una propuesta. _____
- Exactitud: Grado en que la estructura empleada se encuentra en congruencia con el material a abordar. _____
- Precisión: Construcción o propuesta debe ser adecuada en el manejo de los conocimientos. _____
- Pertenencia o relevancia: Contexto en el que se trata la cuestión. _____
- Profundidad: Cuando el nivel de análisis, investigación y explicación se encuentra lo suficientemente cuidado. _____
- Amplitud: Extensión para el planteamiento del problema. _____
- Lógica: Argumentación conforme a las reglas de un pensamiento bien articulado. _____
- Pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos. _____
- Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias como de otras personas. _____
- Es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera. _____
- No trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente, _____.
- Es una creencia. _____
- Puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento. _____
- El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones. _____.
- El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas. _____
- Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico. _____

2. **¿Considera Ud. que en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar se aplican actualmente métodos y procedimientos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros profesores egresados?**

- Si, totalmente ()
- Si, el alguna medida ()
- Muy escasa o esporádicamente ()
- No, en ninguna medida ()
- No poseo información actualizada al respecto ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

3. **¿Considera Ud. que los egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar muestran un desarrollo del pensamiento crítico en su desempeño profesoral?**

- Si, totalmente ()
- Si, el alguna medida ()
- Muy escasa o esporádicamente ()
- No, en ninguna medida ()
- No poseo información actualizada al respecto ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

4. **¿Cómo valora Ud. la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar?**

- Le concedo una importancia primordial para el óptimo ejercicio de la profesión ()
- Le concedo una importancia considerable, pero más discreta en su formación ()
- Le concedo una importancia relativa, basada más bien en el interés personal ()
- Opino que no tiene tanta importancia en realidad para su ejercicio profesional ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

5. **¿Cómo evalúa Ud. el impacto de los métodos que Ud. aplica en clases para el desarrollo de los siguientes aspectos?:**

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	INSUFICIENTE
El razonamiento				
Consenso consciente				
La objeción				
La argumentación				
Otros posibles				

(Por favor, especificar):

6. ¿Cómo considera Ud. que se comportan los siguientes indicadores de la formación del pensamiento crítico profesional en los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la solución de las tareas de aprendizaje?

INDICADORES	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
<i>Autorreflexión y autocontrol</i>
<i>Racionalidad (coherencia y cohesión)</i>
<i>Elaboración de alternativas</i>
<i>Construcción de propuestas para la transformación</i>

7. En caso que lo considere necesario, ¿qué acciones sugeriría Ud. desde su experiencia y desempeño, para el mejor desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros egresados de la carrera en cuestión?

ANEXO 4: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A DIRECTIVOS

	1. De los indicadores que a continuación relacionamos, por favor, sírvase marcar con una X, los que Ud. considera están asociados al concepto de "pensamiento crítico" y a su adecuado desarrollo en la formación de un futuro profesor universitario:	FR
I_1	Claridad: Modo en cómo se expresa una propuesta	3
I_2	Exactitud: Grado en que la estructura empleada se encuentra en congruencia con el material a abordar	1
I_3	Precisión: Construcción o propuesta debe ser adecuada en el manejo de los conocimientos	1
I_4	Pertenencia o relevancia: Contexto en el que se trata la cuestión	3
I_5	Profundidad: Cuando el nivel de análisis, investigación y explicación se encuentra lo suficientemente cuidado	1
I_6	Amplitud: Extensión para el planteamiento del problema	3
I_7	Lógica: Argumentación conforme a las reglas de un pensamiento bien articulado	3
I_8	Pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos	1
I_9	Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones propias y de otras personas	0
I_10	Es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera	2
I_11	No trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente	1
I_12	Es una creencia	0
I_13	Puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento	3
I_14	El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones	1
I_15	El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas	1
I_16	Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico	2
	2. ¿Considera Ud. que en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar se aplican actualmente métodos y procedimientos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros profesores egresados?	3
2_1	Sí, totalmente	1
2_2	Sí, el alguna medida	2
2_3	Muy escasa o esporádicamente	0
2_4	No, en ninguna medida	0
2_5	No poseo información actualizada al respecto	0
	3. ¿Considera Ud. que los egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar muestran un desarrollo del pensamiento crítico en su desempeño profesional?	
3_1	Sí, totalmente	1
3_2	Sí, el alguna medida	2
3_3	Muy escasa o esporádicamente	0
3_4	No, en ninguna medida	0
3_5	No poseo información actualizada al respecto	0
	4. ¿Cómo valora Ud. la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar?	
4_1	Le concedo una importancia primordial para el óptimo ejercicio de la profesión	2
4_2	Le concedo una importancia considerable, pero más discreta en su formación	1
4_3	Le concedo una importancia relativa, basada más bien en el interés personal	0
4_4	Opino que no tiene tanta importancia en realidad para su ejercicio profesional	0
	5. En caso que lo considere necesario, ¿qué acciones sugeriría Ud. desde su experiencia y desempeño, para el mejor desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros egresados de la carrera en cuestión?	3

ANEXO 5: ENCUESTA PARA PROFESORES

La presente encuesta es parte de una investigación en Ciencias Pedagógicas dirigida a perfeccionar el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH. Por la importancia de su contribución a este proceso de estudio, le solicitamos, por favor, tenga Ud. la amabilidad de responder a las preguntas que siguen con la mayor objetividad posible. La encuesta es totalmente anónima. Por su atenta colaboración MUCHAS GRACIAS.

Por favor, sírvase propiciarnos los siguientes datos:

Años de desempeño como profesor universitario: _____

Universidades en las que ha trabajado: _____

Carreras en las que ha trabajado como profesor universitario: _____

Semestre en el que imparte docencia actualmente _____

CUERPO DEL CUESTIONARIO:

I. De los indicadores que a continuación relacionamos, sírvase marcar con una X, los que Ud. considera están asociados al concepto de "pensamiento crítico" y a su adecuado desarrollo en la formación de un futuro profesor universitario:

- Claridad: Modo en cómo se expresa una propuesta _____
- Exactitud: Grado en que la estructura empleada se encuentra en congruencia con el material a abordar _____
- Precisión: Construcción o propuesta debe ser adecuada en el manejo de los conocimientos _____
- Pertenencia o relevancia: Contexto en el que se trata la cuestión. _____
- Profundidad: El nivel de análisis, investigación y explicación se encuentra lo suficientemente cuidado _____
- Amplitud: Extensión para el planteamiento del problema. _____
- Lógica: Argumentación con forme a las reglas de un pensamiento bien articulado. _____
- Pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos. _____
- Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias como de otras personas. _____
- Es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera _____
- No trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente, _____
- Es una creencia. _____
- Puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento. _____
- El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones. _____
- El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas _____
- Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico _____

2. ¿Considera Ud. que en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar se aplican actualmente métodos y procedimientos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros profesores egresados?

Sí, totalmente ()

Sí, en alguna medida ()

Muy escasa o esporádicamente ()

No, en ninguna medida ()

No poseo información actualizada al respecto ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

3. ¿Considera Ud. que los programas de las asignaturas que imparte promueven en su formulación el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

- Si, totalmente ()
- Si, en alguna medida ()
- Muy escasa o esporádicamente ()
- No, en ninguna medida ()
- No poseo información actualizada al respecto ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

4. ¿Considera Ud. que el conjunto de las actividades y tareas académicas, metodológicas, científicas y otras de similar naturaleza en las que Ud. participa regularmente como profesor, estimulan el desarrollo del pensamiento crítico entre los docentes para el ejercicio de su práctica profesoral?

- Si, totalmente ()
- Si, en alguna medida ()
- Muy escasa o esporádicamente ()
- No, en ninguna medida ()
- No poseo información actualizada al respecto ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

5. ¿Podiera comentar algunos de los métodos, técnicas y procedimientos didácticos que Ud. emplea para desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes? Marque con una X:

- Redacción de ensayos y trabajos críticos sobre temas específicos de la (s) asignatura (s) que Ud. les imparte, con ayuda de conectores verbales para el desarrollo del pensamiento y la redacción crítica. ()
- Solución de problemas de las materias recibidas, con aplicación de técnicas de trabajo grupal y cooperado como las tormentas de ideas y otras similares. ()
- Desarrollo de debates abiertos sobre temas puntales en clases. ()
- Orientaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de redacción de sus tesis de grado. ()
- Otros posibles ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

6. ¿Considera Ud. que los egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar muestran un desarrollo del pensamiento crítico en su desempeño profesoral?

- Si, totalmente ()
- Si, en alguna medida ()
- Muy escasa o esporádicamente ()
- No, en ninguna medida ()
- No poseo información actualizada al respecto ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

7. ¿Cómo valora Ud. la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar?

- Le concedo una importancia primordial para el óptimo ejercicio de la profesión ()
 Le concedo una importancia considerable, pero más discreta en su formación ()
 Le concedo una importancia relativa, basada más bien en el interés personal ()
 Opino que no tiene tanta importancia en realidad para su ejercicio profesional ()

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

8. ¿Cómo evalúa Ud. el impacto de los métodos que Ud. aplica en clases para el desarrollo de los siguientes aspectos?:

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	INSUFICIENTE
El razonamiento				
Consenso consciente				
La objeción				
La argumentación				
Otros posibles				

(Por favor, especificar):

9. ¿Cómo considera Ud. que se comportan los siguientes indicadores de la formación del pensamiento crítico profesional en los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la solución de las tareas de aprendizaje?

INDICADORES	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
<i>Autorreflexión y autocontrol</i>
<i>Racionalidad (coherencia y cohesión)</i>
<i>Elaboración de alternativas</i>
<i>Construcción de propuestas para la transformación</i>

10. En caso que lo considere necesario, ¿qué acciones sugeriría desde su experiencia y desempeño, para el mejor desarrollo del pensamiento crítico en la formación continuada de los docentes en este campo?

ANEXO 6: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A PROFESORES

PREGUNTA — INDICADOR		FRECUENCIA	%
1. De los indicadores que a continuación relacionamos, por favor, sírvase marcar con una X, los que Ud. considera están asociados al concepto de "pensamiento crítico" y a su adecuado desarrollo en la formación de un futuro profesor universitario:		120	100
1_1	Claridad: Modo en cómo se expresa una propuesta	14	11,7
1_2	Exactitud: grado en que la estructura empleada se encuentra en congruencia con el material a abordar	4	3,3
1_3	Precisión: Construcción o propuesta debe ser adecuada en el manejo de los conocimientos	12	10,0
1_4	Pertenencia o relevancia: Contexto en el que se trata la cuestión	13	10,8
1_5	Profundidad: Cuando el nivel de análisis, investigación y explicación está lo suficientemente cuidado	8	6,7
1_6	Amplitud: Extensión para el planteamiento del problema	14	11,7
1_7	Lógica: Argumentación conforme a las reglas de un pensamiento bien articulado	14	11,7
1_8	Pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos	1	0,8
1_9	Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias como de otras personas	4	3,3
1_10	Es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera	3	2,5
1_11	No trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente	8	6,7
1_12	Es una creencia	0	0,0
1_13	Puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento	10	8,3
1_14	El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones	3	2,5
1_15	El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas	2	1,7
1_16	Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico	10	8,3
2. ¿Considera Ud. que en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar se aplican actualmente métodos y procedimientos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros profesores egresados?		14	100
2_1	Sí, totalmente	8	57,1
2_2	Sí, el alguna medida	5	35,7
2_3	Muy escasa o esporádicamente	1	7,1
2_4	No, en ninguna medida	0	0,0
2_5	No poseo información actualizada al respecto	0	0,0
3. ¿Considera Ud. que los programas de las asignaturas que imparte promueven en su formulación el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?		14	100
3_1	Sí, totalmente	10	71,4
3_2	Sí, el alguna medida	4	28,6
3_3	Muy escasa o esporádicamente	0	0,0
3_4	No, en ninguna medida	0	0,0
3_5	No poseo información actualizada al respecto	0	0,0
4. ¿Considera Ud. que el conjunto de las actividades y tareas académicas, metodológicas, científicas y otras de similar naturaleza en las que Ud. participa regularmente como profesor, estimulan el desarrollo del pensamiento crítico entre los docentes para el ejercicio de su práctica profesional?		14	100
4_1	Sí, totalmente	6	42,9
4_2	Sí, el alguna medida	7	50,0
4_3	Muy escasa o esporádicamente	1	7,1

4_4	No, en ninguna medida	0	0,0
4_5	No poseo información actualizada al respecto	0	0,0
5. ¿Podría Ud. comentar algunos de los métodos, técnicas y procedimientos didácticos que Ud. emplea para desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes? Por favor marque con una X:		31	100
5_1	Redacción de ensayos y trabajos críticos sobre temas específicos de la(s) asignatura(s) que Ud. les imparte, con ayuda de conectores verbales para el desarrollo del pensamiento y la redacción crítica.	11	35,5
5_2	Solución de problemas de las materias recibidas, con aplicación de técnicas de trabajo grupal y cooperado como las tormentas de ideas y otras similares.	8	25,8
5_3	Desarrollo de debates abiertos sobre temas puntuales en clases.	10	32,3
5_4	Orientaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de redacción de sus tesis de grado.	2	6,5
6. ¿Cómo evalúa Ud. el impacto de los métodos que Ud. aplica en clases para el Desarrollo de los siguientes aspectos?: EXCELENTE, BIEN, REGULAR, AUN INSUFICIENTE			
6_1	El razonamiento	0	
6_2	Consenso consciente	0	
6_3	La objeción	0	
6_4	La toma de posiciones alternativas y su argumentación	0	
7. ¿Considera Ud. que los egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar muestran un desarrollo del pensamiento crítico en su desempeño profesional?		14	100
7_1	Sí, totalmente	7	50,0
7_2	Sí, el alguna medida	6	42,9
7_3	Muy escasa o esporádicamente	1	7,1
7_4	No, en ninguna medida	0	0
7_5	No poseo información actualizada al respecto	0	0
8. ¿Cómo valora Ud. la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar?		14	100
8_1	Le concedo una importancia primordial para el óptimo ejercicio de la profesión	10	71,4
8_2	Le concedo una importancia considerable, pero más discreta en su formación	4	28,6
8_3	Le concedo una importancia relativa, basada más bien en el interés personal	0	0,0
8_4	Opino que no tiene tanta importancia en realidad para su ejercicio profesional	0	0,0
9. En caso que lo considere necesario, ¿qué acciones sugeriría Ud. desde su experiencia y desempeño, para el mejor desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros egresados de la carrera en cuestión y para la formación continuada de los docentes en este campo?			

