



UNAP

Escuela de Postgrado



**MAESTRÍA EN EDUCACION CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

TESIS

**“EL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO Y SU RELACIÓN EN LA CONDUCTA
CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS
SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNAP-2014”**

**REQUISITO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

AUTORAS:

**CLAIRE JANNELLE ROSEMARIE BARDÁLEZ REÁTEGUI
SILVIA DEL CARMEN ARÉVALO PANDURO**

ASESOR:

Mgr. FERNANDO GUEVARA TORRES

IQUITOS – PERÚ

2015

JURADO CALIFICADOR Y DICTAMINADOR

Dra. Gloria Sadith Vásquez Ramírez
Presidenta

Mgr. Edgar Reátegui Noriega
Miembro

Dr. Luis Benjamín Irigoin Sánchez
Miembro

Mgr. FERNANDO GUEVARA TORRES
Asesor

DEDICATORIA

A Dios, a mis hijos Marclai y Shanith, a mi querida madre Zarela, mi padre Emilio y a mi esposo Marco Antonio; por ser la fortaleza que necesito para seguir superándome profesionalmente...

Claire Jannelle Rosemarie.

A Dios, a mis hijos Julio, Abelito y Taty, a mi querida madre Luzdina, a mi esposo Abel, a mis queridos hermanos Lilé y David; por ser el soporte y el apoyo incondicional en el logro de mi crecimiento profesional.

Silvia Arévalo

AGRADECIMIENTO

- A todos los profesionales y en especial a la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades quienes nos apoyaron y brindaron su valioso apoyo y colaboración en la ejecución del presente trabajo de investigación.
- A los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales porque nos sirvieron como fuente primordial para la realización de nuestro trabajo de investigación.
- A los señores miembros del jurado por las recomendaciones para mejorar el trabajo de investigación.
- Al Mgr. FERNANDO GUEVARA TORRES, por el apoyo como asesor en la presentación final del presente trabajo de investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
HOJA DE JURADO CALIFICADOR Y ASESOR	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	vi
INDICE DE GRAFICOS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
CAPÍTULO I	01
INTRODUCCIÓN	01
CAPÍTULO II:	03
ANTECEDENTE	03
2.1. Bases teóricas de la investigación	05
2.1.1. Pedagogía Histórico-Crítica	05
2.1.1.1. La Historia	05
2.1.1.1.2. El Criticismo	06
2.1.1.1.3. Fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica	08
2.1.1.1.4. Enseñanza Crítica	08
2.1.1.1.5. El Método Histórico-Crítico	09
2.1.2. Conducta Crítica	14
2.1.2.1. La Actitud	14
2.1.2.2. Características de las actitudes	16
2.1.2.3. La conducta crítica	17
2.1.2.4. La Conducta	25
2.2. Marco Conceptual	25
2.3. OBJETIVOS:	26
2.3.1. Objetivo General	26
2.3.2. Objetivos Específicos	26

2.4. Hipótesis	26
2.5. Variables	27
2.5.1. Variable Independiente	27
2.6. Población y Muestra	27
CAPÍTULO III:	27
METODOLOGÍA	28
3.1. Tipo de investigación	28
3.2. Diseño de la investigación	28
3.3. Población y Muestra	28
3.3.1. Población	28
3.3.2. Muestra	29
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	29
3.5. Análisis e Interpretación de Datos	29
CAPÍTULO IV:	30
RESULTADOS	30
4.1. Información general	31
4.2. Análisis descriptivo	32
4.3. Análisis inferencial	54
CAPÍTULO V:	57
DISCUSIÓN	57
CAPÍTULO VI:	58
CONCLUSIONES	58
CAPÍTULO VII:	59
RECOMENDACIONES	
CAPÍTULO VIII:	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
CAPÍTULO IX: ANEXO	61
Anexo 1: Prueba para medir conductas críticas en los estudiantes	63
Anexo 2: Prueba para medir el método histórico - crítico en los estudiantes	64

ÌNDICE DE TABLAS

Tabla	Contenido	Pág.
01	NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO 2014.	31
02	INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014	32
03	ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	35
04	ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	38
05	ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	41
06	INCIDENCIA DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRITICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014	44
07	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA PARA OBTENER UN PENSAMIENTO LÓGICO	45
08	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA EN EL PROCESO CRÍTICO	47
09	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA EN EL PROCESO DIDÁCTICO DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	49
10	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014	53
11	ESTUDIANTES POR INCIDENCIA DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRITICO, SEGÚN NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA. IQUITOS. 2014	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	Contenido	Pág.
01	NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO 2014	31
02	INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014	34
03	ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	37
04	ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	40
05	ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	43
06	INCIDENCIA DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRITICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014	44
07	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA PARA OBTENER UN PENSAMIENTO LÓGICO	46
08	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA EN EL PROCESO CRÍTICO	48
09	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA EN EL PROCESO DIDÁCTICO DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO	52
10	NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014	53
11	ESTUDIANTES POR INCIDENCIA DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRITICO, SEGÚN NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA. IQUITOS. 2014	54

“EL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO Y SU RELACIÓN EN LA CONDUCTA
CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS
SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNAP-2014”

Autoras: Claire Jannelle Rosemarie Bardález Reátegui
Silvia del Carmen Arévalo Panduro

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo: Analizar al Método Histórico- Crítico y su relación con la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – UNAP.

El tipo de investigación y diseño fue correlación.

La población estuvo constituida por los estudiantes de los cinco niveles de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-UNAP, que hacen un número 94.

La determinación de la muestra fue no probabilística intencional, porque los sujetos no fueron elegidos al azar, sino los grupos ya estaban formados.

Las técnicas que se empleó fue la Encuesta y el instrumento el cuestionario.

Para el análisis e interpretación de datos se utilizó el Programa SPSS. Versión15 y los resultados se presentarán en tablas y gráficos.

Palabra clave: Método Histórico Crítico, Conducta Crítica

"THE HISTORICAL-CRITICAL METHOD AND THEIR RELATIONSHIP IN THE
CONDUCT CRITICISM OF THE SPECIALITY OF SOCIAL SCIENCES STUDENTS
OF THE FACULTY OF EDUCATION, UNAP-2014"

Authors: Claire Jannelle Rosemarie Bardález Reategui
Silvia of the Carmen Arévalo Panduro

ABSTRACT

The research had as objective: analyze the historical method - critic and its relationship to the critical behavior of the students of the speciality of social sciences of the Faculty of education - UNAP

The research and design was correlation.

The population was made up for by the students of the five levels of the specialty of Sciences social of the Faculty of education-UNAP, making a number 94.

The determination of the sample was not intentional probabilistic, because subjects were not elected to lazar, but the groups were already formed.

The techniques used was the instrument and The SPSS program was used for the analysis and interpretation of data. Version15 and the results will be presented in tables and graphs. survey questionnaire.

Tags: historical-critical method, conduct criticism

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La educación moderna, para estar a la par con los vertiginosos avances de la ciencia y tecnología del mundo, tiene también que desarrollarse estructuralmente, aplicando una reingeniería adecuada en sus métodos, técnicas, contenidos, didáctica docente, etc.

En ese sentido, conociendo la realidad educativa nacional, urge que todas las personas comprometidas con la educación nos aunamos para desarrollar nuestra alicaída educación nacional ya que ésta es la base para la construcción de una nueva sociedad libre, justa, democrática y con una conducta crítica significativa.

El rendimiento de los futuros profesores de historia, los factores que inciden sobre él ha sido y continúa siendo tema de interés y preocupación en el campo de la pedagogía.

La conducta crítica lograda por el estudiante luego de concluido un proceso de enseñanza aprendizaje es una variable que tiene múltiples causas. Sobre ella influyen muchas variables que afectan su comportamiento. Por ejemplo, el material educativo utilizado por los alumnos, la infraestructura, el ambiente del aula, la condición social del alumno, su coeficiente intelectual, etc., y dentro de ellos el docente. Pero creemos que es el método Histórico-Crítico el que influye significativamente en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

En términos generales, el presente estudio pretende examinar la incidencia del método histórico-crítico en la conducta crítica de los estudiantes de dicha especialidad.

El asunto o motivo de esta investigación aun que a nivel universitario y no universitario es hacer que los futuros profesores de Ciencias Sociales en particular y todas los estudiantes en general logren desarrollar conductas críticas basándose principalmente en los hechos más relevantes, vale decir qué es lo que podemos aprender de éstos y de qué manera lo podemos aplicar los hechos positivos en nuestra vida diaria. Para ello se presenta bases teóricas que sirven como soporte científico al presente estudio.

Los problemas básicos de la investigación en Educación se refieren a la identificación de los factores que afectan el éxito académico de los estudiantes. Las distintas investigaciones realizadas en la generalidad de los casos se han encaminado a detectar los factores que ejercen más influencia en el éxito académico, pero en este caso se efectuó un estudio acerca de los factores que influyen en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales ya que existen pocos trabajos.

En ese sentido el propósito de la investigación es conocer de manera objetiva y cuantitativa si el método histórico – crítico empleado por los docentes produce efectos significativos en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – UNAP; por lo que se formula el problema de investigación que a continuación se expresa.

¿En qué medida se relaciona el método Histórico Crítico en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – UNAP?

La investigación se justifica en la medida que intenta esclarecer la problemática de la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la mencionada universidad, cuya formación profesional debe ser muy cuidadosa y de más alta calidad. De allí que son muy importantes los esfuerzos que se realizan para lograr la excelencia de la formación profesional, así mismo que los estudiantes adopten una conducta crítica y no sólo memorística repetitiva de los hechos históricos estudiados.

En tal sentido, el estudio presenta un análisis de la problemática, es decir, de cómo el método Histórico-Crítico influye en la conducta crítica de los estudiantes de educación superior, ya que del conocimiento empírico se ha observado que los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación del 1° al 5° nivel presentan escasas conductas críticas.

Los resultados de la investigación beneficiaran en forma directa a los estudiantes y docentes de la especialidad.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES

En el Perú existen pocos trabajos que hayan tratado acerca de la influencia que ejerce el método Histórico Crítico (el cual es parte de la pedagogía histórico crítica), en la conducta crítica de las personas y en particular de los futuros profesores de la especialidad de Historia y Geografía que egresan del Instituto Superior Pedagógico Nacional “Aristides Merino Merino” de Celendín, pero en otros países existen algunas tesis o teorías que son los soportes científicos del presente trabajo de investigación.

Jurgen Habermas (1930) quien postuló su “teoría crítica” o “ciencias o diacrítica” concluye que ésta era aquella que, yendo más allá de la crítica, aborda la praxis, esto es, una forma de práctica en la que la “ilustración” de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada.

Peter McLaren (1983) en su pedagogía Histórico Crítica propugnados tesis principales:

- a) La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y la cultura, viendo como son constitutivos recíprocos de la subjetividad y cómo su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo.
- b) La pedagogía crítica enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales, históricas y económicas.

Salazar Romero al referirse a la escasa conducta crítica de las personas y particularmente de nuestros estudiantes en nuestro país, señala: “El pensamiento crítico o inteligencia reflexiva y creativa, no debe ser un fin en sí mismo sino que además debe constituirse en un medio de conocimiento y transformación de la realidad objetiva, especialmente de la realidad social”.

El mismo autor precisa que el aprendizaje reflexivo es el proceso mediante el cual los hombres en general, y los estudiantes en particular, adquieren la capacidad de pensar en forma crítica, objetiva e independiente, capacidad orientada al conocimiento y transformación de la realidad”.

Por su parte Dermeval Saviani (1983), quién para muchos es considerado el que acuñó el término Pedagogía Histórico Crítica en Latinoamérica, propone dos tipos de teorías:

Las teorías críticas reproductivistas y las teorías críticas no reproductivistas. Esta última se relaciona con el presente trabajo de investigación en vista que reconoce una autonomía en la educación y le asigna una relativa potencialidad para influir en los cambios sociales.

2.1. Bases teóricas de la investigación

2.1.1.1. Pedagogía Histórico-Crítica

2.1.1.1.1. La Historia

El término griego **lotopía** significa “conocimiento adquirido mediante investigación”, “información adquirida mediante búsqueda”, éste es el sentido que tiene lotopía en el tratado aristotélico lotopía Historia Animalium con la investigación y suelen expresarse mediante narración o descripción de los datos obtenidos, historia ha venido a significar el relato de hechos en una forma ordenada, y específicamente en orden cronológico.

Siendo la historia un conocimiento de hechos o de acontecimientos y en cierta medida, un conocimiento de cosas singular es el vocablo historia ha sido usado en diversos contextos. Por ejemplo Francis Bacon concebía la historia como conocimiento de cosas singulares, de objetos determinados por el espacio y el tiempo.

Se trataba de un conocimiento de hecho y no de “casos de naturalezas”. Por ello la historia se divide, según BACON, en tres grandes sectores:

La historia de la Naturaleza.

La Historia del Hombre.

La historia de la pedagogía

Según Hernán Amat, es evidente que la historia es una necesidad social. Ella nos proporciona nuestra identidad, nos ayuda a encontrar el rumbo en un presente cada vez más complejo al brindarnos una suerte de carta de navegación con la cual nos podemos orientar. Cuando nos preguntamos quiénes somos y cómo es que somos así, aprendemos a ser escépticos y adquirimos las bases del juicio crítico. Junto con un sentido de la narrativa, la historia nos proporciona instrumentos de explicación y análisis; nos ayuda a encontrar el ejemplo específico, a ver la singularidad de una era pretérita, de un suceso relevante del pasado, al mismo tiempo que nos ayuda a entender cómo lo específico y lo singular contribuyen a la visión general. De este modo la Historia nos muestra cómo la humanidad cambia en el trabajo y en la sociedad a lo largo de los tiempos.

Todavía es común distinguir entre Historia Natural e Historia Humana, pero hay tendencia a usar historia solamente en relación con asuntos humanos. En el presente artículo trataremos primordialmente como historia humana ha cambiado.

Nos referimos tanto a la historia propiamente dicha o contenido de la historiografía, como la historiografía (disciplinas históricas, ciencias históricas, etc.) de acuerdo con una de las observaciones que figuran al principio de la presente obra escribiremos “historia” al referirnos a la realidad histórica e “Historia” al referirnos a la ciencia histórica o historiografía. Sin embargo en algunos casos esta convención no resulta suficiente. En efecto en la llamada “filosofía de la historia” se trata tanto de la realidad histórica como de las disciplinas históricas, siendo a veces difícil distinguir entre una y otra. El inconveniente que ofrece esta frecuente ambigüedad está a menudo compensando con una ventaja: lo que, en rigor, ciertos conceptos se refieren tanto a la “historia” como a la Historia a las relaciones entre ambas.

2.1.1.1.2. El Criticismo

Se llama de este modo la teoría del conocimiento de Kant, por considerarse que esta teoría consiste fundamentalmente en una crítica del conocimiento, o de la facultad de conocer. En un sentido más general el criticismo es la tendencia epistemológica que investiga las formas apropiada que hacen posible el conocimiento.

En un sentido todavía más general, el criticismo es la actitud que considera la realidad, o el mundo, desde un punto de vista crítico, es decir la actitud, según lo cual no es posible, ni deseable conocer el mundo, o actuar en él sin una previa crítica, o un previo examen, de los fundamentos del conocimiento y de la acción en la teoría del conocimiento y no una actitud que matiza todos los actos de la vida humana.

La época moderna que ha sido considerada habitualmente como una “época crítica” revela el carácter de este criticismo que pretende averiguar el fundamento racional de las creencias que son explícitamente reconocidas como tales, sino inclusive de todos los supuestos. El criticismo inspira entonces a iluminar totalmente las raíces de la existencia humana y en basar el existir en tal iluminación.

También en Kant se halla este criticismo cuando dice que “la indiferencia, la duda y por último una severa crítica, son más bien muestras de un pensamiento profundo y nuestra época es la propia de la crítica, a la cual todo a someterse, en vano pretende escapar de ella la religión por su Santidad, y la legislación por su majestad, que existirán entonces motivadas sospechas y no podrán exigir el sincero respeto que solo concede la razón a lo que puede enfrentar su público y libre examen”.