ANEXO 7: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

La presente encuesta es parte de una investigación en Ciencias Pedagógicas, dirigida a perfeccionar el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH. Por la importancia de su contribución a este proceso de estudio, le solicitamos, por favor, tenga Ud. la amabilidad de responder a las preguntas que siguen con la mayor objetividad posible. La encuesta es totalmente anónima. Por su atenta colaboración, MUCHAS GRACIAS.

Por favor, sírvase propiciarnos los siguientes datos:

Semestre: _____

Edad: _____

CUERPO DEL CUESTIONARIO:

1. De los indicadores que a continuación relacionamos, por favor, sírvase marcar con una X, los que Ud. considera están asociados al concepto de pensamiento crítico y a su adecuado desarrollo en la formación de su futuro profesional como profesor universitario:

- Pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos. _____
- Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias como de otras personas. _____
- Es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera _____
- No trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente _____
- Es una creencia _____
- Puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento _____
- El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones. _____
- El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas _____
- Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico _____

2. ¿Considera Ud. que en sus clases en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, sus profesores aplican actualmente métodos y procedimientos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros profesores egresados?

- | | |
|--|-----|
| Si, totalmente | () |
| Sí, en alguna medida | () |
| Muy escasa o esporádicamente | () |
| No, en ninguna medida | () |
| No poseo información actualizada al respecto | () |

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

3. ¿Pudiera Ud. reconocer algunos de los métodos, técnicas y procedimientos didácticos que sus profesores emplean para desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes? Por favor marque con una X:

- | | |
|--|-----|
| Redacción de ensayos y trabajos críticos sobre temas específicos de la (s) asignatura (s) que Ud. les imparte, con ayuda de conectores verbales para el desarrollo del pensamiento y la redacción crítica. | () |
| Solución de problemas de las materias recibidas, con aplicación de técnicas de trabajo grupal y cooperado como las tormentas de ideas y otras similares. | () |
| Desarrollo de debates abiertos sobre temas puntales en clases. | () |
| Orientaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de redacción de sus tesis de grado. | () |
| Otros | () |

Favor especificar: _____

4. ¿Qué asignaturas de las que Ud. recibe actualmente son las que emplean estos métodos con mayor frecuencia? Por favor mencione el nombre de la asignatura solamente.

5. ¿Prefiere Ud. la aplicación de los métodos de desarrollo del pensamiento crítico por parte de los profesores en su proceso de aprendizaje como estudiante universitario?

- | | |
|---|-----|
| Sí, permanentemente | () |
| Sí, con frecuencia | () |
| Los prefiero en algunas asignaturas | () |
| Los prefiero algunas veces en algunas asignaturas | () |
| No los prefiero en mis clases | () |

¿En qué asignaturas?: _____

6. ¿Cuáles de los siguientes componentes del pensamiento crítico considera Ud. que sus profesores trabajan en sus clases con mayor frecuencia? (Indique el grado de frecuencia con que Ud. considera que lo utilizan en sus tareas de aprendizaje, en una escala de 1: FRECUENCIA SISTEMÁTICA, 2: FRECUENCIA COMÚN, 3: FRECUENCIA BAJA, 4: NUNCA).

- | | |
|---|-----|
| Cómo desarrollar el razonamiento sobre diversos aspectos de los contenidos de aprendizaje | () |
| Cómo argumentar un consenso consciente sobre un tema planteado | () |
| Cómo argumentar una objeción contra una idea o concepto | () |
| Cómo tomar posiciones alternativas y cómo argumentarlas | () |
| Otros posibles | () |

Favor especificar: _____

7. ¿Considera Ud. que los actuales egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar muestran un desarrollo del pensamiento crítico en su desempeño profesoral?

- | | |
|--|-----|
| Si, totalmente | () |
| Si, el alguna medida | () |
| Muy escasa o esporádicamente | () |
| No, en ninguna medida | () |
| No poseo información actualizada al respecto | () |

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

8. ¿Cómo valora Ud. la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar?

- | | |
|--|-----|
| Le concedo una importancia primordial para el óptimo ejercicio de la profesión | () |
| Le concedo una importancia considerable, pero más discreta en su formación | () |
| Le concedo una importancia relativa, basada más bien en el interés personal | () |
| Opino que no tiene tanta importancia en realidad para su ejercicio profesional | () |

Si desea añadir alguna valoración personal acerca de su respuesta, sírvase resumirlo en la siguiente línea:

9. ¿Cómo evalúa Ud. el impacto de los métodos que Ud. aplica en clases para el desarrollo de los siguientes aspectos?:

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	INSUFICIENTE
El razonamiento				
Consenso consciente				
La objeción				
La argumentación				
Otros posibles				

(Por favor, especificar):

10. ¿Cómo considera Ud. que se comportan los siguientes indicadores de la formación del pensamiento crítico profesional en los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la solución de las tareas de aprendizaje?

INDICADORES	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
<i>Autorreflexión y autocontrol</i>
<i>Racionalidad (coherencia y cohesión)</i>
<i>Elaboración de alternativas</i>
<i>Construcción de propuestas para la transformación</i>

11. ¿Qué actividades y tareas gustaría Ud. que sus profesores le orientaran realizar en sus clases para el desarrollo de su pensamiento crítico? Por favor, explique brevemente su respuesta.

ANEXO 8: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

	FA	%	FR	%
1. De los indicadores que a continuación relacionamos, por favor, sírvase marcar con una X, los que Ud. considera están asociados al concepto de pensamiento crítico y a su adecuado desarrollo en la formación de su futuro profesional como profesor universitario:	309	100	237	100
1_1 Pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos.	18	5,8	10	4,2
1_2 Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias como de otras personas	53	17,2	45	19,0
1_3 Es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera	20	6,5	12	5,1
1_4 No trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente	57	18,4	49	20,7
1_5 Es una creencia	9	2,9	1	0,4
1_6 Puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento	32	10,4	24	10,1
1_7 El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones	53	17,2	45	19,0
1_8 El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas	17	5,5	9	3,8
1_9 Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico	50	16,2	42	17,7
2. ¿Considera Ud. que en sus clases en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, sus profesores aplican actualmente métodos y procedimientos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los futuros profesores egresados?	116	100	96	100
2_1 Sí, totalmente	26	22,4	22	22,9
2_2 Sí, el alguna medida	80	69,0	76	79,2
2_3 Muy escasa o esporádicamente	8	6,9	4	4,2
2_4 No, en ninguna medida	1	0,9	-3	-3,1
2_5 No poseo información actualizada al respecto	1	0,9	-3	-3,1
3. ¿Pudiera Ud. reconocer algunos de los métodos, técnicas y procedimientos didácticos que sus profesores emplean para desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes?	221	100	201	100
3_1 Redacción de ensayos y trabajos críticos sobre temas específicos de la (s) asignatura (s) que Ud. les imparte, con ayuda de conectores verbales para el desarrollo del pensamiento y la redacción crítica.	83	37,6	79	39,3
3_2 Solución de problemas de las materias recibidas, con aplicación de técnicas de trabajo grupal y cooperado como las tormentas de ideas y otras similares.	53	24,0	49	24,4
3_3 Desarrollo de debates abiertos sobre temas puntuales en clases.	54	24,4	50	24,9
3_4 Orientaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de redacción de sus tesis de grado.	24	10,9	20	10,0
3_5 Otros	7	3,2	3	1,5
4. ¿Qué asignaturas de las que Ud. recibe actualmente son las que emplean estos métodos con mayor frecuencia? Por favor mencione el nombre de la asignatura solamente	0			
5. ¿Prefiere Ud. la aplicación de los métodos de desarrollo del pensamiento crítico por parte de los profesores en su proceso de aprendizaje como estudiante universitario?	120	100	105	100
5_1 Sí, permanentemente	47	39,17	44	41,905
5_2 Sí, con frecuencia	56	46,67	53	50,476
5_3 Los prefiero en algunas asignaturas	15	12,5	12	11,429
5_4 Los prefiero algunas veces en algunas asignaturas	1	0,833	-2	-1,905
5_5 ¿En cuáles?	1	0,833	-2	-1,905
6. ¿Cuáles de los siguientes componentes del pensamiento crítico considera Ud. que sus profesores trabajan en sus clases con mayor frecuencia? (Indique el grado de frecuencia 1: FRECUENCIA SISTEMÁTICA, 2: FRECUENCIA COMÚN, 3: FRECUENCIA BAJA, 4: NUNCA).	748	100	729	100
6_1 Cómo desarrollar el razonamiento sobre diversos aspectos de los contenidos de aprendizaje	181	24,2	178	24,417
6_2 Cómo argumentar un consenso consciente sobre un tema planteado	181	24,2	177	24,28
6_3 Cómo argumentar una objeción contra una idea o concepto	172	22,99	168	23,045
6_4 Cómo tomar posiciones alternativas y cómo argumentarlas	171	22,86	167	22,908
6_5 Otros posibles	43	5,749	39	5,3498

7. ¿Considera Ud. que los actuales egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar muestran un desarrollo del pensamiento crítico en su desempeño profesoral?		117	100	97	100
7_1	Sí, totalmente	22	18,8	18	18,6
7_2	Sí, en alguna medida	68	58,1	64	66,0
7_3	Muy escasa o esporádicamente	16	13,7	12	12,4
7_4	No, en ninguna medida	1	0,9	-3	-3,1
7_5	No poseo información actualizada al respecto	10	8,5	6	6,2
8. ¿Cómo valora Ud. la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los Licenciados en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar?		122	100	110	100
8_1	Le concedo una importancia primordial para el óptimo ejercicio de la profesión	70	57,4	67	60,9
8_2	Le concedo una importancia considerable, pero más discreta en su formación	37	30,3	34	30,9
8_3	Le concedo una importancia relativa, basada más bien en el interés personal	12	9,8	9	8,2
8_4	Opino que no tiene tanta importancia en realidad para su ejercicio profesional	3	2,5	0	0,0
9: ¿Qué actividades y tareas gustaría Ud. que sus profesores le orientaran realizar en sus clases para el desarrollo de su pensamiento crítico? Por favor, explique brevemente su respuesta.					

ANEXO 9: GUIA DE ENTREVISTA ORAL Y PRESENCIAL A DIRECTIVOS

Nombre del directivo a entrevistar: _____
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia en el cargo: _____
Años de experiencia como profesor: _____
Asignaturas que ha impartido o imparte: _____
Categoría docente que ostenta: _____
Grado científico que posee: _____

GUIÓN DE LA INTRODUCCION A LA ENTREVISTA ORAL:

Estimado (cargo del directivo):

Como es de su conocimiento, a partir de la encuesta anterior que nos ha respondido y por las que conoce hemos aplicado a profesores y estudiantes en este mismo periodo, nos encontramos enfrascados en una investigación doctoral, cuyos resultados deben servir al perfeccionamiento de la formación del estudiante del primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar. En particular, se investiga para laborar un resultado científico dirigido a la formación inicial del pensamiento crítico profesional en estos estudiantes, desde los contenidos de la asignatura Psicología General. Aspiramos a que estos resultados puedan generalizarse al resto de las asignaturas del año y la carrera en un momento posterior y sobre la base de la pertinencia del impacto que se obtenga en una fase inicial. Como parte de ese proceso, nos corresponde ahora profundizar en algunos aspectos no abarcados o solo cubiertos de manera general por las encuestas aplicadas. Por ese motivo, le estamos realizando esta entrevista de trabajo, con el objetivo de indagar, más personalmente, cuál es su opinión sobre los mismos, sobre la base de su experiencia como directivo en esta institución. Las interrogantes que nos interesa, por favor, nos responda con toda honestidad, son las siguientes, agradeciéndole ante todo su tiempo y disposición a colaborar con el curso de la presente investigación,

CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué valor concede Ud. a la interrelación entre los aspectos cognoscitivos y los afectivos, entre ellos la motivación y otros similares, en el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera que nos ocupa, en especial, en la formación inicial del pensamiento crítico profesional?
2. ¿Qué valor considera Ud. le conceden a este aspecto el resto de los docentes de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la Universidad Nacional del Chimborazo? Por favor, ¿pudiera Ud. fundamentar su respuesta con ejemplos y otros elementos necesarios al caso?
3. ¿Considera Ud. que los profesores y estudiantes de mejores resultados académicos en esta carrera, son también los que más consecuentemente han avanzado en la formación y desarrollo del pensamiento crítico profesional?
4. ¿Desearía Ud. aprovechar esta oportunidad para participarnos alguna otra valoración u opinión útil al tema tratado, o a otro de interés en el proceso formativo que Ud. dirige?

ANEXO 10: GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

OBJETIVO DE LA OBSERVACION:

Constatar el estado actual de la formación inicial del pensamiento crítico profesional en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los docentes y estudiantes de la asignatura Psicología General en el primer año de la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, de la Universidad Nacional del Chimborazo.

I. ELEMENTOS CONTEXTUALES Y FORMALES DE CONTROL DEL PROCESO:

- Nombre del docente a visitar:
- Años de experiencia en la profesión docente universitaria:
- Categoría docente que ostenta:
- Grado científico que posee:
- Carrera, área del conocimiento, grupo clase y año de los estudiantes que serán observados.
- Composición social, genérica y étnica del grupo a observar.
- Asignaturas que ha impartido o imparte:
- Asignatura a la que pertenece la clase que será observada
- Tema de la clase a ser observada.
- Objetivos
- Contenidos
- Métodos y formas de enseñanza-aprendizaje
- Medios de enseñanza-aprendizaje
- Bibliografía impresa y digital que de emplea.

II. DESARROLLO DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN A TRAVÉS DEL SIGUIENTE CUESTIONARIO GUÍA (EL CUAL PUEDE SER ENRIQUECIDO SITUACIONALMENTE):

1. ¿Cómo motiva y vincula el profesor la nueva clase con el contenido anterior ya impartido? ¿Aprovecha este necesario vínculo inicial para incentivar la valoración crítica de los estudiantes sobre el contenido ya tratado? ¿Cómo lo realiza?
2. ¿Emplea el profesor métodos activos que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico con respecto al contenido de la asignatura y del tema tratado en específico?
3. ¿Revela el docente ante el grupo los ejes de problematización crítica que subyacen en la esencia del tema tratado en clases?
4. ¿Orienta el profesor a los estudiantes sobre cómo llevar a cabo acciones y operaciones de análisis, reflexión, búsqueda de alternativas o de nuevas aristas de interpretación, y de construcción soluciones transformadoras a problemas derivados del contenido de la clase y de aspectos del contenido de la asignatura valoradas anteriormente?
5. ¿Otorga autonomía el profesor a los estudiantes para la solución de tareas de aprendizaje de mayor complejidad o elaboración?