2.1.1.1.3. Fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica

La pedagogía Histórico-Crítica en América Latina consiguió desarrollar “procesos de enseñanza y de aprendizaje”. Inicialmente fue la propuesta de **Educación Liberadora** de Paulo Freire; posteriormente se dio el movimiento de **Educación Popular**. En la actualidad se trabajan las propuestas de **Pedagogía problemática** y de la **Pedagogía conceptual**.

Chiroque (1999) encuentra cinco vertientes confluyentes en el desarrollo de la Pedagogía Histórico-crítica:

- a) El aporte central de Habermas y de la Escuela de Frankfurt, con su Teoría Crítica.
- b) El pensamiento crítico de Inglaterra.
- c) Las sugerencias de la denominada pedagogía social de España.
- d) Los postulados de la Pedagogía crítica y radical de los Estados Unidos y
- e) La intervención latinoamericana con su propuesta de Educación Popular y Educación Liberadora.

Así como existen diversos constructivismos pedagógicos y formas peculiares de concreción, de igual manera, encontraremos diversas pedagogías histórico críticas que sustentan cómo se desarrolla el “saber” en el sujeto. Es posible que algún constructivismo asume elementos de Pedagogía Histórico Crítica, de igual manera se puede dar lo inverso.

En cualquier de los casos. Lo que importa es la hegemonía de los elementos centrales del modelo. En este sentido para la Pedagogía Histórico-Crítica son importantes las propuestas de constructivismo dialéctico de Juan Pascual Leone (1997).

2.1.1.1.4. Enseñanza Crítica

Mientras en el campo de la política los grupos en relación tienden a anularse y vencer uno de ellos, en el campo de la educación, la relación es entre no- antagónicos, El maestro no busca vencer al alumno, sino convencerlo. Busca conformar con él una comunidad; a pesar de este nexo, no podemos confundir el rol del que enseña y del que aprende.

Haciendo un análisis histórico descubrimos que las personas inicialmente se dan cuenta que son capaces de aprender. La conciencia de sus posibilidades de aprendizaje, le permiten descubrir la existencia de una práctica de enseñanza, ejecutada por sujetos históricos y que, por lo tanto, también tiene capacidad de enseñar. De la conciencia de aprender, la humanidad llega entonces a la conciencia de enseñar.

No hay posibilidades de separar ambos procesos, pero tampoco se identifican, ni existe un nexo lineal.

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, la enseñanza es crítica, según José Contreras (1994): “Porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. **Crítica**, porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de actuar. Y crítica, porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a nuestros propios pensamientos como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve”.

Desde una perspectiva crítica, se han venido enseñando diversas estrategias de enseñanza:

Duda/Liberación de la duda (GADOTTI, 1983) Desarrollo de contenidos /desarrollo de habilidades para manejo de contenidos/ realización de contenidos habilidades aprendidas, (TALIZINA, 1984)

2.1.1.1.5. El Método Histórico-Crítico

Según el Dr. Manuel Silva Rabanal el Método Histórico Crítico es un método didáctico, basado en el análisis, fundamentación interpretación, comparación, comprensión y colección de un fenómeno histórico estructural, ubicado dentro de una coyuntura de la realización del hombre como ente social, buscando así una enseñanza-aprendizaje histórico para el quehacer futuro de un hombre crítico, participador, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos.

Importancia

La historia de un pueblo es, sin lugar a dudas, la forjadora de la conciencia nacional, a partir de la memoria colectiva. Por ello la historia no es sólo indagación, narración, investigación sublimadoras, es principalmente una ciencia de carácter crítico que nos lleva a comprender los procesos socio-económicos, político, educativo, que hacen forjar y robustecer la conciencia de una nación poderosa porque es libre, unida y sin discriminaciones. La historia es la maestra de la vida, como lo consiguió Cicerón. Conociendo el sentido profundo de un pasado, será posible que el estudioso comprenda y haga frente a los problemas que hoy afrontamos y a la vez prevenir y prever las enseñanzas del porvenir. De allí también que la historia es eje de las ciencias Sociales y su estudio debe tener toda la seriedad que le exige su rol histórico.

Si la historia no forma alumnos con actitudes de apertura, de diálogo, de respeto, de colaboración y con decisión científica, características de una sociedad netamente democrática y pluralista, es imposible pensar que pudiera darse una auténtica formación social multidimensional.

La enseñanza actual de la historia: narrativa, memorística, libresca, repetitiva y cuantitativa, nos está llevando a la formación de una sociedad totalitaria, conservadora, autónoma, alienada, dictatorial, etc.; pensamos en el tipo de hombre que debemos formar, la clase de sociedad por la cual debemos luchar y dará a la Educación los rasgos que queremos impartir. Por ello el método Histórico- Crítico con sus objetivos de desarrollo integral de la personalidad del alumno, cumple en cierto modo las metas de una sociedad democrática y pluralista.

Proceso didáctico

Ningún problema de la existencia humana presenta la sencillez y formalidad de una ecuación matemática. La acción humana se caracteriza por una mayor o menor incertidumbre que puede dar al tratarse con el cálculo más cuidadoso. Por lo tanto no podemos dar una fórmula que dé solución a todo problema: hay que adaptarnos a la realidad, a las circunstancias, a las limitaciones que vivimos. De allí que el proceso didáctico que proponemos no es rígido, puede mejorarse con la práctica y con los elementos humanos y materiales que los practiquemos.

Dentro de los pre-requisitos para aplicar este método, necesitamos en los sujetos aprendices un pensamiento lógico que le prevengan evitar errores en sus intervenciones. Necesitamos que sepan distinguir lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto y que sepan aplicar ciertas técnicas, como la decisión autónoma, el proceso crítico, etc.

El Dr. Manuel Silva Rabanal propone las siguientes reglas para obtener un pensamiento lógico:

1. Adopte una relación con los problemas de la vida, una actitud imparcial y si en este momento no lo puede hacer, aplace para mostrar la solución de aquellos problemas.
2. Cuando se le plantee una cuestión, pregúntese así mismo si posee los conocimientos suficientes para resolverlos. Si no los posee procure leer, consultar a alguien que sepa más.
3. En el estudio del problema siga las reglas de Descartes:
 - a) De lo sencillo a lo complejo: sus razonamientos necesitan una sólida base, un conocimiento concreto; no se fíe más de las ideas perfectamente claras. Por ejemplo, cuando un comerciante revisa cuidadosamente cada moneda por el temor de recibir alguna falsa.
 - b) Descomponga las cuestiones complejas en cuestiones sencillas.
 - c) Conduzca sus pensamientos, de lo conocido a lo desconocido.

d) Exprese con precisión sus conclusiones para consolidar el terreno conquistado.

En la toma de decisiones podemos seguir los siguientes pasos:

1. Definir perfectamente el problema con todos los detalles que conocemos.
2. Informarnos usando todos los medios sobre los que no conocemos del problema (recolección de datos)
3. Elabora varias alternativas para solucionar el problema teniendo en cuenta todas las posibilidades y posiciones.
4. Valora cada una de las alternativas de acuerdo a nuestros objetivos y a su importancia.
5. Tomar una decisión para solucionar el problema, escogiendo la mejor alternativa.
6. Ejecutar la decisión tomada y luego valorar si ha sido o no la correcta.

El mismo Dr. Silva Rabanal Sugiere seguir los siguientes pasos en el proceso crítico:

1. Informarnos perfectamente del problema.
2. Dar nuestra opinión si las acciones tomadas no son las correctas, por supuesto con conocimiento de causa.
3. Fundamentar por qué la acción es correcta y estimularlo y por qué es incorrecta dando alternativas de solución.
4. Si la acción es incorrecta fundamentar nuestras alternativas y dinamizarlas; actuar dentro de nuestras limitaciones para ayudar a resolver el problema.

Siguiendo los eventos del aprendizaje, podemos seguir el siguiente proceso didáctico aplicando el método Histórico-Crítico:

1. Evaluación de entrada: Examen de lo que el alumno sabe y trae como prerrequisito para obtener con facilidad nuevas experiencias. Por ejemplo si luego de esta prueba oral o escrita el alumno demuestra no obtener un pensamiento lógico, no sabe distinguir los valores, no siente interés por lo demás... entonces es deber del profesor primero colocar estas bases firmes sobre las cuales edificará el edificio crítico. De lo contrario será como arar en el mar y todos sus esfuerzos serán vanos, estériles.

2. Motivación e incentivación: Conocidos los Pre-requisitos que el alumno trae, sus limitaciones, sus intereses... entonces el profesor podrá fácilmente captar la atención del alumno, yendo de lo conocido a lo desconocido; de lo más simple a lo más complejo, de un centro de interés a algo menos atrayente.

3. Adquisición y generalización: En este momento el profesor desarrollará con el alumno un tema y luego hará un resumen; usando principalmente: la observación y localización; la explicación y comprensión; el análisis y la síntesis; la comparación y la experimentación. En otras palabras se estudian los hechos históricos usando todos los procedimientos históricos e instrumentos didácticos activos, que hacen llegar con fácil objetividad, claridad y plena participación los conocimientos importantes de la historia, evitando simple enumeración de fechas, nombres, lugares...y otros hechos sin trascendencia.

4. Crítica: Luego de que el alumno conoce los hechos históricos y los ha comprendido, se puede seguir el siguiente procedimiento crítico:

a. Discriminación: En que el alumno distinguirá si el hecho estudiado es positivo o negativo, importante o sin trascendencia, si nos trae alguna enseñanza, su significado, etc.

b. Sustentación: El alumno fundamenta, porque el hecho estudiado es bueno para incentivarlo, o es malo para corregirlo, llevándose a un debate entre opiniones contrarias. Al final siempre demostrar que en un hecho siempre hay acciones positivas y negativas, analizándolas, fundamentándolas, comparándolas y actualizándolas.

c. Alternativas: Si un hecho es calificado como negativo; analizando y fundamentado porqué lo es, el alumno debe dar alternativas de soluciones, diciendo cómo debería ser, sus consecuencias, previendo un futuro mejor...sigue la discusión.

d. Toma de decisiones dinámicas: Luego de dar las alternativas de solución y escogidas las mejores, los alumnos deben comprometerse para realizar en el presente o en el futuro como bellas realidades en bien de la patria. El Profesor y los alumnos deben saber sacar conclusiones efectivas, calificadas y sustantivas de todo este proceso. Este puede ser un evento de transferencia de la experiencia obtenida, a una realidad concreta. El Profesor puede dar algún trabajo de aplicación. Esta parte crítica en Educación Primaria puede hacerse usando un esquema en la pizarra hasta que el alumno se acostumbre. En Educación secundaria puede obviarse la parte escrita y en la Superior puede confundirse con la adquisición, anotándose las conclusiones en la generalización.

5. Evaluación o desempeño: Como el desarrollo en esta clase se han cumplido con objetivos cognoscitivos, actitudinales y psicomotores, la evaluación debe ser integral, tratando de hacer una radiación cuantitativa (para procesar datos) en cada una de las áreas. Por lo tanto se usarán pruebas objetivas y cuestionarios, para la parte cognoscitiva, pruebas de razonamiento (preguntando: el porqué, la fundamentación, el análisis, significado, alcances, actualización, crítica de los hechos), pruebas de agilidad mental (pregunta y respuesta), libro abierto, etc., que medirán actitudes, automatismos, desarrollo mental, etc., logrado. Y no debe faltar la calificación de las intervenciones orales de los estudiantes en las discusiones, de acuerdo a sus habilidades, destrezas, profundidad, creatividad, etc. Y como hemos considerado toma de decisiones dinámicas, hemos de evaluarla secciones, las investigaciones, los trabajos de aplicación que realiza el alumno fuera de clase. Para todo ello no olvidemos de usar instrumentos validos como la lista de cotejo con escala estimativa, que hemos practicado en la evaluación afectiva.

6. Reajuste o retroalimentación: Luego de realizada la evaluación final, nos daremos cuenta comparando la evaluación inicial y a un la de proceso, que existen lagunas, limitaciones, problemas no resueltos que no nos han permitido cumplir con los objetivos programados. Es deber del profesor dar las soluciones adecuadas con ayuda del propio alumno, de los demás profesores, de los padres de familia; probablemente el alumno va a necesitar una ayuda personal, no le neguemos. Somos maestros y una de nuestras más

profundas satisfacciones deben ser que todos o la mayoría de nuestros estudiantes salgan integralmente formados, la cual es el fin de la educación.

Limitaciones

El método Histórico-Crítico encuentra como un principal escollo la mentalidad tradicional del profesor exigiéndose propiamente con su programación curricular, que muchas veces, no contiene aspectos sustanciales o es una copia de otra realidad. Para estos profesores usar método significa perder tiempo, no terminar el programa.

Por otro lado parece que los objetivos mismos de la Historia no están bien estructurados y no calificados. De la renovación de los objetivos se derivarían la transformación del proceso didáctico: frente a una clase tradicional netamente cognoscitiva-expositiva, estaría el trabajo participatorio, indagativo, que arranque de los mismos problemas y centros de interés del alumno y comunidad. En lugar del dogmatismo habría apertura, dialogo, pluralismo, crítica...en el aula; en vez de memorización pura, una comprensión y análisis de los hechos; frente al estatismo libresco, el desarrollo de técnicas y habilidades de trabajo grupal, etc.

2.1.2. Conducta Crítica

2.1.2.1. La Actitud

Según Nelly Ugarriza Ch. Las actitudes son predisposiciones aprendidas que expresan una organización de creencias relativamente duraderas y sentimientos que inducen a responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable frente a las personas, hechos o ideas.

Toda actitud se encuentra estructurada por tres componentes básicos:

- a) Un componente cognitivo que implica cierto grado de conocimiento, información u opinión en relación al objeto.
- b) Un componente afectivo, que induce a reaccionar emocionalmente frente a ciertos estímulos, que suscitan afectos que pueden ser de aceptación o rechazo y al mismo tiempo pueden variar en intensidad.

c) Un componente reactivo que se refiere a la disposición para comportarse de manera determinada frente a un objeto específico o clase de objetos.

Según William H. Burton Roland B. Kimbally Richaerdl. Wing Una actitud es una tendencia, relativamente constante, a actuar. Una actitud es una firme predisposición a reaccionar de una manera característica, favorable o desfavorable, hacia una persona o un tipo de persona, un objeto, una situación o una idea dada. Una actitud es un sentimiento a favor o en contra de algo. Las actitudes pueden ser intelectuales o emotivas, pero generalmente tienen una base y un tono emotivo.

Al pasar revista a las definiciones y analizar las investigaciones realizadas, se revelan ciertas características típicas:

1. Las actitudes están mucho más asociadas con las emociones que con el intelecto; se basan más en el sentimiento que en el conocimiento.
2. Las actitudes se caracterizan por un acercamiento o un alejamiento, una aceptación o un rechazo, un esfuerzo por alcanzar o por evitar algo.
3. Las actitudes se dirigen a personas, objetos, situaciones, procesos, en mayor grado que a imagen.
4. Las actitudes pueden ser generales o específicas; pueden generalizarse.
5. Las actitudes son más constantes que inconstantes. El pensamiento y la conducta pueden ser predichos en ciertas circunstancias.
6. Las actitudes se adquiere no se aprenden, y pueden ser modificadas o dejadas de lado.