6. ¿Elabora problemas de aprendizaje el profesor ante sus estudiantes o estimula y orientan a estos para que los elaboren por si mismos combinando el trabajo grupal y el individual?

7. ¿Emplea el profesor un estilo de comunicación dialógico, heurístico reflexivo que estimula la investigación y la duda razonable con respecto a las verdades acabadas en el contenido de la asignatura?

III. OBSERVACION ACTIVA DE LA INTERACCION GRUPAL

El observador tomará nota de todos los eventos de la clase, en el orden de desarrollo cronológico y progresivo de los mismos, elaborando una especie de acta de observación, que luego le servirán para elaborar conclusiones parciales y finales y para realizar valoraciones específicas sobre los momentos más significativos, los logros y deficiencias detectadas durante el desarrollo de la clase.

IV. COEVALUACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA CLASE OBSERVADA:

Al finalizar la actividad, el profesor observador, dialogará con el profesor cuya clase fue observada, e intercambiará impresiones crítico-constructivas con este, sobre aspectos plasmados en el cuestionario, la forma en que se cumplieron o no, sobre cuál era la estrategia de trabajo pensada del profesor y que lugar ocupaba en ella la formación inicial gradual del pensamiento crítico de los estudiantes, como estos asumen las tareas que implican tratamiento del pensamiento crítico y autonomía valorativa por su parte. También le solicitará una breve caracterización del grupo y los posibles subgrupos e individualidades, y sobre el impacto que esto pueda tener en el proceso de aprendizaje cooperado e individual. Le expresará como colega sus valoraciones sobre la calidad de la clase y las sugerencias que considera útiles poner en práctica para el futuro del proceso. Finalmente se pedirá al docente evaluado le facilite una muestra de las evaluaciones escritas que hayan podido ser realizadas en la clase, una vez que sean calificadas por el profesor a cargo.

ANEXO 11: VISIÓN CONTRASTADA DEL SÍLABO ACTUAL CON EL SÍLABO ALTERNATIVO QUE SE FUNDAMENTA EN LA TESIS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR
SÍLABO DE LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA GENERAL I

DOCENTE:
PERÍODO LECTIVO:
MARZO 2014 – JULIO 2015

DATOS INFORMATIVOS

INSTITUCIÓN: Universidad Nacional de Chimborazo
FACULTAD: Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías
NOMBRE DE LA CARRERA: Psicología Educativa
SEMESTRE: Segundo
NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Psicología General I
CÓDIGO DE LA MATERIA: CP-PSGE.I
NÚMERO DE CRÉDITOS TEÓRICOS: 3.125 CRÉDITOS
NÚMERO DE CRÉDITOS PRÁCTICOS: 3.125 CREDITOS

No.	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DISEÑO Y TRATAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS DIDÁCTICAS FUNDAMENTALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	CONCEPCIÓN ACTUAL (CITA TEXTUAL DEL SÍLABO ACTUALMENTE ESTABLECIDO)	CONCEPCIÓN ALTERNATIVA QUE PROPONE EL AUTOR, ORIENTADA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL EN EL FUTURO EGRESADO.
I	CONCEPCIÓN DIDÁCTICA GENERAL (TEÓRICO-METODOLÓGICA) DE LA ASIGNATURA.	“La asignatura de Psicología General I en el segundo semestre propende a desarrollar en los estudiantes una visión general de la misma como disciplina encargada del estudio de los procesos mentales y del comportamiento del ser humano en relación a sus semejantes, por lo que se analizan los aspectos generales, las funciones cognitivas del ser humano, la personalidad desde una perspectiva holística, y el individuo en algunas facetas de las relaciones interpersonales.”	“La asignatura de Psicología General I en el segundo semestre se orienta a desarrollar en los estudiantes una aprehensión crítico-consciente general de la misma como disciplina encargada del estudio de los procesos mentales y del comportamiento social del ser humano, en tanto ser bio-socio-psicológico, en relación a sus semejantes, por lo que se debaten contrastadamente, los diversos puntos de vista teóricos y metodológicos históricamente abordados sobre los aspectos generales, las funciones cognitivas del ser humano, la personalidad desde una perspectiva holística, y el individuo en algunas facetas de las relaciones interpersonales.”

2.	FORMULACIÓN DEL OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA	“Al finalizar el semestre, el/la estudiante estará en capacidad de comprender las bases fundamentales y dimensionales de la psicología para intuir la estructura psíquica y su funcionamiento; la personalidad desde una perspectiva holística y algunas facetas de sus relaciones intra y extra-personales fortaleciendo destrezas y actitudes para la autoevaluación y reflexión psicológica.”	“Al finalizar el semestre, el/la estudiante estará en capacidad de valorar críticamente las bases fundamentales y dimensionales de la psicología como ciencia, a través de su desarrollo histórico-concreto, para llegar a conocer la estructura psíquica del hombre y su funcionamiento; la personalidad desde una perspectiva holística y algunas facetas de sus relaciones intra y extra-personales y de esta manera fortalecer sus destrezas y actitudes necesarias para la autoevaluación y la reflexión psicológica.”
3.	UNIDAD I: LA PSICOLOGIA COMO CIENCIA, DEFINICIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO. OBJETIVOS:	(¿?) (NO SE FORMULAN COMO TALES EN EL DOCUMENTO OFICIAL DE LA CARRERA)	Objetivos de la Unidad: Que los estudiantes, al final de la misma, sean capaces de: -Explicar la definición e importancia de la psicología como ciencia, y la evolución de esta concepción a través de las fundamentales etapas históricas de su desarrollo. -Contrastar los puntos de vista fundamentales y divergentes en la evolución histórica de la psicología como ciencia. -Evaluar críticamente las razones por las que se considera que determinadas tendencias en el desarrollo de la psicología como ciencia son las más avanzadas y fundamentadas.
4	SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	Concepto de Psicología Importancia. Objeto de estudio. Campos de Aplicación. Naturaleza.	Concepto de Psicología y panorama general de su evolución a través de las diferentes tendencias y escuelas históricas hasta la contemporaneidad. Importancia de la psicología como ciencia en la sociedad contemporánea, su especificidad y sus relaciones con otras ciencias afines, dentro del campo de las ciencias sociales, importancia del pensamiento crítico en el abordaje teórico-metodológico de la ciencia psicológica. Objeto de estudio de la Psicología: su evolución y valoración crítica a través de su desarrollo histórico. Campos de Aplicación: Panorama general acerca de la naturaleza de la psicología como ciencia, de la unidad bio-socio-sicológica del sujeto y de la actividad socializada en la conformación de la psiquis humana como reflejo consciente objetivo y subjetivo de esta actividad.
5	FORMAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS HABILIDADES QUE SE PROPONE DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE.	Clases Prácticas: Fundamentar la temática aprendida mediante la realización de una lectura complementaria.	Conferencia: El profesor presenta la Base Orientadora de la Acción (motivación, sistema general de definiciones, leyes, categorías de la psicología como ciencia y los rasgos generales, su papel y lugar dentro del conjunto de las ciencias sociales, su especificidad y relaciones con otras ciencias afines y las contradicciones fundamentales en su evolución histórica, hasta el presente. Orienta el trabajo independiente de los estudiantes para profundizar sobre esa base, así como el estudio crítico de la bibliografía pertinente a la unidad. Método: Exposición problémica, métodos heurísticos. Clases Prácticas: El profesor organiza, orienta, dirige y facilita la exposición oral grupal e individual de los estudiantes, así como el debate de los principales aspectos orientados como trabajo independiente para las clases prácticas. Cuida que en las mismas los estudiantes ejerzan un protagonismo activo y una participación predominantemente propia y autónoma, aportando y fundamentando críticamente sus propias valoraciones sobre cada aspecto. El docente hace precisiones generales al final de la clase, destaca el aporte de los estudiantes y evalúa su nivel de autonomía, auto-preparación y ejercicio del pensamiento crítico, según los indicadores y parámetros de operacionalización establecidos en la alternativa didáctica que se propone.

6	MÉTODOS Y RECURSOS DE APRENDIZAJE A PONER EN PRÁCTICA POR PARTE DEL ESTUDIANTE PARA EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES.	Trabajo de Investigación: Investigar concepciones de autores. Representar mediante socio-dramas y psicodramas acerca de los campos de aplicación de la Psicología en nuestro país. El estudiante será capaz de: Describir el concepto de Psicología y su importancia. Reconocer el objeto de estudio. Identificar los campos de aplicación de la psicología Entender la naturaleza de la psicología como ciencia Los estudiantes elaboran un ensayo sobre la aplicación de la Psicología en su carrera, de acuerdo a las normas APA, el cual deberá contener como mínimo 3 páginas.	Trabajo de Investigación: Investigación de las concepciones de diversos autores con respecto a la definición de psicología, su objeto de estudio, su carácter como ciencia, y sus principales tendencias históricas generales hasta el presente, mediante el estudio de la bibliografía fundamental y complementaria indicada. Valoración crítica de la representación, mediante socio-dramas y psicodramas, de los conceptos antes estudiados, acerca de los campos de aplicación de la Psicología en su aplicación e importancia en el contexto ecuatoriano. El estudiante será capaz de: -Explicar argumentadamente el concepto de Psicología, su carácter de ciencia, su papel y lugar dentro del conjunto de las ciencias sociales y su importancia y relación con otras ciencias afines. -Fundamentar el objeto de estudio de la psicología como ciencia y los campos de aplicación de la psicología -Los estudiantes elaboran un ensayo sobre las posibilidades de aplicación de la Psicología en su carrera, contrastando aspectos de la realidad profesional actual que conocen a nivel social en el país, con nuevas propuestas y soluciones que puedan derivarse y puedan haber sido evidenciadas, luego del estudio del contenido de la unidad abordada. El ensayo crítico será redactado de acuerdo con las normas APA, contendrá como mínimo 3 páginas, con introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones y bibliografía referenciada en el desarrollo de su contenido.
1	UNIDAD II: BREVE HISTORIA DE LA PSICOLOGIA HASTA LA LLEGADA DEL SIGLO XX OBJETIVOS DE LA UNIDAD	(¿?) (NO SE FORMULAN COMO TALESEN EL DOCUMENTO OFICIAL)	Objetivos de la Unidad: Que los estudiantes, al final de la misma, sean capaces de: -Explicar los rasgos generales de la evolución histórica de la psicología, haciendo énfasis en el proceso de separación y especificación del objeto de estudio de la misma, del de otras ciencias sociales como la filosofía, y en la conformación de un marco teórico y metodológico propio. - Valorar críticamente las causas que hicieron posible y necesaria la aparición de la psico-fisiología experimental, así como los aportes y limitaciones de la misma en las primeras etapas de su surgimiento y evolución. -Valorar críticamente la importancia del evolucionismo de Darwin en el desarrollo de la psicología, así como los aspectos negativos de su asociación y extensión con el llamado darwinismo social. -Valorar críticamente la importancia histórica que ha tenido la evolución del pensamiento crítico profesional dentro de la comunidad de psicólogos, en la superación de las limitaciones y en el desarrollo de nuevas propuestas y orientaciones dentro del campo de la Psicología.
2	SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	Historia de la Psicología. Escuelas Psicológicas. El nacimiento de la psico-fisiología experimental Los primeros pasos de la psicología como ciencia Independiente y experimental. Influencia del evolucionismo de Darwin en la Psicología.	Rasgos esenciales del desarrollo histórico de las tendencias y escuelas en la evolución de la psicología desde sus orígenes hasta la entrada en el siglo XX. Condiciones histórico-sociales y científicas que hicieron posible y necesario el nacimiento de la psicología como ciencia independiente. El nacimiento y desarrollo de la psico-fisiología experimental: sus aportes y limitaciones. Charles Darwin y la Teoría de la Evolución de las Especies. Su impronta en la segunda mitad del siglo XIX. Su influencia en el surgimiento y desarrollo de la psicología experimental. Efectos negativos de la extensión indiscriminada y crítica del pensamiento de Charles Darwin. La extensión del darwinismo desde la psicología hasta el llamado darwinismo social.