2.1.2.2. Características de las actitudes

Para su mejor comprensión apuntaremos algunas de sus características.

a) **Son adquiridas.** Son el resultado de la historia de cada hombre, sin negar, por ello que como hombres y como individuos concretos nacemos con ciertas predisposiciones incipientes, incómodas, que limitan nuestras posibilidades y constituyen nuestro substrato biológico.

b) **Son estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar.** Son pues, una estructura consistente, pero son flexibles, susceptibles de recambio y de cambio. Pueden crecer, arraigarse más íntimamente o pueden deteriorarse y hasta perderse. Su naturaleza, en consecuencia, es dinámica, no estática y al admitir grados de mayor o menor eficacia son cualidades perfectibles.

c) **Son raíz de la conducta,** pero no la conducta misma, ya que son las precursoras y determinantes de nuestro comportamiento. Conllevan un impulso operativo y resultan ser nuestras tendencias a actuar, las predisposiciones para responder ante las múltiples estimulaciones que nos llegan. Son los hábitos que se ordena al acto, pero no solamente estos hábitos operativos, también los hábitos entitativos que se ordenan primariamente hacia la naturaleza es el principio por cuanto la naturaleza es el principio de la acción.

d) **La actitud es un proceso afectivo que contiene elementos cognitivos.** Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante los valores y ello solo es posible, si la razón conoce, juzga y capta el valor, y sabemos que el primer principio de todos los actos humanos es la razón y bajo su dominio despótico o político se juegan todos los otros principios de la actividad humana.

e) **La actitud conlleva procesos afectivos,** volitivos que secunda no se oponen al dictamen de la razón. Comporta una notable carga motivada, ya que los valores que pretenden nuestras actitudes se alcanzan, poniendo en juego nuestros deseos, nuestra sensibilidad y nuestra voluntad como segundo principio motor de todos los actos y hábitos humanos.

f) **Es un proceso complejo, integral.** Los tres componentes: cognitivo, afectivo y reactivo operan íntimamente correlacionados. Esto da a la persona la que queda involucrada en las actitudes.

g) **Son cualidades radicales.** Predisposiciones más radicales que las disposiciones, los hábitos y las aptitudes.

h) **Evocan un sector de la realidad,** se refieren a unos determinados valores.

i) **Poseen una importante característica:** Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. Con una actitud podemos responder a múltiples y diferentes

operaciones. La actitud de su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. Su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal en nuestras experiencias y conductas. La formación de actitudes, pues, es la única manera de preparar y capacitar al joven para la vida, para una vida cada día más compleja y mudable con incesantes y diferentes retos y exigencias incomprensibles.

2.1.2.3. La conducta crítica

Entendiendo que la conducta es inherente en la persona y en el grupo social, la conducta crítica asume una representación también crítica del individuo en un determinado contexto y circunstancia.

Según el presente estudio de lo que se trata es que el individuo desarrolle el máximo sus potencialidades críticas constructivas sobre determinados temas cuando actúa como interlocutor o receptores en un determinado momento. En la medida que la persona desarrollo su criticidad, entonces podrá mejorar su aprendizaje crítico.

Según Alcántara (1992:9-11) las actitudes son modos profundos de afrentarse así mismo y a la realidad. Las líneas radicales confirmadoras, impulsoras y motivadoras de nuestra personalidad. Las formas habituales de pensar, amar, y sentir y comportarse. Es el sistema fundamental por el cual el hombre ordena y determina su relación y conducta con su medio ambiente. Las disposiciones permanentes para reaccionar, ser emotivos, experimentar y actuar ante los seres.

Avanzando un poco más en la comprensión de la naturaleza de la actitud, nos preguntáremos, ¿Cómo se diferencian entre sí y de otros objetos muy cercanos? Entre sí se diferencian según los objetos a los que se ordenan. Y por lo tanto podemos poseer varias y distintas actitudes en una misma facultad humana.

Diferenciamos también las conductas en buenas, positivas si se dirigen hacia los valores. Serán malas, si nos disponen a casos contrarios a nuestra naturaleza y nos orientan hacia los contra valores.

Se diferencian de los instintos en dos aspectos: no son innatas como los instintos, si no adquiridas y no se determinan a un solo acto, cómo funciona el impulso instintivo, si no que se abre a múltiples operaciones.

Distíngase la actitud de la disposición, por el grado de madurez psicológica. TOMAS DE AQUINO precisa que la disposición que camina hacia la actitud es difícil de anular. La disposición proviene directamente de varios actos y la actitud tiene su origen en la correlación de varios sets de hábitos y aptitudes; está más alejada de la conducta misma.

La actitud se diferencia también de la aptitud; encontramos el hábito, pero presentando una faceta complementaria. Si la aptitud nos habla de capacidad saber, el hábito es la vertiente que nos habla de la acción, de una disposición para actuar. Pero ambos surgen y se conforman por el mismo proceso y son en realidad la misma entidad. Podemos decir que la actitud es la resultante de la integración de varias aptitudes-hábitos, generándose una estructura función al de mayor eficiencia y solidez.

Apurando nuevas diferencias y siguiendo las enseñanzas del profesor CASTILLEJOS, se podrá establecer la relación entre actitud y rasgo de la personalidad y entre actitud y tipo humano.

Si rasgo lo definimos como estructura disposición a lo estable y generalizada que inclina al individuo hacia cierto tipo de respuestas, entonces podemos decir que rasgo y actitud consolidada se identifican; pero hay que hacer algunas matizaciones:

- a) El rasgo no nos informa de su génesis y en el modo que lo hace la actitud.
- b) Toda actitud puede llamarse rasgo, pero no todo rasgo es una actitud, ya que si hablamos de los rasgos físicos de una persona, no es sinónimo de actitud ciertamente.
- c) La actitud expresa operatividad y el rasgo en cambio presenta un perfil estático.

Consecuentemente, la relación existente entre actitud y tipo humano es la configuración alcanzada tras un dilatado proceso vital del hombre, podemos decir que coincide con actitud radical. Decimos actitud radical como fruto de la suma e integración de varias actitudes, que han ido destacándose y originando una más íntima y suprema que englobara y orientara todo el dinamismo humano.

Estas actitudes radicales son la meta más alta del proceso educativo como resorte máximo de la motivación, marco de cohesión y unificación interna del hombre. Las más altamente estables y más profundamente adheridas a nuestro ser personal.

Según MUZAFER SHERIF el enfoque presente comienza formulando las siguientes preguntas cruciales ¿Qué es lo que cambia cuando una persona se enfrenta a un intento de modificar su actitud? ¿Qué es lo que se resiste al cambio?

La forma de contestar estas preguntas afectará, obviamente, a la que vamos a estudiar y a la forma en que lo vamos a hacer. La necesidad de contestar o anterior lo indica recientemente Allet, de la universidad de Wisconsin (1966), cuando dice: “Uno de los defectos de la investigación tradicional en el campo de la actitud es la excesiva preocupación por cambiar una respuesta sobre un asunto aislado (y al parecer seleccionado al azar en el laboratorio, a costa de la investigación sobre la naturaleza de las actitudes pag.284)

De los estudios llamados investigación de actitud y cambio de actitud se puede concluir que la actitud es un término que abarca cualquier juicio u opinión que el individuo suministre ¿Nos ocupamos de los factores que gobiernan las adivinaciones del individuo sobre el número de frijoles que hay en la jarra, o de hojas o de guijas en una yarda cuadrada de arena? ¿O lo que nos interesa son sus opiniones sobre su familia, la manera cómo se percibe en relación con sus contemporáneos, sobre el valor de su religión, su política, su profesión, su país o su modo de vida? Una cosa es intentar que una persona que usa cierta marca de cepillo de dientes cambie de marca y otra por completo diferente es persuadir a quien nunca se haya cepillado los dientes de que debe usar un cepillo dental.

Para contestar a estas preguntas, necesitamos examinar las propiedades que han hecho a la actitud un problema fundamental en psicología social, así caracterizar los datos de los que se refiere una actitud y formular una definición de esta, que se ajuste a dichas propiedades y datos.

Según Louis L. Thurstone es necesario expresar desde ahora lo que pueden significar los términos “actitud” y “opinión”. Esto es del todo necesario porque a primera impresión de estos dos conceptos no es susceptible de medida en ningún sentido real .Se aceptará que una actitud es un auto complejo que no puede describirse totalmente con ningún índice

numérico aislado. En cuanto al problema de medir, esta afirmación es análoga a la observación de que una mesa ordinaria es una cosa compleja que no puede describirse totalmente con ningún índice numérico aislado. De la misma manera, un hombre es de tal complejidad que no puede representarse completamente con un solo índice. Sin embargo, no vacilemos en decir que medimos la mesa. El contexto generalmente señala lo que nos proponemos medir de la mesa. Decimos sin vacilación que medimos, a un individuo cuando tomamos algunas medidas antropométricas de él.