3	FORMAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS HABILIDADES QUE SE PROPONE DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE.	Clases Prácticas: Conocer, comprender y explicar la tendencia de la psicología como ciencia, a través de la historia junto a cada una de las escuelas psicológicas.	Conferencia: El profesor presenta la Base Orientadora de la Acción (motivación, sistema general de definiciones, criterios de periodización en el surgimiento y desarrollo de la psicología como ciencia independiente. El papel de la experimentación en el desarrollo de la psicología como ciencia independiente. El surgimiento y desarrollo de la Psico-fisiología. Diversos criterios para evaluar los aportes y limitaciones de cada tendencia o escuela a través del desarrollo de la psicología. El papel de la teoría evolutiva de Darwin en el desarrollo de la psicología: aportes y limitaciones. La complejidad de la extensión acrítica del darwinismo desde la psicología hacia el llamado darwinismo social. Necesidad de una escala axiológica para la valoración crítica de este problema. El profesor orienta el trabajo independiente de los estudiantes para profundizar sobre esa base, así como el estudio crítico de la bibliografía pertinente a la unidad. Método: Exposición problémica, métodos heurísticos y problémica para el tratamiento crítico del problema del darwinismo social. Clases Prácticas: El profesor organiza, orienta, dirige y facilita la exposición oral grupal e individual de los estudiantes, así como el debate de los principales aspectos orientados como trabajo independiente para las clases prácticas. Cuida que en las mismas los estudiantes ejerzan un protagonismo activo y una participación predominantemente propia y autónoma, aportando y fundamentando críticamente sus propias valoraciones sobre cada aspecto. El docente hace precisiones generales al final de la clase, destaca el aporte de los estudiantes y evalúa su nivel de autonomía, auto-preparación y ejercicio del pensamiento crítico, según los indicadores y parámetros de operacionalización establecidos en la alternativa didáctica que se propone.
4	MÉTODOS Y RECURSOS METACOGNITIVOS DE APRENDIZAJE A PONER EN PRÁCTICA POR PARTE DEL ESTUDIANTE PARA EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES.	Trabajo de Investigación: Investigar concepciones de autores. Representar mediante socio-dramas y psicodramas acerca de los campos de aplicación de la psicología en nuestro país. El estudiante será capaz de: Analizar el nacimiento de la Psicología como ciencia. Visualizar los primeros pasos de la Psicología como ciencia independiente y experimental. Debatir sobre el nacimiento de la Psicología. Los estudiantes elaboran un ensayo sobre la aplicación de la Psicología en su carrera, de acuerdo a las normas APA, el cual deberá contener como mínimo 3 páginas.	Trabajo de Investigación: Investigación sobre los rasgos esenciales, aportes y limitaciones de las diversas tendencias y escuelas psicológicas a través de la historia, sobre el surgimiento y desarrollo de la psicología y la psicofisiología experimental, los aportes del darwinismo a la psicología y los efectos negativos de la extensión desde la psicología al llamado darwinismo social, mediante el estudio de la bibliografía fundamental y complementaria indicada. Valoración crítica de cada una de las tendencias evolutivas, en base a aportes y limitaciones, desde diversos ángulos de enfoque. Valoración crítica de los efectos de la interpretación acrítica del evolucionismo en psicología y su impacto en el llamado darwinismo social. Su aplicación e importancia en el contexto de orientación educativa del Ecuador. El estudiante será capaz de: -Explicar argumentadamente los rasgos esenciales de cada tendencia particular en la evolución histórica de la psicología, precisando sus aportes y limitaciones y argumentando por qué en cada caso. - Argumentar las causas que hicieron posible y necesaria la aparición de la psico-fisiología experimental, así como los aportes y limitaciones de la misma en las primeras etapas de su surgimiento y evolución. -Discriminar entre la importancia del evolucionismo de Darwin en el desarrollo de la psicología, así como los aspectos negativos de su asociación y extensión con el llamado darwinismo social. -Valorar críticamente la importancia histórica que ha tenido la evolución del pensamiento crítico profesional dentro de la comunidad de psicólogos, en la superación de las limitaciones y en el desarrollo de nuevas propuestas y orientaciones dentro del campo de la Psicología.
I	UNIDAD III: LA PSICOLOGÍA DEL NUEVO MILENIO:	(?) (NO SE FORMULAN COMO TALES EN EL DOCUMENTO OFICIAL)	Objetivos de la Unidad: Que los estudiantes, al término de la misma, sean capaces de: -Explicar las condiciones histórico-sociales y científicas concretas de surgimiento, sus principales exponentes, los rasgos esenciales

	MODELOS PSICOLÓGICOS OBJETIVOS DE LA UNIDAD		de su contenido, semejanzas y diferencias entre el estructuralismo, el funcionalismo, la teoría de la Gestalt, el conductismo, el psicoanálisis, la reflexología, la psicología humanista, la epistemología genética, el cognitivismo, y el Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad como expresión del materialismo dialéctico en la psicología , así como la relación entre neurociencias y psicología, en tanto tendencias en el desarrollo de la psicología que han transitado el siglo XX y se proyectan, ya sea como alternativas, pares complementarios u opuestos hacia el siglo XXI y el Nuevo Milenio. -Valorar críticamente los aportes, limitaciones y procesos de desarrollo actual de estas tendencias contemporáneas en el desarrollo de la psicología. -Valorar críticamente el papel y lugar del pensamiento crítico en el proceso de evolución, superación o coexistencia parcial o total de estas tendencias. -Valorar críticamente el papel y lugar de la ética profesional en el desarrollo actual de la ciencia psicológica en condiciones de diversidad de enfoques y tendencias y en el propio ejercicio de la profesión del psicólogo.
2	SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	El Estructuralismo El Funcionalismo La Gestalt El Conductismo El Psicoanálisis La Reflexología La Psicología Humanista Epistemología Genética Cognitivismo (Vygotsky) Materialismo científico La psicología del nuevo milenio. Ética profesional	-Las condiciones histórico-sociales y científicas concretas de surgimiento, principales exponentes, rasgos esenciales de su contenido, semejanzas y diferencias del estructuralismo, el funcionalismo, la teoría de la Gestalt, el conductismo, el psicoanálisis, la reflexología, la psicología humanista, la epistemología genética, el cognitivismo, y el Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad como expresión del materialismo dialéctico en la psicología , así como la relación entre neurociencias y psicología, en tanto tendencias en el desarrollo de la psicología que han transitado el siglo XX y se proyectan, ya sea como alternativas, pares complementarios u opuestos hacia el siglo XXI y el Nuevo Milenio. -El problema, contradicción y complementación de la doble interpretación del Enfoque Histórico- Cultural como tendencia del cognitivismo/constructivismo y como tendencia dialéctico materialista contemporánea. -Los aportes, limitaciones y procesos de desarrollo actual de estas tendencias contemporáneas en el desarrollo de la psicología. -El papel y lugar del pensamiento crítico en el proceso de evolución, superación o coexistencia parcial o total de estas tendencias. -La definición, contenido, papel y lugar de la ética profesional en el desarrollo actual de la ciencia psicológica en condiciones de diversidad de enfoques y tendencias y en el propio ejercicio de la profesión del psicólogo educativo, orientador vocacional y familiar.
3	FORMAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS HABILIDADES QUE SE PROPONE DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE	(?) NO SE DECLARAN EN EL DOCUMENTO OFICIAL (SE ASUME EN LA PRÁCTICA QUE DEBAN SER LOS MISMOS O SIMILARES A LOS DE LAS UNIDADES ANTERIORES).	Conferencia: El profesor presenta la Base Orientadora de la Acción (motivación, sistema general de definiciones, rasgos esenciales, principales exponentes de cada tendencia de la psicología en su tránsito por los siglos XX y el actual siglo XXI. Destaca los aciertos y puntos conflictivos de manera general para cada tendencia, y de una con respecto a las restantes. Precisa el tema de la actual confluencia de posiciones e interpretaciones y el acercamiento entre estas desde diversas posiciones epistemológicas. Destaca las divergencias filosóficas esenciales que prevalecen, detrás de la aparente coincidencia externa u operacional en algunos casos, como es el del cognitivismo y el Enfoque Histórico-Cultural. Método: Exposición problémica, métodos heurísticos y problémico para el tratamiento crítico del problema de las complejidades en la interpretación actual del Enfoque Histórico-Cultural desde las dos perspectivas que hoy confluyen sobre el tema: el cognitivismo constructivista y el enfoque dialéctico-materialista. Clases Prácticas: El profesor organiza, orienta, dirige y facilita la exposición oral grupal e individual de los estudiantes, así como el debate de los principales aspectos orientados como trabajo independiente para las clases prácticas. Cuida que en las mismas los

			estudiantes ejerzan un protagonismo activo y una participación predominantemente propia y autónoma, aportando y fundamentando críticamente sus propias valoraciones sobre cada aspecto. El docente hace precisiones generales al final de la clase, destaca el aporte de los estudiantes y evalúa su nivel de autonomía, auto-preparación y ejercicio del pensamiento crítico, según los indicadores y parámetros de operacionalización establecidos en la alternativa didáctica que se propone.
4	MÉTODOS Y RECURSOS METACOGNITIVOS DE APRENDIZAJE A PONER EN PRÁCTICA POR PARTE DEL ESTUDIANTE PARA EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES.	<p>Trabajo de Investigación: Investigar concepciones de autores. Representar mediante socio-dramas y psicodramas acerca de los campos de aplicación de la psicología en nuestro país.</p> <p>El estudiante será capaz de: -Analizar las escuelas psicológicas que fundamentan la Psicología de nuevo milenio. -Emitir un juicio crítico acerca de los modelos psicológicos. Comprender el grado de ética que debe poseer el estudiante de psicología educativa. -Los estudiantes elaboran organizadores gráficos acerca de las distintas corrientes psicológicas.</p>	<p>Trabajo de Investigación: Investigación bibliográfica sobre los rasgos esenciales, aportes y limitaciones de las diversas tendencias y escuelas psicológicas del siglo XX y XXI. Valoración crítica de cada una de las tendencias evolutivas, en base a aportes y limitaciones, desde diversos ángulos de enfoque. Valoración crítica de los efectos de la apropiación sesgada, como fenómeno de relativización postmoderna que se manifiesta en el mundo académico e intelectual contemporáneo, según el cual se asume formalmente un basamento teórico de gran impacto universal, pero ajeno a la posición ideológico-epistemológica de la tendencia apropiadora, y se trata de explicar y legitimar sus bases desde los fundamentos teórico-metodológicos de la tendencia que asume, y no desde las propias bases intrínsecas que dieron origen al enfoque o teoría apropiada. (ej.: Asunción en Occidente del Enfoque Histórico-Cultural por parte de la psicología cognitivista).</p> <p>El estudiante será capaz de: -Explicar argumentadamente los rasgos esenciales de cada tendencia particular en la evolución histórica de la psicología, precisando sus aportes, limitaciones; argumentando por qué se consideran estos así en cada caso. - Argumentar las causas que hicieron posible y necesaria la aparición de la psico-fisiología experimental, así como los aportes y limitaciones de la misma en las primeras etapas de su surgimiento y evolución. -Discriminar entre la importancia del evolucionismo de Darwin en el desarrollo de la psicología, así como los aspectos negativos de su asociación y extensión con el llamado darwinismo social. -Valorar críticamente la importancia histórica que ha tenido la evolución del pensamiento crítico profesional dentro de la comunidad de psicólogos, en la superación de las limitaciones de tendencias precedentes, y en el desarrollo de nuevas propuestas y orientaciones dentro del campo de la Psicología.</p>
1	UNIDAD IV: MÉTODOS EMPÍRICOS QUE UTILIZA LA PSICOLOGÍA OBJETIVOS DE LA UNIDAD	¿?) (NO SE FORMULAN COMO TALES EN EL DOCUMENTO OFICIAL)	<p>Objetivos de la Unidad: Que los estudiantes, al término de la misma, sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar a los métodos empíricos de mayor empleo en la psicología, en su conjunto y en particular a cada uno de ellos, así como su relación sistémica y complementaria junto con los métodos teóricos y estadístico-matemáticos. -Argumentar críticamente qué tipo de métodos empíricos deben emplearse en cada situación de análisis. -Resolver problemas básicos de análisis psicológico, aplicando los métodos estudiados adecuadamente. -Valorar críticamente la pertinencia del análisis cuantitativo y cualitativo durante la aplicación de los métodos empíricos en psicología. -Valorar críticamente el papel y lugar de la ética profesional durante la aplicación de los métodos empíricos en el análisis psicológico.
2	SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	La observación La experimentación	-La caracterización de los métodos empíricos en psicología. Su papel, lugar y su relación sistémica con los métodos teóricos y estadístico-matemáticos.

		<p>La encuesta La entrevista La psicometría La sociometría Estudio de caso</p>	<p>-La observación, la experimentación, la encuesta, la entrevista, la psicometría, la sociometría y el estudio de casos, como varios de los métodos estadísticos más utilizados en psicología. -Planteamiento y resolución de problemas profesionales en psicología a través de la aplicación de los métodos empíricos. -Técnicas, procedimientos e instrumentos más frecuentes dentro de los métodos empíricos. -La valoración crítica cognoscitiva, afectiva, comportamental y axiológica integral, durante la aplicación de los métodos empíricos en psicología</p>
3	<p>FORMAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS HABILIDADES QUE SE PROPONE DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE.</p>	<p>NO SE PRECISANEN EL DOCUMENTO OFICIAL (SE ASUME EN LA PRÁCTICA QUE DEBAN SER LOS MISMOS O SIMILARES A LOS DE LAS UNIDADES ANTERIORES).</p>	<p>Conferencia: El profesor presenta la Base Orientadora de la Acción: definición de método, su papel y lugar en la actividad científica en general y en la psicología, en particular. Los métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático. Comenta los rasgos esenciales y principales aplicaciones de cada método. Destaca la importancia de los métodos empíricos en la psicología dado su objeto de estudio: la tipología de problemas en los que cada uno de aplica, sus desafíos y limitaciones y su utilidad. La relación paradigma-método, su papel y lugar en la psicología. La importancia del pensamiento crítico en la interpretación cualitativa de los resultados cuantitativos durante la recogida de información derivada de la aplicación de los métodos empíricos en psicología. Método: Exposición problémica, métodos heurísticos y problémica para el tratamiento de la aplicación de los métodos empíricos en la solución de problemas específicos y durante el análisis de casos particulares. Clases Prácticas: El profesor organiza, orienta, dirige y facilita la exposición oral grupal e individual de los estudiantes, así como el debate de los principales aspectos orientados como trabajo independiente para las clases prácticas. Cuida que en las mismas los estudiantes ejerzan un protagonismo activo y una participación predominantemente propia y autónoma, aportando y fundamentando críticamente sus propias valoraciones sobre cada aspecto. El docente hace precisiones generales al final de la clase, destaca el aporte de los estudiantes y evalúa su nivel de autonomía, auto-preparación y ejercicio del pensamiento crítico, según los indicadores y parámetros de operacionalización establecidos en la alternativa didáctica que se propone.</p>
4	<p>MÉTODOS Y RECURSOS METACOGNITIVOS DE APRENDIZAJE A PONER EN PRÁCTICA POR PARTE DEL ESTUDIANTE PARA EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES.</p>	<p>El estudiante será capaz de: Distinguir, argumentar y utilizar los distintos métodos utilizados en la Psicología. Los estudiantes harán ejemplos de cada una de los métodos y técnicas que se utilizan en la obtención de datos.</p>	<p>Trabajo de Investigación: Investigación bibliográfica sobre la solución de problemas en psicología mediante la aplicación de métodos empíricos y sobre sus diversas técnicas, procedimientos e instrumentos en cada caso, de acuerdo con la naturaleza de los problemas que se presenten. El estudiante será capaz de: -Explicar argumentadamente la esencia, características y utilidad de cada método empírico. -Identificar los métodos empíricos más adecuados, de acuerdo con la tipología de problemas básicos que se le plantea resolver - Elaborar nuevos problemas, tipo de complejidad inicial de acuerdo con su nivel de formación dentro de la carrera. -Argumentar como dar solución a los problemas que elabora mediante la aplicación de distintos métodos o grupo de métodos empíricos. -Valorar críticamente la importancia del pensamiento crítico profesional en el proceso de selección, aplicación e interpretación de los resultados de la aplicación de métodos empíricos en la psicología.</p>

ANEXO 12: PANORAMA GENERAL DE LA EJECUCIÓN DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PCP EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR DE LA UNACH, REPÚBLICA DE ECUADOR, A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL

N .	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	DIMENSIÓN	INDICADOR	CRITERIO DE MEDIDA	ACCIONES DEL PROFESOR (MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS)	MEDIOS AUXILIARES
I	Describir el concepto de Psicología y su importancia	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	<p>El profesor organiza el grupo en pequeños equipos de análisis y debate, e indaga con los estudiantes sobre que requerimientos estos consideran imprescindibles al iniciar el estudio de cualquier ciencia, en especial, la psicología. Mediante las preguntas-guía del docente, los estudiantes se destacan comenzando por las definiciones básicas de esa ciencia y sus conceptos fundamentales de partida.</p> <p>El profesor observa, estimula y toma nota acerca de las acciones, operaciones y procedimientos de los estudiantes para llegar a su definición, y de cómo estos evolucionan, y suministrara ayuda (andamiaje) a los estudiantes en su realización, procurando estimular la mayor autonomía creciente posible de estos en el desarrollo de sus procesos mentales determinados por la riqueza de su actividad interactiva.</p>	<p>Presentaciones de definiciones auxiliares en power point, uso del video-filmes.</p> <p>Hoja cuadriculada por cada estudiante para anotar el progreso cualitativo individual y grupal al término de cada periodo de análisis (mensual) en relación con el cumplimiento de criterios de medida de acuerdo con una escala Likert de valores ascendentes.</p>
		Desarrollo del aspecto lógico-analítico	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión. • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	<p>Manteniendo los aspectos organizativos ya introducidos para el caso anterior, el profesor estimula el despliegue del análisis de las relaciones estructurales/funcionales y las de causa-efecto que se hacen evidentes o sugeridas en las diversas formulaciones de la definición de psicología como ciencia y su importancia.</p> <p>El profesor estimula la aproximación a la definición por contraste entre esta y otras ciencias afines, tales como la filosofía, la sociología y la antropología sociocultural.</p>	IDEM
		Desarrollo del aspecto alternativo o lateral	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	<p>El profesor incorpora el procedimiento de la definición alternativa, solicitando a los estudiantes mediante la práctica de la tormenta de ideas, primero en los equipos de trabajo y luego a nivel de toda la clase, la reelaboración de la definición de psicología finalmente consensuada por el grupo, con otras formulaciones verbales, que digan la misma esencia pero que varien su formulación verbal externa. El profesor atenderá a la precisión, claridad y equivalencia de las alternativas propuestas.</p>	IDEM, cuadro comparativo sobre el pizarrón, contemplando las variantes propuestas.
		Desarrollo del	Propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en 	El profesor estimulara la asunción de posiciones críticas con respecto a las	IDEM

		aspecto valorativo-creativo-transformacional	transformacional	<p>los análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	definiciones sinónimas de psicología propuestas, sobre la base de la definición consensuada, previamente y solicitara a los estudiantes definir cuál es la más exacta.	
2	Identificar los campos de aplicación de la Psicología	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	<p>El profesor comienza a abordar la temática mediante una presentación de láminas en donde se evidencias las diversas actividades del ser humano sobre todo en educación, salud, derecho, trabajo, entre otras. Al final se produce una lluvia de ideas respecto a las diferentes áreas en donde se utiliza y aplica la Psicología; los aportes de los estudiantes son escritos en el pizarrón de manera indefinida.</p> <p>De las primeras ideas se van formando grupos de afinidad con las diferentes ramas de aplicación de la Psicología como son en el campo de la educación, la clínica, jurídica, industrial, etc.; a continuación se irán identificando las áreas de aplicación de la Psicología y a su vez se evidencia la importancia que tiene como disciplina de las ciencias sociales con influencia en la naturaleza del individuo.</p> <p>A la vez que se identifica las áreas de acción y el campo ocupacional del profesional en Psicología se va relacionado el Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar.</p> <p>El profesor da cuenta de la claridad que tiene el estudiante respecto al rol profesional que tiene el docente y hace valorar la pertinencia de cursar los estudios de una manera adecuada.</p>	<p>Se utilizará el cañón de proyección para dar a conocer las láminas en power point.</p> <p>Se usará una hoja se resumen respecto al campo de aplicación de la Psicología, el campo ocupacional y la importancia en la sociedad, la misma que deberá ser entregada al docente al finalizar su contenido.</p>
		Desarrollo del aspecto lógico-analítico	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión. • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	<p>Después de identificar el campo de acción el profesor comienza a desarrollar un análisis de las diferentes asignaturas que debe dominar el profesional enmarcado en la malla curricular a la vez que destaca los temas elementales que debe dominar el licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar para un correcto desempeño</p> <p>En base a lo expuesto el estudiante desarrolla una matriz de las principales competencias y habilidades que debe poseer un docente así como los niveles en los cuales debe ir desarrollando en base a su proceso de formación</p>	<p>El docente da a conocer la malla curricular aprobada por el CEACCES y el proyecto de carrera de la UNACH. Utilizar un formato para el desarrollo de habilidades y competencias secuenciales</p>

		Desarrollo del aspecto alternativo o lateral	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	El profesor desarrolla un árbol de problemas y soluciones de manera visual en forma común y con la participación de todo el grupo respecto a los principales inconvenientes y obstáculos en el proceso de formación del profesional en psicología educativa de la UNACH. Establece un nivel de jerarquía respecto de las dificultades que el alumno presenta en el proceso de formación, incorpora además las posibles soluciones vinculando con la responsabilidad individual y colectiva que tienen los estudiantes, a manera de redacción y resumen del tema.	Matriz de problemas y soluciones. Resumen
		Desarrollo del aspecto valorativo-creativo-transformacional	Propuesta transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en los análisis. • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	El profesor introduce la realización de un ensayo respecto al aporte individual para cambiar el escenario actual con las críticas realizadas al proceso de formación profesional en donde se destaca los elementos concretos y medibles de un cambio cualitativo de transformación al rol de psicólogo educativo y orientador vocacional de la UNACH.	Ensayo
3	Argumentar la naturaleza de la Psicología como ciencia	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	El profesor organiza el grupo en pequeños equipos de exposición sobre la temática: la Psicología como una asignatura de carácter científico social de gran importancia para el milenio actual, para lo cual se deberá desarrollar una fundamentación científica sólida sobre el empleo de formas adecuadas para conocer a los seres humanos en su dimensión bio-psico-socio-cultural. El carácter científico de la Psicología vendrá dado por la aplicación de técnicas e instrumentos de experticia que conlleva el dominio de destrezas cognitivas, psicomotrices y socio afectivas para la aplicación. De los resultados de los métodos de estudio se deberán evidenciar los aportes a la ciencia, tecnología y sociedad. Para valorar la relevancia de la psicología el estudiante dará a conocer a manera de conclusión los aportes de la psicología para la formación profesional individual como elemento integrado en un ciclo académico.	Presentaciones de temáticas de artículos científicos respecto a temas de actualidad de resultados de estudios Psicológicos.
		Desarrollo del aspecto lógico-analítico	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión. • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	El profesor organiza la descripción de los aportes con el conocimiento de todos los procesos psíquicos o procesos mentales en el ser humano. Se describen las investigaciones realizadas sobre los fenómenos psicológicos. Se dan a conocer los impactos de los estudios científicos de la Psicología para el desarrollo de las ciencias estos elementos le permitirán al estudiante poseer los	Proyección de diapositivas

					conocimientos básicos requeridos para la intervención adecuada y temprana en cualquier ámbito psicopedagógico.	
		Desarrollo del aspecto alternativo o lateral	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	El profesor da a conocer una serie de ideas respecto de lo que debería ser una contribución científica a la ciencia, la tecnología y la sociedad como elemento primario de su proceso de formación como Psicólogo educativo y orientador Vocacional de la UNACH, incorpora el procedimiento de la definición alternativa, solicitando a los estudiantes mediante la práctica de la tormenta de ideas, primero en los equipos de trabajo y luego a nivel de toda la clase, la reelaboración de la definición de psicología finalmente consensuada por el grupo, con otras formulaciones verbales, que digan la misma esencia pero que varíen su formulación verbal externa. El profesor atenderá a la precisión, claridad y equivalencia de las alternativas propuestas.	Hoja de trabajo académico
		Desarrollo del aspecto valorativo-creativo-transformacional	Propuesta transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en los análisis. • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	El profesor estimulara la propuesta de temas de investigación científica para culminar la carrera que sean relevantes y pertinentes con de posiciones críticas con respecto a carrera	Hoja de trabajo académico
4	Explicar el surgimiento y desarrollo de la Psicología como ciencia independiente y experimental.	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	En el grupo se organiza un trabajo de socio dramas para dar a conocer escenarios de la Historia de la Psicología en el proceso de estructuración como ciencia ya sea desde sus orígenes afines a la Filosofía y en el transcurso de las diferentes variaciones de su definición, haciendo notar la variación en cuanto al objeto de estudio. Se incorporarán otros elementos como el enfoque de las Escuelas Psicológicas, el nacimiento de la psico-fisiología experimental, los primeros pasos de la psicología como ciencia independiente y experimental, así como la influencia del evolucionismo de Darwin en la Psicología.	Hoja cuadriculada por cada estudiante para anotar el progreso cualitativo individual y grupal al término de cada periodo de análisis (mensual) en relación con el cumplimiento de los criterios de medida de acuerdo con una escala Likert de valores ascendentes.
		Desarrollo del aspecto lógico-	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión las relaciones causa-efecto que se hacen evidentes o sugeridas 	El profesor estimula el análisis de la realidad sociocultural del contexto, y de las relaciones de causa-efecto, que se hacen evidentes o se sugieren, para	IDEM

		analítico		<p>para racionalizar la evolución de la Psicología como ciencia independiente y experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	<p>racionalizar la evolución de la Psicología como ciencia independiente y experimental.</p> <p>Se desarrolla una línea del tiempo sobre la evolución de la psicología.</p>	
		Desarrollo del aspecto alternativo o lateral	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	<p>En base al enfoque de las diversas escuelas psicológicas, el profesor incorpora el procedimiento de la definición alternativa, solicitando a los estudiantes mediante la práctica de análisis y síntesis el enfoque de la psicología finalmente consensuada por el grupo, con otras formulaciones verbales, que digan la misma esencia pero que varíen su formulación verbal externa. El profesor atenderá a la precisión, claridad y equivalencia de los enfoques propuestas.</p>	IDEM, cuadro comparativo sobre el pizarrón, contemplando las variantes propuestas.
		desarrollo del aspecto valorativo-creativo-transformacional	propuesta transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en los análisis. • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	<p>El profesor estimulara la asunción de posiciones críticas con respecto a las implicaciones de estudio de las escuelas psicológicas, sobre la base de la relevancia y pertinencia consensuada, previamente y solicitara a los estudiantes definir cuál es la más exacta.</p>	Organizador metacognitivo de tres columnas, de Dona Ogle (2004), complementado con detonadores verbales para el establecimiento de relaciones contrastadas a través de la relación lenguaje-pensamiento.
5	Valorar críticamente las escuelas Psicológicas que fundamental la Psicología de nuevo milenio	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	<p>El profesor proporciona a los estudiantes un ensayo acerca de los diferentes enfoques de la psicología moderna; orienta la elaboración de mapas conceptuales dividiendo al grupo en diferentes sub grupos de trabajo para que sinteticen las los principales temas de la Escuelas psicológicas del nuevo milenio: el Estructuralismo, el Funcionalismo, la Gestalt, el Conductismo, el Psicoanálisis, la Reflexología, la Psicología Humanista, epistemología genética, cognitivismo (Vygotsky), materialismo científico, entre otras.</p>	Mapas conceptuales conformados por rectángulos que contienen las ideas y frases claves, unidas por líneas que indican posibles direcciones múltiples de interrelación.
		Desarrollo del aspecto lógico-analítico	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión. • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	<p>El profesor trabaja con los organizadores gráficos, los cuales presentan una conclusión general que deberán dar a conocer, sustentando la importancia de cada uno de los trabajos. Es importante que el organizador gráfico sea presentado al grupo en general a través de multimedia y se valore las categorías y enlaces desarrollados por los estudiantes</p>	Organizadores gráficos de variada conformación y naturaleza, de acuerdo con el tema tratado en específico. Multimedia.