El contexto puede implicar correctamente qué aspecto del individuo estamos midiendo, sin declaración explícita, por ejemplo, su índice cefálico, su altura o su peso. Justamente es necesario en ese mismo sentido hablamos aquí de medir las actitudes. Expresaremos o implicaremos por el contexto qué aspecto de las actitudes, de las personas nos proponemos medir. El interrogante estriba en que tan legítimo es decir que medimos actitud es como afirmar que medimos mesas u hombres.

El concepto de “actitud” se usará aquí para denotar la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico. La actitud de una persona acerca del pacifismo significa todo lo que piensa y siente acerca de la paz y la guerra. Aceptase así mismo que esto es un asunto subjetivo y personal.

El concepto “Opinión” significa la expresión verbal de la actitud. Si una persona dice que cometimos un error al entrar en la guerra contra Alemania, esa afirmación será considerada aquí como una opinión. El término “opinión” se restringirá a la expresión verbal. Pero ¿De qué es una expresión? Supuestamente expresa una actitud. No tiene por qué haber dificultad para entender el empleo de los dos términos. La expresión verbal es la opinión. Nuestra interpretación de la opinión expresada es que la actitud del individuo es pro-germana. Una opinión simboliza una actitud.

Nuestro siguiente punto se refiere a que deseamos medir. Cuando una persona dice que cometimos un error al entrar a la guerra contra Alemania, lo que nos interesa no es realmente la secuencia de palabras como tales y ni si quiera el significado inmediato que la oración implica, sino más bien la actitud de quien la dijo, sus pensamientos y sentimientos acerca de los Estados Unidos, de la guerra y de Alemania. Es la actitud lo que realmente interesa. La opinión tiene interés únicamente si la interpretamos como símbolo de la actitud. Por consiguiente es alguna cosa propia de las actitudes lo que deseamos medir.

Usaremos las opiniones como medios para medir las actitudes. Pero nos viene a la mente la incertidumbre de usar una opinión como índice de actitud, pues el individuo puede ser un embustero. Si no deforma intencionalmente su actitud real sobre un asunto en disputa, puede modificar, sin embargo, su expresión por razones de cortesía, especialmente en situaciones donde la expresión franca de la actitud puede no ser bien recibida. Esto ha conducido a la idea de que, por encima de lo que dice, la acción de un individuo es un índice más seguro de su actitud. Pero sus acciones también pueden ser distorsiones de su actitud. Un político comunica amistad y hospitalidad en la acción manifiesta, mientras que esconde otra actitud que expresa más fielmente a un amigo íntimo. Ni sus opiniones ni sus actos manifiestos constituyen en ningún sentido, una guía infalible de las inclinaciones subjetivas y preferencias que constituyen su actitud. Por consiguiente debemos conformarnos con usar las opiniones u otras formas de acción, como simples índices de actitud. Debe reconocerse que existe cierta discrepancia, en algún error de medida entre la opinión o acción manifiesta que usamos como índice y la actitud que inferimos de tal índice.

Pero esta discrepancia entre el índice y la “verdad” es universal. Cuando desea saber la temperatura de su habitación, la persona ve el termómetro y usa la lectura como índice de la temperatura, como si no hubiera error en el índice y una sola lectura que fuera la “correcta” de la habitación. Cuando se desea determinar el volumen de un vaso de papel, se postula que el volumen es un atributo del vaso aun que aquél sea, en realidad, una abstracción. Se mide indirectamente observando las dimensiones del vaso o sumergiéndolo en agua para apreciar cuanto líquido desplaza. Estos dos procedimientos dan dos índices que podrían no concordar exactamente. En casi cualquier situación de medición se postula en continuo abstracto como el volumen o la temperatura, y la ubicación de la cosa medida dentro de ese continuo se realiza

generalmente por medios indirectos, a través de uno o más índices. La verdad se infiere solamente por la consistencia relativa de los diferentes índices, y a que nunca se conoce de modo directo. Y nos enfrentamos al mismo tipo de situación cuando intentamos medir la actitud; necesitamos postular una variable de actitud que es prácticamente semejante a todos los demás atributos mensurables de la esencia de un continuo abstracto y debemos encontrar uno y más índices, los cuales nos satisfarán en el grado que tengan consistencia interna.

En el presente estudio se mide la actitud del sujeto según sea expresada por la aceptación o rechazo de opiniones. Pero este enunciado no significa que ese sujeto necesariamente actuará conforme a las opiniones que haya apoyado, aclaremos esta limitación.

La medición de actitudes, expresada por las opiniones de un individuo no constituye la predicción de lo que hará. Que sus opiniones expresadas y sus acciones sean inconsistentes es algo que no nos concierne ahora, porque no manifestamos que nos proponemos predecir la conducta abierta. Supondremos que es de interés saberlo que las personas dicen que creen aunque su conducta sea inconsistente con las opiniones que expresen. Incluso en el caso de que distorsionen intencionalmente sus actitudes, por lo menos mediremos las actitudes que tratan de hacer creer a los demás.

Concedemos, por otra parte, que las actitudes de las personas están sujetas a cambio. Cuando medimos la actitud de un individuo sobre un asunto como el pacifismo no se afirma que tal medida sea una constante permanente o constitucional. Su actitud puede cambiar, por supuesto de un día para otro y es nuestra tarea medir tales cambios que acaso resulten de causas desconocidas o de la presencia de un factor persuasivo, conocido, como la lectura de una disertación sobre el asunto en cuestión. Sin embargo, tales fluctuaciones pueden también atribuirse, en parte a error en las medidas mismas. Para aislar los errores del instrumento de medida, por la fluctuación real de la actitud, debemos calcular el error estándar de medida de la escala misma, lo cual puede realizarse por métodos bien conocidos en la medición mental.

Supondremos que una escala de actitud se usa solamente en las situaciones en que se puede esperar razonablemente que las personas digan la verdad sobre sus opiniones o convicciones. Si una escuela religiosa fuera aplicar a sus estudiantes una escala de actitudes acerca de la

iglesia, difícilmente se esperaría que los estudiantes inteligentes dijeran la verdad acerca de sus convicciones, si éstas estuviesen desviadas de creencias ortodoxas. Lo menos que podría hacerse sería analizar los resultados, si la situación en que se expresan en las actitudes tuviera presión o amenaza implícita, basadas directamente en la actitud que se va a medir.

De manera similar sería difícil descubrir las actitudes sobre la libertad sexual por medio de un cuestionario escrito, debido a la presión universal a ocultar tal actitud es cuando se desvían de las convenciones supuestas. Se admite que las escalas de actitud se usarán solamente en las situaciones que ofrezcan un mínimo de presión sobre la actitud que va a medirse. Tales situaciones son bastante comunes.

Todo lo que podemos hacer con una escala de actitud es medir la actitud expresada efectivamente, con la comprensión plena de que el sujeto puede estar escondiendo conscientemente su actitud verdadera o que la presión social de la situación le ha hecho creer realmente lo que está expresando. Este es asunto de interpretación, y probablemente valioso en tanto se mide una actitud expresada en opiniones. Otro problema es el de interpretar en cada grado en que los sujetos han expresado lo que realmente creen. Todo lo que podemos hacer es reducir cuanto sea posible las condiciones que impiden que los sujetos digan la verdad, o en vez de eso ajustar nuestras interpretaciones de acuerdo a esas condiciones.