		Desarrollo del aspecto alternativo o lateral	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	El profesor orienta el análisis crítico de cada uno de los enfoques, los que deberán ser valorados, para evidenciar la relevancia, pertinencia y actualidad de aplicación en la práctica profesional del Licenciado en Psicología educativa, Orientación Vocacional de la UNACH, dando a conocer las variables de aplicación y las limitaciones.	Empleo de materiales filmicos, con debates que evalúan disimiles propuestas sobre temas específicos.
		Desarrollo del aspecto valorativo-creativo-transformacional	Propuesta transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en los análisis. • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	<p>Sobre la base de lo expuesto, el profesor orienta los ejes matrices de problematicidad crítica, y las recomendaciones de transformación necesarias para abordar las temáticas de cada escuela psicológica así como las actividades educativas que son recomendables para tratar en cada una de las temáticas.</p> <p>Los estudiantes, conformados en equipos de trabajo, elaboran y defienden ante el pleno del grupo, las proposiciones de transformación concreta, que han elaborado.</p>	Organizador meta-cognitivo de tres columnas, de Dona Ogle (2004), complementado con detonadores verbales para el establecimiento de relaciones contrastadas a través de la relación lenguaje-pensamiento.
6	Caracterizar los distintos métodos utilizados en la Psicología.	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	El profesor da a conocer a los estudiantes mediante la presentación de ensayos diferentes estudios de casos particulares en donde se evidencia la aplicación de los métodos que utiliza la psicología, tales como: La observación, La experimentación, La encuesta, La entrevista, La psicometría, La sociometría y el mismo estudio de caso.	Presentaciones de definiciones auxiliares en power point, uso del video-filmes. Hoja cuadriculada por cada estudiante para anotar el progreso cualitativo individual y grupal al término de cada periodo de análisis (mensual) en relación con el cumplimiento de los criterios de medida de acuerdo con una escala Likert de valores ascendentes.
		Desarrollo del aspecto lógico-analítico	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión. • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	Los estudiantes desarrollan la matriz de ventajas y desventajas profesionales en la aplicación de los métodos de estudio de la psicología	Redacción de informes escritos, valorativos de los aspectos tratados.
		Desarrollo del aspecto alternativo	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. 	Sobre la base de los acuerdos con respecto a las ventajas y desventajas en los métodos de estudios se dan a conocer a manera de taller grupal las	Empleo de materiales filmicos, con debates que evalúan

		o lateral		<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	características de una correcta aplicación de los métodos de estudio de la psicología según la tipología del suceso.	disímiles propuestas sobre temas específicos.
		Desarrollo del aspecto valorativo-creativo-transformacional	Propuesta transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en los análisis. • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	El profesor da instrucciones precisas al estudiante y sugiere métodos, procedimientos, recursos y ayudas para que este desarrolle un inventario de valoraciones cuanti-cualitativas sobre el aspecto específico del objeto de estudio que desea analizar alorar ya sea cognitiva, psicomotriz o socio afectivo, con sus respectivos baremos.	Organizador meta-cognitivo de tres columnas, de Dona Ogle (2004), complementado con detonadores verbales para el establecimiento de relaciones contrastadas a través de la relación lenguaje-pensamiento.
i	Actuar desde una posición ético/profesional en su proceso de formación como futuro psicólogo educativo	Desarrollo del aspecto reflexivo	Auto reflexión y autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto predice el curso de su análisis mental. • El sujeto monitorea el despliegue de su propio pensamiento. • El sujeto valora la cualidad de sus propios razonamientos. • El sujeto toma decisiones de ajuste del curso de su propio proceso de pensamiento. 	A través del blog académico el estudiante recibe la información de diferentes casos (ensayos) respecto a la aplicación de la ética en la formación profesional. Los sucesos se disponen para que haya un Aprendizaje Basado en Problemas es decir con la aplicación del método ABP	Presentaciones de definiciones auxiliares en power point, uso del video-filmes, entre otras. Hoja cuadriculada por cada estudiante para anotar el progreso cualitativo individual y grupal al término de cada periodo de análisis (mensual) en relación con el cumplimiento de los criterios de medida de acuerdo con una escala Likert de valores ascendentes.
		Desarrollo del aspecto lógico-analítico	Racionalidad analítica	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto razona con precisión. • El sujeto razona con exactitud. • El sujeto razona en secuencia armónica de eventos. 	Las respuestas son categorizadas por el contador de opciones sobre las alternativas que el docente ha incorporado como respuestas posibles que el estudiante deberá obligatoriamente escoger.	Organizadores gráficos de variada conformación y naturaleza, de acuerdo con el tema tratado en específico. Multimedia
		Desarrollo del aspecto alternativo	Elaboración de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto analiza múltiples alternativas de solución. 	Las respuestas finales son dadas a conocer a todo el grupo para un taller respecto a la correcta interpretación de la ética profesional en el caso de los	IDEM, cuadro comparativo sobre el pizarrón, contemplando las

		o lateral		<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto aprovecha el error inteligente propio ajeno • El sujeto intuye y fundamenta el posible carácter infinito de los razonamientos que hace sobre un tema y sus implicaciones sobre el objeto de estudio. 	psicólogos educativos y orientadores vocacionales de la UNACH.	variantes propuestas
		Desarrollo del aspecto valorativo-creativo-transformacional	Propuesta transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto muestra amplia contextualización en los análisis. • El sujeto establece relaciones de integración en sistema en el curso de su pensamiento. • El sujeto emite Juicios de valor con núcleo estable y flexibilidad para realizar ajustes. • El sujeto construye alternativas viables con implicación de compromiso. 	El profesor orienta y los estudiantes redactan un ensayo respecto a la actitud ética del profesional en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar para el escenario en que se desenvuelven.	Presentación y debate oral de ensayo escrito.

ANEXO 13: EJES MATRICES DE PROBLEMATICIDAD CRÍTICA DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL, DETERMINADAS COMO PARTE DEL TRABAJO METODOLÓGICO PREPARATORIO PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA CONCEPCIÓN GENERAL DEL ABP EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE PRIMER AÑO EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR, EN LA UNACH, ECUADOR

UNIDADES Y TEMAS DEL PROGRAMA	EJES MATRICES DE PROBLEMATICIDAD CRITICA EN LA ASIGNATURA PSICOLOGIA GENERAL:
UNIDAD I: LA PSICOLOGIA COMO CIENCIA, DEFINICIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO.	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter de ciencia de la psicología, en relación con otras ciencias del pensamiento como la filosofía.} • Relación entre la psicología y la educación. • Relación de la Psicología General con el resto de las asignaturas de la carrera. • El concepto de personalidad desde diversas ciencias y desde la psicología.
UNIDAD II: BREVE HISTORIA DE LA PSICOLOGIA HASTA LA LLEGADA DEL SIGLO XX.	<ul style="list-style-type: none"> • • Complejidades del proceso histórico de diferenciación de la psicología de otras ciencias del pensamiento. • Complejidades del paso del método especulativo a los métodos experimentales. • Aportes y contradicciones del darwinismo en psicología y su extensión a la sociedad.
UNIDAD III: LA PSICOLOGÍA DEL NUEVO MILENIO: MODELOS PSICOLÓGICOS.	<ul style="list-style-type: none"> • La impronta de la psicología cognitiva y el constructivismo, y sus semejanzas y diferencias epistemológicas y complementariedad metodológica con la psicología dialéctico-materialista. Contradicciones y soluciones en la práctica educativa.
UNIDAD IV: MÉTODOS EMPIRICOS QUE UTILIZA LA PSICOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • La relación de complementariedad y contradicción entre los métodos cuantitativos experimentales y los métodos cualitativos en psicología. • La configuración y aplicación del método en la práctica investigativa concreta.

ANEXO NO. 14: SISTEMA DE TARJETAS DE ESTUDIO PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LAS INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL DOCENTE EN CLASES, EN POS DE LA FORMACION INICIAL DEL PCP EN LA ASIGNATURA PSICOLOGIA GENERAL:

Tarjeta de estudio N. 1: Preparación conceptual metodológica del profesor y formación gradual de la base metacognitiva del estudiante:

Los estándares intelectuales universales (Ennis, 1962) son parámetros operativos, que deben usarse cuando se requiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares.

Para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular.

La meta final será que estas preguntas se fusionen en el proceso de pensar de los estudiantes hasta que se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor. En seguida, comentamos algunos de estos estándares universales:

- **Claridad:** “¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de otra forma? ¿Puede Ud. dar un ejemplo?” La claridad es un estándar esencial. Si un planteamiento es confuso, no se puede saber si es exacto o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre el mismo ya que no sabemos qué dice. Por ejemplo, la pregunta “¿Qué puede hacerse sobre a través de la psicología en el sistema educativo en Latinoamérica y, especialmente, en el contexto educativo del Ecuador?”, no es clara. Para poder contestar la pregunta, tendríamos que clarificar lo que la persona que la hace considera que es “el problema”. Una pregunta más clara sería: “¿Qué pueden hacer los educadores a través del área del conocimiento de la Psicología General, para asegurarse que los estudiantes aprendan los conocimientos y desarrollen las destrezas y las habilidades que los ayuden a ser exitosos en sus trabajos y en su proceso diario de toma de decisiones?”.
- **Exactitud:** ¿Es cierto lo que se argumenta? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto, a través de los métodos históricamente empleados por la psicología a través de su desarrollo diacrónico y sincrónico como ciencia? Un enunciado puede ser claro pero inexacto como, por ejemplo: “La Psicología tiene carácter científico porque se ha investigado mucho sobre ella.”
- **Precisión:** Proponer al estudiante: “¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?” Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso como, por ejemplo, “Se ha investigado en psicología definiendo su objeto de estudio, leyes, principios y categorías específicas, sobre la base de otros fundamentos teórico-metodológicos también delimitados y utilizando métodos, procedimientos y técnicas específicas de trabajo. Por ello la psicología puede considerarse como una ciencia.”
- **Relevancia:** ¿Qué relación tiene los argumentos que el estudiante manifiesta con la pregunta planteada acerca del carácter científico de la psicología? ¿Cómo afecta el asunto? Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta. Por ejemplo, a menudo los estudiantes piensan que se debe considerar al calcular la calificación de un curso, la cantidad de esfuerzo que el estudiante puso en el mismo. Muchas veces ese “esfuerzo” nada tiene que ver con la calidad de aprendizaje del estudiante, en cuyo caso, el esfuerzo no es relevante como parte de la calificación.
- **Profundidad:** ¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad? ¿En qué medida considera todos los problemas del asunto, por ejemplo, la polémica acerca de la posibilidad de hacer valoraciones y de tomar decisiones acertadas o no en psicología a partir de la experiencia empírica y vivencia, y no necesariamente teórico-metodológica? ¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos? Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo). Por ejemplo, la frase “Las conclusiones empíricas acertadas en psicología tienen mayormente un valor fenoménico, circunstancial y casuístico, pero no tienen valor generalizable con rango de invariantes, pues le falta un sustento teórico-metodológico sólido y universal”, que a menudo se usa para tratar de dignificar el valor de la ciencia es clara, precisa, exacta y relevante. No obstante, carece de profundidad porque trata un problema extremadamente complejo, donde lo empírico es fuente de posterior generalización y sistematización teórica, es criterio valorativo de la verdad y la experiencia es fuente de posibles generalizaciones acertadas sobre la base de la inteligencia racional y de la capacidad de asociación del individuo.

- **Amplitud:** ¿Habrá que considerar otra perspectiva? ¿Habrá otra forma de examinar la situación? Desde un punto de vista conservador, ¿qué habría que considerar?, ¿qué habría que considerar desde un punto de vista X ? Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda pero carecer de amplitud. Por ejemplo, un argumento desde un punto de vista conservador o liberal que profundice en un asunto pero se limite a solo un lado.
- **Lógica:** ¿Tendrá esto lógica? ¿Se desprende de lo que se dijo? ¿Por qué? Antes dijo aquello y ahora esto, ambas no pueden ser ciertas. Cuando pensamos ordenamos una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido”, es que no hay lógica.
- **Importancia:** ¿Tiene relevancia lo planteado para la argumentación o problematización del carácter científico de la psicología?
- **Justicia** ¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Tarjeta de estudio N. 2:

Formación inicial en el estudiante de los procesos mentales metacognitivos necesarios para el ejercicio del pensamiento crítico en el área del conocimiento de la psicología general:

Tarea: Dar respuesta, mediante la argumentación crítica a la pregunta problemática: ¿Cómo se produce el proceso histórico de separación y particularización del objeto de estudio de la psicología, como ciencia, de otros campos del saber humano, como la filosofía? ¿Cuáles son los hitos principales de este proceso? Consultar y contrastar críticamente tres artículos científicos con concepciones similares, pero con matices divergentes al respecto.

Preguntas que usan los elementos del pensamiento para autorreflexionar y autorregular el proceso inicial de formación del pensamiento crítico:

- **Propósito:** ¿Qué trato de lograr?, ¿Cuál es mi meta central?, ¿Cuál es mi propósito?
- **Información:** ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión?, ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación?, ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
- **Inferencias/Conclusiones:** ¿Cómo llegué a esta conclusión?, ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?
- **Conceptos:** ¿Cuál es la idea central?, ¿Puedo explicar esta idea?
- **Supuestos:** ¿Qué estoy dando por sentado?, ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
- **Implicaciones/Consecuencias:** Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones?, ¿Qué estoy insinuando?
- **Puntos de vista:** ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto?, ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
- **Preguntas** ¿Qué pregunta estoy formulando?, ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Para la concesión de esta tarea, se provee, seguidamente, al estudiante de otra tarjeta de estudio operacional, contenido de una plantilla guía para el análisis de la lógica de los tres artículos indicados para la tarea anterior. El objetivo es el de coadyuvar, mediante la acción didáctica orientadora, a formar en el estudiante los procesos mentales y las acciones y operaciones metacognitivas particulares para llegar, gradualmente, a automatizar el pensamiento crítico profesional en sus componentes esenciales, (desde la fase verbal externa, guiada, de manera progresiva, hasta la fase mental automatizada e independiente), en el área del conocimiento escogido, las que luego profundizarán en sus etapas y niveles ulteriores de formación dentro de la carrera. Esta tarjeta de estudio contiene algunos elementos esenciales, como:

Tarjeta de estudio N. 3:

Operacionalización de las acciones iniciales en el modo de actuación del estudiante

Plantilla guía para analizar la lógica de cada uno de los artículos asignados. Tome un artículo que le haya sido asignado en un curso y determine su lógica usando siguiente plantilla:

I. El propósito principal de este artículo es _____. (Expresar con la mayor exactitud el propósito posible que tuvo el autor para escribir el artículo.)

2. La pregunta clave que el autor trata de contestar es _____. (Delimite la pregunta clave que el autor pensó al escribir el artículo.)
3. La información más importante en este artículo es _____. (Defina los hechos, experiencias y datos que usa el autor para apoyar sus conclusiones.)
4. Las inferencias/conclusiones de este artículo son _____. (Identifique las conclusiones principales a las que el autor llega y que presenta en el artículo.)
5. Los conceptos claves que se necesitan entender en este artículo son _____. Lo que el autor quiere decir con estos conceptos es _____. (Describa las ideas más importantes que uno debe comprender para entender el razonamiento del autor.)
6. Los supuestos de los que parte el autor son _____. (Identifique aquello que el autor da por hecho [y que puede cuestionarse]).
7. a. Las implicaciones que habría que afrontar si se toma en serio el planteamiento son _____. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de considerarse el planteamiento del autor?). b. Las implicaciones que habría que afrontar si no se toma en serio el planteamiento son _____. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de ignorarse el planteamiento del autor?)
8. Los puntos de vista principales que se presentan en este artículo son _____. (¿Desde qué perspectiva contempla el autor la situación presentada?)

Tarjeta de estudio N. 4:

Operacionalización de las acciones intermedias y finales en el modo de actuación del estudiante:

Criterios para evaluar el razonamiento crítico- contrastivo entre los tres artículos consultados:

1. **Propósito:** ¿Cuál es el propósito del que está razonando? ¿Está el propósito implícito o explícito por igual en los tres artículos? ¿Se justifica el mismo debidamente en cada caso? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias de cada concepción o explicación prevaeciente en cada artículo y qué relevancia tiene estas por separado e integralmente en la tarea de aprendizaje que se ha asignado cumplir?
2. **Pregunta:** ¿Se establece las preguntas guías con claridad? ¿Están estas libres de prejuicios? ¿Están formuladas de forma que recogen la complejidad del asunto al cual se alude? ¿Existe correspondencia entre las preguntas y el propósito en cada uno de los tres artículos? ¿Cuál lo presenta de manera más argumentada y convincente? ¿Por qué?
3. **Información:** ¿Se citan experiencias, evidencia y/o información esencial al asunto en cuestión en cada uno de los tres artículos? ¿Es la información rigurosa? ¿Atiende el autor las complejidades del asunto? ¿En cuál de los tres artículos estos dos últimos aspectos están más sólidamente fundamentados? ¿Por qué puedo llegar a esa conclusión?
4. **Conceptos:** ¿Clarifica cada uno de los autores los conceptos claves? ¿Se usan y aplican los conceptos adecuadamente? ¿Cuál lo presenta de manera más argumentada y convincente? ¿Por qué?
5. **Supuestos:** ¿Demuestra cada autor sensibilidad hacia lo que da por hecho o presupone? (En la medida en que esos supuestos pueden ser cuestionados). ¿Usa cada autor supuestos dudosos sin atender la problemática inherente a los mismos? ¿Cuál lo presenta de manera más argumentada y convincente? ¿Por qué?
6. **Inferencias:** ¿Se explica claramente, en cada artículo, la línea de razonamiento por la cual se llega a las conclusiones? ¿Cuál lo presenta de manera más argumentada y convincente? ¿Por qué?
7. **Punto de vista:** ¿Demuestra cada autor igual sensibilidad a otros puntos de vista? ¿Considera y responde las objeciones posibles que puedan ofrecer los otros puntos de vista? ¿Qué trascendencia puede tener este aspecto para la solución del problema que plantea el ejercicio?
8. **Implicaciones:** ¿Se demuestra sensibilidad hacia las implicaciones y consecuencias de la postura asumida por igual en cada artículo?

ANEXO 15: ORGANIZADOR GRÁFICO METACOGNITIVO DEL APRENDIZAJE “KWL”
(Dona Ogle, 2004):

Recuadro operacional “K-W-L”, elaborado por Dona Ogle (Ogle, 2004). Recurso de ayuda al razonamiento metacognitivo, que establece para el análisis reflexivo y crítico de textos, durante la actividad de estudio, una relación estrecha entre tres columnas básicas que conformaban el recuadro; a saber: (“K”, del inglés, *“known”*; “sabido”; o sea, “lo que ya sé” ; (“W”, del inglés: *“what I want to know”*, “lo que quiero saber”: y “L”, del inglés: *“how I will Learn it”*; o sea: “cómo lo aprenderé”) ,con relación a un tema determinado de análisis.

LO QUE YA CONOZCO SOBRE EL TEMA	LO QUE QUIERO CONOCER AL ABORDAR LA NUEVA INFORMACIÓN	AUTOREFLEXIÓN Y PREDICCIÓN INTEGRAL SOBRE CÓMO LO APRENDERÉ

ANEXO 15: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS EXPERTOS

Datos generales:

Nombre(s) y apellidos:						
Marcar con una X*	Asistente	Profesor/a Auxiliar	Profesor/a Titular	Especialista	Master	Doctor/a (PhD)
Profesor(a) en la Educación Superior		Sí		No		
Años de experiencia en la formación de profesionales:						
Centro de trabajo						

Estimado(a) colega:

El presente cuestionario constituye el instrumento para su autoevaluación como posible experto sobre el tema que trabajamos en la investigación educativa titulada *Alternativa didáctica para la formación inicial del pensamiento crítico profesional a través del área del conocimiento de la Psicología General en la Licenciatura en Educación: Especialización en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar en la UNACH*, inscrita como tema de doctorado en Ciencias Pedagógicas en el Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas, República de Cuba.

Mediante el siguiente instrumento se determinarán su “coeficiente de conocimiento” (Kc) o de información sobre el problema y el “coeficiente de argumentación” (Ka) según sus propios criterios.
Le anticipamos nuestro agradecimiento por su atenta colaboración.

1. Le solicitamos, por favor, se sirva ubicar su situación, si Ud. tuviera que decidir sobre una escala creciente de 0 a 10, el conocimiento que usted posee sobre la *formación y desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Superior ecuatoriana*.

Desconocimiento

Conocimiento

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Si tuviera que decidir sobre una escala creciente de 0 a 10 el conocimiento que usted posee sobre la *formación y desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Superior ecuatoriana*.

Desconocimiento

Conocimiento

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Si su respuesta a la pregunta anterior, se ubica en un rango del 5 al 10, por favor continúe respondiendo las preguntas que siguen

3. En la siguiente tabla marque en qué grado cada una de las fuentes indicadas ha influido en su conocimiento sobre la *formación y desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Superior contemporánea*.

Fuentes que han influido en sus conocimientos sobre estos aspectos	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alto	Medio	Bajo
Sus análisis teóricos sobre estos temas.			
Sus experiencias en el trabajo profesional.			
Consultas de trabajos de autores nacionales.			
Consultas de trabajos de autores extranjeros.			
Sus conocimientos/experiencias sobre estos aspectos en el extranjero.			
Su intuición basada en sus conocimientos y experiencias profesionales.			

-
1. ¿Podría Ud. formular una definición del concepto de *pensamiento crítico profesional en la formación del futuro egresado universitario contemporáneo*?
 2. Podría Ud. formular una definición de lo que se entiende por *formación inicial del pensamiento crítico profesional en la educación del futuro egresado universitario contemporáneo*
-
3. ¿Podría Ud. formular una definición del concepto de *formación inicial del pensamiento crítico profesional en educación del futuro egresado universitario de la Licenciatura en Educación: Especialización en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar* así como una breve valoración crítica de la utilidad de esta en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la referida carrera en la Educación Superior ecuatoriana?
 4. ¿Ha estado o está Ud. vinculado (a) de alguna forma a acciones didácticas dirigidas a la formación y desarrollo del pensamiento crítico profesional en la educación superior ecuatoriana contemporánea de tercer nivel? De ser positiva su respuesta, por favor argumente brevemente ¿Qué valoración o valoraciones cualitativa (s) tiene Ud. de su experiencias de trabajo en esta modalidad, en lo que respecta a la calidad de la superación del profesor universitario?
 5. Mencione autores y al menos una obra clásica dentro de la bibliografía internacional, acerca del tema de la formación y desarrollo del pensamiento crítico profesional en la Educación Superior.
 6. ¿Podría Ud. argumentar brevemente qué necesidad y particularidad considera tiene la *formación inicial del pensamiento crítico profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación: Especialización en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar a través del área del conocimiento de la Psicología General, desde los primeros semestres de los estudios de tercer nivel*?

ANEXO 16: TABLA PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS EXPERTOS.

Fuentes que han influido en sus conocimientos sobre la extensión universitaria en el desarrollo de la identidad en la universidad ecuatoriana	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alto	Medio	Bajo
Sus análisis teóricos sobre este tema.	0,3	0,2	0,1
Su experiencia en el trabajo en la extensión en el desarrollo de la identidad.	0,5	0,4	0,2
Análisis de la literatura sobre atención a la extensión universitaria en el desarrollo de la identidad	0,05	0,05	0,05
Análisis de la literatura especializada sobre atención a la extensión universitaria en el desarrollo de la identidad	0,05	0,05	0,05
Sus conocimientos/experiencias sobre estos aspectos en el extranjero.	0,05	0,05	0,05
Su intuición basada en sus conocimientos y experiencias profesionales.	0,05	0,05	0,05

ANEXO 17: RESULTADOS VALORATIVOS DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA ELABORADA A UNA CONSULTA POR PARTE DEL PANEL DE EXPERTOS:

Leyenda: MA: Muy adecuado. BA: Bastante adecuado. A: Adecuado. PA: Poco adecuado. I: Inadecuado

ASPECTOS A EVALUAR		MA	BA	A	PA	I
1	Bases generales de la alternativa didáctica.	2	10	8		
2	Fundamentos científicos generales que le sirven de base.	9	7	3		
3	Representación gráfica del contenido y estructura de la alternativa elaborada.	5	12	3		
4	Principios didácticos en los que se sustenta la alternativa		19	1		
5	Objetivo general de la alternativa	20				
6	Dimensiones internas de la formación inicial del pensamiento crítico.	20				
7	Dimensión de la formación del aspecto reflexivo.	17	3			
8	Dimensión de la formación del aspecto lógico-analítico.	18	2			
9	Dimensión de la formación del aspecto alternativo o lateral.	17	3			
10	Dimensión de la formación del aspecto valorativo-creativo y transformacional.	17	3			
11	Direcciones del trabajo didáctico según la alternativa					
12	Dirección afectivo-motivacional del trabajo didáctico según la alternativa.	18	2			
13	Dirección cognoscitiva del trabajo didáctico según la alternativa	5	10	5		
14	Dirección comportamental del trabajo didáctico según la alternativa	5	10	5		
15	Guías didácticas, ayudas e instrumentos operacionales para la introducción y generalización de la alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	16	2	2		

ANEXO 18: TABLA PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS EXPERTOS

Fuentes que han influido en sus conocimientos sobre la extensión universitaria en el desarrollo de la identidad en la universidad ecuatoriana	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alto	Medio	Bajo
Sus análisis teóricos sobre este tema.	0,3	0,2	0,1
Su experiencia en el trabajo en la extensión en el desarrollo de la identidad.	0,5	0,4	0,2
Análisis de la literatura sobre atención a la extensión universitaria en el desarrollo de la identidad	0,05	0,05	0,05
Análisis de la literatura especializada sobre atención a la extensión universitaria en el desarrollo de la identidad	0,05	0,05	0,05
Sus conocimientos/experiencias sobre estos aspectos en el extranjero.	0,05	0,05	0,05
Su intuición basada en sus conocimientos y experiencias profesionales.	0,05	0,05	0,05

ANEXO 19: INFORMACIÓN DE LA TABLA CON LOS DATOS KC, KA Y K.

Experto	Categoría Docente	Categoría Científica	Profesor Educación Superior	Años de experiencia Profesional	Kc	Ka	K
1	Pt	Dr.	Sí	35	0,8	1	0,9
2	A	Dr.	Sí	8	0,8	0,9	0,85
3	Pt	Dr.	Sí	8	0,8	0,9	0,85
4	Pt	Dr.	Sí	7	0,9	1	0,95
5	Pt	Dr.	Sí	22	0,9	0,9	0,9
6	-	Dr.	No	10	0,8	0,9	0,85
7	Pt	Dr.	Sí	6	0,6	0,8	0,7
8	Pt	Dr.	Sí	7	0,5	0,9	0,7
9	Pt	Dr.	Sí	12	0,9	0,8	0,85
10	Pt	MSc.	Sí	25	0,9	1	0,95
11	Pt	Dr.	Sí	15	0,9	0,7	0,8
12	A	Ms	Sí	10	0,8	1	0,9
13	Pt	Ms	Sí	12	0,9	0,8	0,85
14	Pt	PhD	Sí	14	0,8	1	0,9
15	A	PhD	Sí	12	0,7	0,8	0,75
16	A	PhD	Sí	11	0,8	0,9	0,85
17	A	PhD	Sí	12	0,6	0,9	0,75
18	A	PhD	Sí	10	0,8	0,7	0,75
19	Pt	PhD	Sí	15	0,8	0,8	0,8
20	Pt	PhD	Sí	13	0,8	0,9	0,85
21	Pt	Dr.	Sí	14	0,7	0,8	0,75
22	Pt	Dr.	Sí	12	0,9	0,7	0,8
23	Pt	Dr.	Sí	30	1	0,9	0,95
24	Pt	Dr.	Sí	8	0,8	0,9	0,85
25	Pt	Dr.	Sí	7	0,9	1	0,95
26	Pt	Dr.	Sí	22	0,9	0,9	0,9
27	Pt	Dr.	Sí	40	0,8	0,9	0,85
28	A	Dr.	No	10	10	0,7	0,8
29	Pt	Dr.	No	8	10	0,7	0,75
30	Pt	Dr.	Sí	11	0,9	0,8	0,85
31	Pt	Dr.	Sí	24	0,9	1	0,95
32	Pt	Dr.	Sí	12	0,9	0,8	0,85

Legenda: Pt- Profesor Titular; Pa- Profesor Auxiliar; A- Asistente; Ms-Máster; Dr.-Doctor formado en universidades iberoamericanas, PhD, doctor formado en universidades anglófonas (Canadá y Estados Unidos).