Cuando discutimos opiniones, por ejemplo acerca de la prohibición del alcohol, pronto encontramos que estas opiniones son multidimensionales, es decir, que no pueden representarse en un continuo lineal. Las diferentes opiniones no pueden describirse, completamente, sólo con "más" o "menos". Se dispersan en muchas dimensiones, pero la misma idea de medida implica un continuo lineal de alguna clase como longitud, precio, volumen, peso, edad. Cuando la idea de medida se aplica al logro académico, por ejemplo, es necesario forzar las variaciones cualitativas en una escala lineal académica de alguna clase. Juzgamos, de manera semejante, cualidades como destreza mecánica, calidad de la escritura a mano y la cantidad de educación de un individuo, como si estos rasgos se extendieran sobre una sola escala, aunque en el terreno de los hechos se dispersen en muchas direcciones. Ciertamente es que avanzamos adecuadamente con el concepto de escala, al describir rasgos todavía cualitativos, como educación, posición social y económica o belleza.

Pero se impone una escala o continuo línea al cuando decimos que un individuo tiene más educación que otro o que una mujer es bella que otra, aunque, si somos presionados, admitimos que quizá el par de que constan cada una de las comparaciones tiene poco en común. Resulta claro que la continua línea implícita en un juicio de "más o menos", puede ser conceptual, y no necesariamente a detener la existencia física de una regla.

Y lo mismo sucede con las actitudes. No dudar en compararlas por medio del tipo de juicio de "más o menos"; decimos, por ejemplo, que un individuo está más a favor de una prohibición que de otra; y tal juicio comunica su significado claramente, con la implicación de una escala lineal en la que pueden ubicarse las personas o las opiniones.

2.1.2.4. La Conducta

La conducta viene a ser el modo de actuar del individuo y conjunto de acciones que lleva a cabo para adaptarse a su entorno. La conducta es la respuesta a una motivación en la que están involucrados componentes psicológicos, fisiológicos y de motricidad. La conducta de un individuo, considerada en un espacio y tiempo determinado, se denomina 'comportamiento'.

La conducta ha sido objeto de estudio de la psicología desde sus inicios. John B. Watson, representante de la psicología de la conducta o conductismo, postulaba que la psicología, en lugar de basarse en la introspección, debía limitar su estudio a la observación del individuo en una situación determinada.

Toda conducta está determinada por múltiples factores: los genéticos o hereditarios y los situacionales o del medio. Los primeros hacen referencia a la conducta innata (instintiva) que existe en el individuo al nacer; los segundos, a la conducta concreta que se da ante una determinada situación (aprendida).

Durante mucho tiempo se pensó que gran parte de la conducta humana era instintiva: el individuo a lo largo de su vida llevaba consigo un repertorio de respuestas organizadas que se adecuaban a las diferentes situaciones. Hoy sabemos que a los instintos se superponen las respuestas aprendidas, y que la conducta instintiva es característica de las

especies animales, aunque éstas puedan también desarrollar pautas de conducta aprendidas. La socio biología es la ciencia que estudia las bases biológicas de la conducta social en los animales.

El estudio de la conducta no se limita a investigar la evolución de ciertas etapas formativas en el individuo, como la infancia o adolescencia, sino que va unida a su desarrollo físico desde el nacimiento hasta la muerte.

2.2. Marco Conceptual

Método Histórico Crítico.- Es un método didáctico, basado en el análisis, fundamentación interpretación, comparación, comprensión y colección de un fenómeno histórico estructural, ubicado dentro de una coyuntura de la realización del hombre como ente social, buscando así una enseñanza-aprendizaje histórico para el quehacer futuro de un hombre crítico, participador, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos.

Conducta Crítica.- Entendiendo que la conducta es inherente en la persona y en el grupo social, la conducta crítica asume una representación también crítica del individuo en un determinado contexto y circunstancia.

2.3. OBJETIVOS:

2.3.1. Objetivo General

Analizar al Método Histórico- Crítico y su relación con la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – UNAP.

2.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar la incidencia del método Histórico-Crítico en la conducta Crítica de los estudiantes de la Especialidad Ciencias Sociales, Facultad de Educación.
- Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes luego de aplicar el método Histórico-Crítico.

- Relacionar al Método Histórico-Crítico en la enseñanza de la Ciencias Sociales con la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

2.4. Hipótesis

El diseño estadístico que se empleó para la validación de la hipótesis comprendió de la siguiente manera:

H₀ No existe relación significativa entre la incidencia del método Histórico-Crítico y el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

H₁: Existe relación significativa entre la incidencia del método Histórico-Crítico y el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

2.5. Variables

2.5.1. Variable Independiente

- Método Histórico Crítico

2.5.2. Variable Dependiente

- Conducta Crítica

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El estudio se realizó dentro del marco de la investigación de correlación, la misma que consistió en evaluar el grado de relación que ejerce la Aplicación del Método histórico crítico sobre la variable Conducta Crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-UNAP.

3.2. Diseño de la investigación

Se eligió el diseño de correlación con los cinco niveles, porque se considera importante conocer la conducta crítica de los sujetos luego del desarrollo de clase de los profesores.

Este diseño de investigación corresponde al de correlación, cuyo diagrama es el siguiente:

Ox

M r

Oy

DONDE:

M = Es la muestra de estudio

Ox, Oy = Son las observaciones en las variables X, Y.

r = Es la relación entre las dos variables en estudio.

3.3. Población y Muestra

2.1.1. Población

La población estará constituida por los estudiantes de los cinco niveles de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-UNAP, que hacen un número 94.

2.1.2. Muestra

La muestra estará conformada por el total de la población, es decir por los 94 estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales, quienes están cursando del primer al quinto nivel respectivamente, en la mencionada institución. Esta muestra es de tipo no probabilístico intencional porque los sujetos no fueron elegidos al azar, sino los grupos ya estaban formados.

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Técnica	Modalidad	Instrumentos
Encuesta	- Directa	-Formato de cuestionario.

2.2. Análisis e Interpretación de Datos

Para el análisis e interpretación de datos se utilizó el Programa SPSS. Versión15 y los resultados se presentó en tablas y gráficos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En esta sección se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, para determinar la incidencia del método histórico- crítico, identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica y relacionar al Método Histórico-Crítico en la enseñanza de la Ciencias Sociales con la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP 2014.

Análisis de la incidencia del método histórico- crítico en la enseñanza de la Ciencias Sociales

Los datos obtenidos se presentan en tablas de frecuencias y porcentajes, las que permitieron interpretar las respuestas obtenidas atendiendo las bases teóricas, lo que al mismo tiempo permitió dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación. Para ello, se analizaron los indicadores de la variable **método histórico-crítico**.

4.1. Información general

Nivel de estudios

A continuación se Identifica el Nivel de estudios de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014. Participantes en la investigación.

TABLA 01

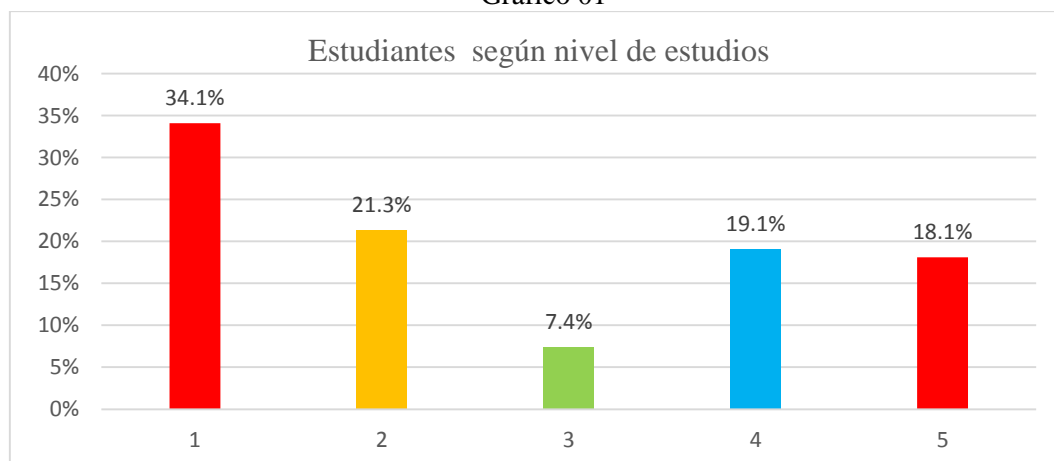
NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014

Nivel de estudios	Frecuencia f_i	Porcentaje $h_i\%$
1	32	34.1
2	20	21.3
3	7	7.4
4	18	19.1
5	17	18.1
Total	94	100.0

Fuente: Encuesta

En la Tabla 01 se observa la cantidad y porcentaje de estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 que participaron en el estudio de investigación.