ANEXO 20: RESULTADOS VALORATIVOS DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA ELABORADA A UNA CONSULTA POR PARTE DEL PANEL DE EXPERTOS:

Leyenda: MA: Muy adecuado. BA: Bastante adecuado. A: Adecuado. PA: Poco adecuado. I: Inadecuado

ASPECTOS A EVALUAR		MA	BA	A	PA	I
1	Bases generales de la alternativa didáctica.	2	10	8		
2	Fundamentos científicos generales que le sirven de base.	9	7	3		
3	Representación gráfica del contenido y estructura de la alternativa elaborada.	5	12	3		
4	Principios didácticos en los que se sustenta la alternativa		19	1		
5	Objetivo general de la alternativa	20				
6	Dimensiones internas de la formación inicial del pensamiento crítico.	20				
7	Dimensión de la formación del aspecto reflexivo.	17	3			
8	Dimensión de la formación del aspecto lógico-analítico.	18	2			
9	Dimensión de la formación del aspecto alternativo o lateral.	17	3			
10	Dimensión de la formación del aspecto valorativo-creativo y transformacional.	17	3			
11	Direcciones del trabajo didáctico según la alternativa					
12	Dirección afectivo-motivacional del trabajo didáctico según la alternativa.	18	2			
13	Dirección cognoscitiva del trabajo didáctico según la alternativa	5	10	5		
14	Dirección comportamental del trabajo didáctico según la alternativa	5	10	5		
15	Guías didácticas, ayudas e instrumentos operacionales para la introducción y generalización de la alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	16	2	2		

ANEXO 21: CRITERIOS VALORATIVOS DE LOS EXPERTOS SOBRE LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA ELABORADA

Expertos: 20-----Aspectos a evaluar: 15

A/ E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	MA	BA	MA	MA	MA	MA	BA	MA	MA	A	MA	BA	MA	MA	MA	BA	MA	BA	MA	BA
2	BA	BA	MA	MA	MA	MA	BA	MA	MA	A	A	MA	MA	BA	MA	MA	BA	BA	A	MA
3	MA	BA	MA	MA	MA	MA	BA	MA	MA	MA	MA	BA	MA	MA	MA	BA	MA	BA	MA	BA
4	BA	BA	BA	BA	PA	MA	BA	MA	MA	A	MA	BA	BA	BA	BA	BA	BA	BA	MA	BA
5	MA	BA	BA	MA	MA	BA	BA	BA	BA	PA	BA	MA	BA	MA	BA	MA	MA	BA	BA	MA
6	MA	BA	MA	MA	MA	BA	BA	MA	BA	A	BA	BA	MA	MA	MA	BA	MA	BA	BA	BA
7	MA	BA	MA	MA	MA	MA	A	MA	BA	BA	BA	BA	BA	MA	MA	BA	MA	A	BA	BA
8	MA	BA	MA	BA	MA	BA	BA	MA	BA	BA	BA	BA	BA	MA	MA	BA	MA	BA	BA	BA
9	BA	BA	BA	MA	MA	MA	A	MA	A	BA	BA	MA	BA	BA	BA	MA	BA	A	BA	MA
10	BA	BA	MA	MA	MA	MA	PA	BA	A	BA	BA	MA	MA	BA	MA	MA	BA	MA	BA	MA
11	BA	BA	MA	MA	MA	BA	PA	MA	A	BA	BA	MA	MA	BA	MA	MA	BA	MA	BA	MA
12	BA	BA	MA	MA	MA	MA	A	MA	A	A	BA	BA	MA	BA	MA	BA	BA	BA	BA	BA
13	MB	MB	MA	MA	BA	MA	MA	MA	BA	MA	BA	BA	MA	BA	MA	BA	MA	BA	MA	BA
14	BA	A	MA	MA	BA	MA	BA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	BA	BA	MA	MA	MA
15	BA	MB	MA	BA	MA	A	MA	MA	BA	BA	MA	MA	BA	MA	MA	MA	BA	BA	MA	MA

ANEXO 22: FRECUENCIA DE ASPECTOS

Aspectos	Categorías				TOTAL
	MA	BA	A	PA	
A1	13	6	1	0	20
A2	11	6	3	0	20
A3	14	6	0	0	20
A4	5	13	2	0	20
A5	8	10	2	0	20
A6	9	9	2	0	20
A7	9	9	2	0	20
A8	7	13	0	0	20
A9	7	10	3	0	20
A10	10	8	1	1	20
A11	10	8	1	1	20
A12	8	9	3	0	20
A-13	12	7	1	0	20
A-14	14	5	1	0	20
A-15	12	7	1	0	20

Frecuencia de las categorías

CATEGORÍAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
MA	13	11	14	5	8	9	9	7	7	10	10	8	12	14	12
BA	6	6	6	13	10	9	9	13	10	10	8	8	7	5	7
A	1	3	0	2	2	2	2	0	3	1	1	3	1	1	1
PA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Total	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

		Aspectos								
Categorías	MA	Frecuencia Relativa	BA	Frecuencia Relativa	A	Frecuencia Relativa	PA	Frecuencia Relativa	TOTAL	
A1	13	12,03	6	5,38	1	8,57	0	0,00	20	
A2	11	11,02	6	11,03	3	10,09	0	0,00	20	
A3	14	13,89	6	12,03	0	6,89	0	0,00	20	
A4	5	12,03	13	12,03	2	6,65	0	0,00	20	
A5	8	11,39	10	4,84	2	14,29	0	0,00	20	
A6	9	13,29	9	5,38	2	2,86	0	0,00	20	
A7	9	3,80	9	11,29	2	11,43	0	20,00	20	
A8	7	8,23	13	8,06	0	5,71	0	40,00	20	
A9	7	6,96	10	9,68	3	8,57	0	0,00	20	
A10	10	7,59	10	9,68	1	5,71	1	0,00	20	
A11	10	5,06	8	11,83	1	5,71	1	0,00	20	
A12	8	6,96	0	9,14	3	11,43	0	0,00	20	
A13	12	11,86	7	8,06	1	5,71	0	20,00	20	
A14	14	13,89	5	8,06	1	5,71	0	20,00	20	
A15	11	11,02	7	8,60	1	14,29	0	0,00	20	
Total de aspectos	158	41,15	186	48,44	35	9,11	5	1,30	384	
Total General	384	100,00	384	100,00	384	100,00	384	100,00		

ANEXO 23: PROCESOS Y RESULTADOS DE LA CONSULTA DE LOS EXPERTOS PARA EL CONSENSO SOBRE LA PERTINENCIA DE LA ALTERNATIVA EDUCATIVA ELABORADA TORGERSON-DELPHI

Leyenda

P- Número de expertos				
I- Número de ítems o preguntas				
C - Número de categorías de cada pregunta				
Filas: Ítems				
Columnas: Categorías		(descendentemente)		

Aspecto 1 - Bases generales de la alternativa didáctica.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 1										
Frecuencia absoluta		13	6	1	0	0				
Frecuencia acumulada		19	12	22	22	22				
Frecuencia acumulada relativa		0,5588	0,353	0,65	0,65	0,6				
Percentil		0,148	-0,38	0,38	0,38	0,4	0,180554	-0,48057	MA	Mayor que -0.438 y < que 3.03

Aspecto 2 - Fundamentos científicos generales

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 2										
Frecuencia absoluta		11	6	3	0	0				
Frecuencia acumulada		9	19	19	19	19				
Frecuencia acumulada relativa		0,2647	0,618	0,62	0,62	0,6				
Percentil		-0,629	0,299	0,3	0,3	0,3	0,113665	-0,41368	MA	Menor que - 0.438

Aspecto 3 - Representación gráfica del contenido y estructura de la alternativa elaborada.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 3										
Frecuencia absoluta		14	6	0	0	0				
Frecuencia acumulada		21	10	26	12	12				
Frecuencia acumulada relativa		0,6176	0,294	0,76	0,35	0,4				
Percentil		0,2993	-0,54	0,72	-0,38	-0	-0,05507	-0,24494	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 4 - Principios didácticos en los que se sustenta la alternativa

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 4										
Frecuencia absoluta		5	13	2	0	0				
Frecuencia acumulada		6	11	12	12	12				
Frecuencia acumulada relativa		0,1765	0,324	0,35	0,35	0,4				
Percentil		-0,929	-0,46	-0,38	-0,38	-0	-0,50379	0,203772	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 5 Objetivo General

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Frecuencia absoluta		8	10	2	0	0				
Frecuencia acumulada		13	17	17	17	17				
Frecuencia acumulada relativa		0,3824	0,5	0,5	0,5	0,5				
Percentil		-0,299	-0	-0	-0	-0	-0,05986	-0,24015	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 6 - Dimensiones internas de la formación inicial del pensamiento crítico.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 6										
Frecuencia absoluta		9	9	2	0	0				
Frecuencia acumulada		11	13	13	13	13				
Frecuencia acumulada relativa		0,3235	0,382	0,38	0,38	0,4				
Percentil		-0,458	-0,3	-0,3	-0,3	-0	-0,33102	0,031002	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 7 - Dimensión de la formación del aspecto reflexivo.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 7										
Frecuencia absoluta		9	9	2	0	0				
Frecuencia acumulada		12	15	16	16	16				
Frecuencia acumulada relativa		0,3529	0,441	0,47	0,47	0,5				
Percentil		-0,377	-0,15	-0,07	-0,07	-0	-0,14935	-0,15066	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 8 - Dimensión de la formación del aspecto lógico-analítico.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 8										
Frecuencia absoluta		7	13	0	0	0				
Frecuencia acumulada		8	12	12	12	12				
Frecuencia acumulada relativa		0,2353	0,353	0,35	0,35	0,4				
Percentil		-0,722	-0,38	-0,38	-0,38	-0	-0,44622	0,146204	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 9 — Dimensión de la formación del aspecto alternativo o lateral.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 9										
Frecuencia absoluta		7	10	3	0	0				
Frecuencia acumulada		11	16	17	17	17				
Frecuencia acumulada relativa		0,3235	0,471	0,5	0,5	0,5				
Percentil		-0,458	-0,07	-0	-0	-0	-0,10633	-0,19368	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 10 — Dimensión de la formación del aspecto valorativo-creativo y transformacional.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 10										
Frecuencia absoluta		10	8	1	1	0				
Frecuencia acumulada		14	17	17	18	18				
Frecuencia acumulada relativa		0,4118	0,5	0,5	0,53	0,5				
Percentil		-0,223	-0	-0	0,07	0,1	-0,01509	0,015085	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 11 — Direcciones del trabajo didáctico según la alternativa

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 11										
Frecuencia absoluta		10	8	1	1	0				
Frecuencia acumulada		14	17	17	18	18				
Frecuencia acumulada relativa		0,4118	0,5	0,5	0,53	0,5				
Percentil		-0,223	-0	-0	0,07	0,1	-0,01509	0,015085	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 12 – Dirección afectivo-motivacional del trabajo didáctico según la alternativa

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 12										
Frecuencia absoluta		8	9	3	0	0				
Frecuencia acumulada		11	14	14	15	15				
Frecuencia acumulada relativa		0,3235	0,412	0,41	0,44	0,4				
Percentil		-0,458	-0,22	-0,22	-0,15	-0	-0,23997	0,239968	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 13 – Dirección cognoscitiva del trabajo didáctico según la alternativa

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 13										
Frecuencia absoluta		12	7	1	0	0				
Frecuencia acumulada		11	14	14	15	15				
Frecuencia acumulada relativa		0,3235	0,412	0,41	0,44	0,4				
Percentil		-0,458	-0,22	-0,22	-0,15	-0	-0,23997	0,239968	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 14 – Dirección comportamental del trabajo didáctico según la alternativa

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 14										
Frecuencia absoluta		14	5	1	0	0				
Frecuencia acumulada		11	14	14	15	15				
Frecuencia acumulada relativa		0,3235	0,412	0,41	0,44	0,4				
Percentil		-0,458	-0,22	-0,22	-0,15	-0	-0,23997	0,239968	MA	Menor que 1.5697

Aspecto 15 — Guías didácticas, ayudas e instrumentos operacionales para la introducción y generalización de la alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

	Categoría	MA	BA	A	PA	I	Pi	N-Pi	Clasificación	
Aspecto 15										
Frecuencia absoluta		12	7	1	0	0				
Frecuencia acumulada		11	14	14	15	15				
Frecuencia acumulada relativa		0,3235	0,412	0,41	0,44	0,4				
Percentil		-0,458	-0,22	-0,22	-0,15	-0	-0,23997	0,239968	MA	Menor que 1.5697

ASPECTOS CONSULTADOS	INDICADORES	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
Concepto de pensamiento crítico profesional	Autorreflexión y autocontrol	1	2	
	Racionalidad analítica	2	1	
	Elaboración de alternativas	3		
	Propuestas transformacionales	3		
Necesidad e importancia del PCP.				3
Grado actual de formación inicial del PCP en los estudiantes		2	1	
Calidad del tratamiento del PCP por los docentes en el PEA.		2	1	
Sugerencias para el perfeccionamiento de la formación inicial del PCP.	<ul style="list-style-type: none"> • Debates grupales. • Paneles de preguntas y respuestas. • Análisis de filmes con tratamiento de situaciones psicológicas específicas. • Aprendizaje Basado en Problemas 			2 1 1
ASPECTOS CONSULTADOS	INDICADORES	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
Concepto de pensamiento crítico profesional	Autorreflexión y autocontrol	12	2	
	Racionalidad analítica	13	1	
	Elaboración de alternativas	11	3	
	Propuestas transformacionales	14		
Necesidad e importancia del PCP.		1	1	12
Grado actual de formación inicial del PCP en los estudiantes		13	1	
Calidad del tratamiento del PCP por los docentes en el PEA.		2	1	
Sugerencias para el perfeccionamiento de la formación inicial del PCP.	<ul style="list-style-type: none"> • Debates grupales. • Paneles de preguntas y respuestas. • Análisis de filmes con tratamiento de situaciones psicológicas específicas. • Aprendizaje Basado en Problemas 	2 2 3	6 4 4 9	6 8 10 2

ANEXO 24: GRADO DE SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES CON LA ALTERNATIVA DIDÁCTICA APLICADA:

Estimado Estudiante: Por favor indiquenos cuál es su grado de satisfacción con cada uno de los siguientes aspectos vinculados con la experiencia de aprendizaje que ha tenido este año con respecto al fomento del pensamiento crítico-profesional a través de la asignatura Psicología General. Las respuestas serán de escala de 1 al 5, siendo 1 la Calificación más baja (MUY NEGATIVA) y 5 la calificación más alta (MUY POSITIVA). MUCHAS GRACIAS POR LA PRECISION Y JUSTEZA DE TUS RESPUESTAS.						
CUESTIONARIO:	1	2	3	4	5	Total y % de agrupación positiva (4 y 5)
<ul style="list-style-type: none"> ¿Consideras que la experiencia de aprendizaje que has vivido este semestre a través de la asignatura Psicología General, dirigida al fomento del pensamiento crítico profesional en los estudiantes de la carrera de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, desde los primeros niveles de formación, satisface tus aspiraciones de formación profesional en el futuro? 		2	12	84	22	120: 88,3% entre 4 y 5
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo valoras la actitud del profesor en cuanto a promover la participación activa de los estudiantes en calidad de protagonistas activos y conscientes de su aprendizaje crítico? 		14	20	40	46	120: 71,7% entre 4 y 5.
<ul style="list-style-type: none"> A partir de tu propia actitud y la de tus compañeros de clases, ¿cómo valoras la participación consciente, auto-reflexiva y auto-reguladora de los estudiantes durante el análisis de los temas de aprendizaje desde una perspectiva de pensamiento crítico profesional? 			40	20	60	120: 66,7% entre 4 y 5.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Consideras que esta experiencia es más productiva que otras anteriores, en cuanto a propiciar un aprendizaje más profundo y consciente de los contenidos en clases? 		5	35	10	70	120: 66,7% entre 4 y 5.

¿Deseas añadir alguna otra valoración, comentario o sugerencia basado en tu experiencia? Varias valoraciones positivas de los estudiantes: las más reiteradas: 1) que es muy motivante y amena y les permite expresarse con mayor soltura, 2) que la experiencia se extienda a otras asignaturas del año/ Observación; que las tareas de aprendizaje no impliquen redactar tantos ensayos críticos, porque la redacción es una habilidad muy difícil de desarrollar - Por tu colaboración, MUCHAS GRACIAS