Gráfico 01



Fuente: Tabla 01

4.2. Análisis descriptivo

Determinar la incidencia del método Histórico-Crítico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014.

Tabla 02

INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014

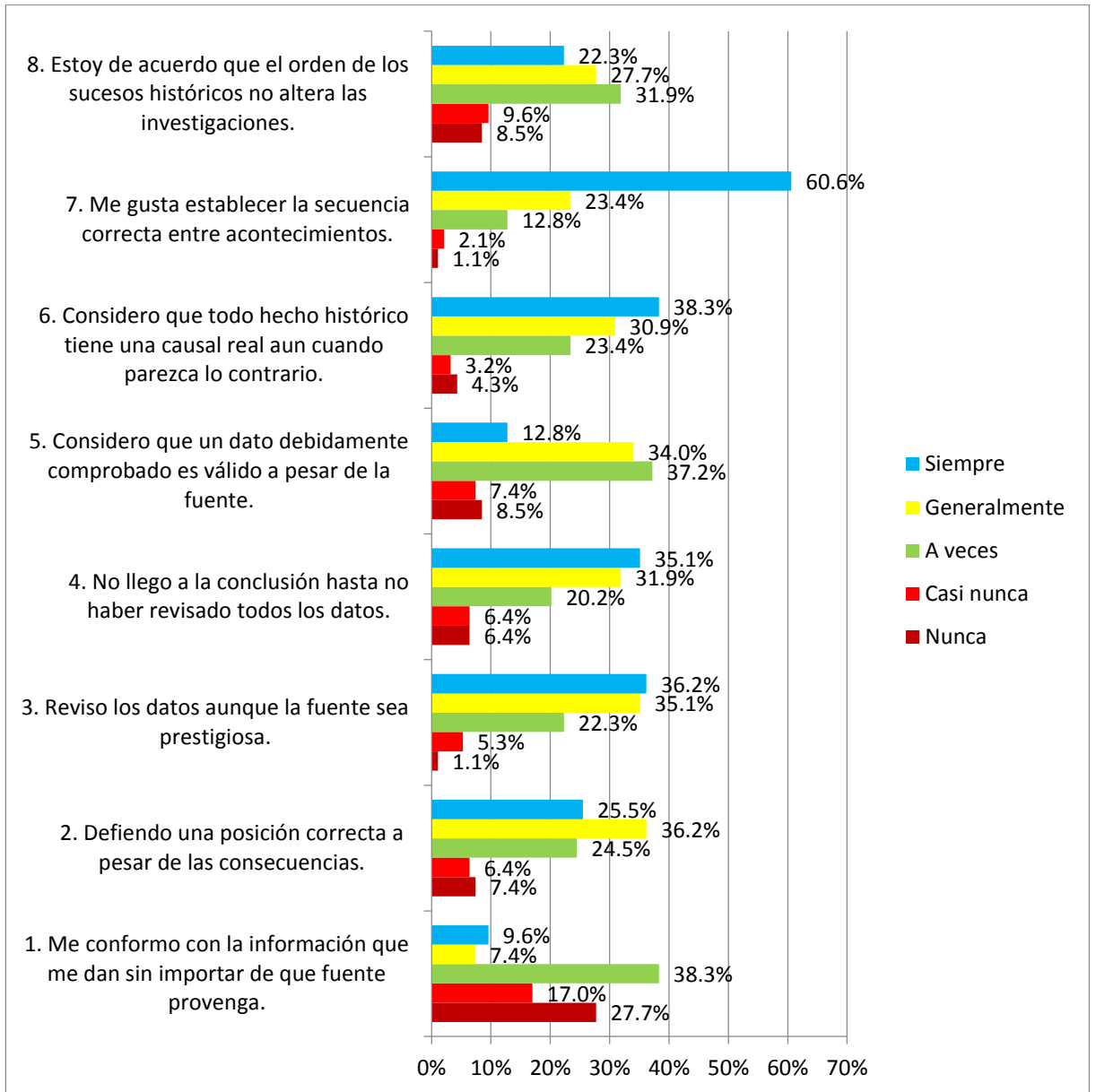
INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO	Nunca		Casi nunca		A veces		General mente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
1. Me conformo con la información que me dan sin importar de que fuente provenga.	26	27.7	16	17.0	36	38.3	7	7.4	9	9.6
2. Defiendo una posición correcta a pesar de las consecuencias.	7	7.4	6	6.4	23	24.5	34	36.2	24	25.5
3. Reviso los datos aunque la fuente sea prestigiosa.	1	1.1	5	5.3	21	22.3	33	35.1	34	36.2
4. No llego a la conclusión hasta no haber revisado todos los datos.	6	6.4	6	6.4	19	20.2	30	31.9	33	35.1
5. Considero que un dato debidamente comprobado es válido a pesar de la fuente.	8	8.5	7	7.4	35	37.2	32	34.0	12	12.8
6. Considero que todo hecho histórico tiene una causal real aun cuando parezca lo contrario.	4	4.3	3	3.2	22	23.4	29	30.8	36	38.3
7. Me gusta establecer la secuencia correcta entre acontecimientos.	1	1.1	2	2.1	12	12.8	22	23.4	57	60.6
8. Estoy de acuerdo que el orden de los sucesos históricos no altera las investigaciones.	8	8.5	9	9.6	30	31.9	26	27.7	21	22.3

Fuente: Encuesta

En la Tabla 02 al determinar la incidencia del método Histórico-Crítico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

7,4% Generalmente y 9.6% Siempre se conforman con la información que le dan sin importar de que fuente provenga. 36.2% Generalmente y 25.5% Siempre defiende una posición correcta a pesar de las consecuencias. 35.1% Generalmente y 36.2% Siempre revisa los datos aunque la fuente sea prestigiosa. 31.9% Generalmente y 35.1% Siempre no llega a la conclusión hasta no haber revisado todos los datos. 34.0% Generalmente y 12.8% Siempre considera que un dato debidamente comprobado es válido a pesar de la fuente. 30.9% Generalmente y 38.3% Siempre considera que todo hecho histórico tiene una causal real aun cuando parezca lo contrario. 60.6% Siempre y 23.4 % Generalmente le gusta establecer la secuencia correcta entre acontecimientos. 27.7% Generalmente y 22.3% Siempre está de acuerdo que el orden de los sucesos históricos no altera las investigaciones.

Gráfico 02



Fuente: Tabla 02

Tabla 03

ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO

INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO	Nunca		Casi nunca		A veces		General mente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
9. Renuncio con facilidad a una conclusión que haya sido refutada con datos mas precisos.	20	21.3	21	22.3	34	36.2	9	9.6	10	10.6
10. Defiendo mis ideas a pesar que me demuestran que estoy equivocado.	11	11.7	7	7.4	26	27.7	21	22.3	29	30.9
11. Estoy dispuesto a estudiar los hechos históricos in-situ a pesar de los obstáculos que me presentan.	0	0.0	3	3.2	16	17.0	34	36.2	41	43.6
12. Creo que es relativo cuando se puede profundizar en un hecho.	4	4.3	6	6.4	36	38.3	22	23.4	26	27.6
13. Si tengo todos los datos necesarios inmediatamente saco conclusiones.	2	2.1	2	2.1	15	16.0	28	29.8	47	50.0
14. Me gusta seguir buscando datos y seguir preguntando a otros y no llegar a una conclusión.	17	18.1	20	21.3	25	26.6	13	13.8	19	20.2
15.Me molesta que me exijan más pruebas de lo que digo acerca de los acontecimientos históricos.	25	26.6	12	12.8	33	35.1	13	13.8	11	11.7
16. El alumno debe ser absolutamente comprensivo y tolerante con las ideas ajenas.	2	2.1	2	2.1	5	5.3	14	14.9	71	75.5

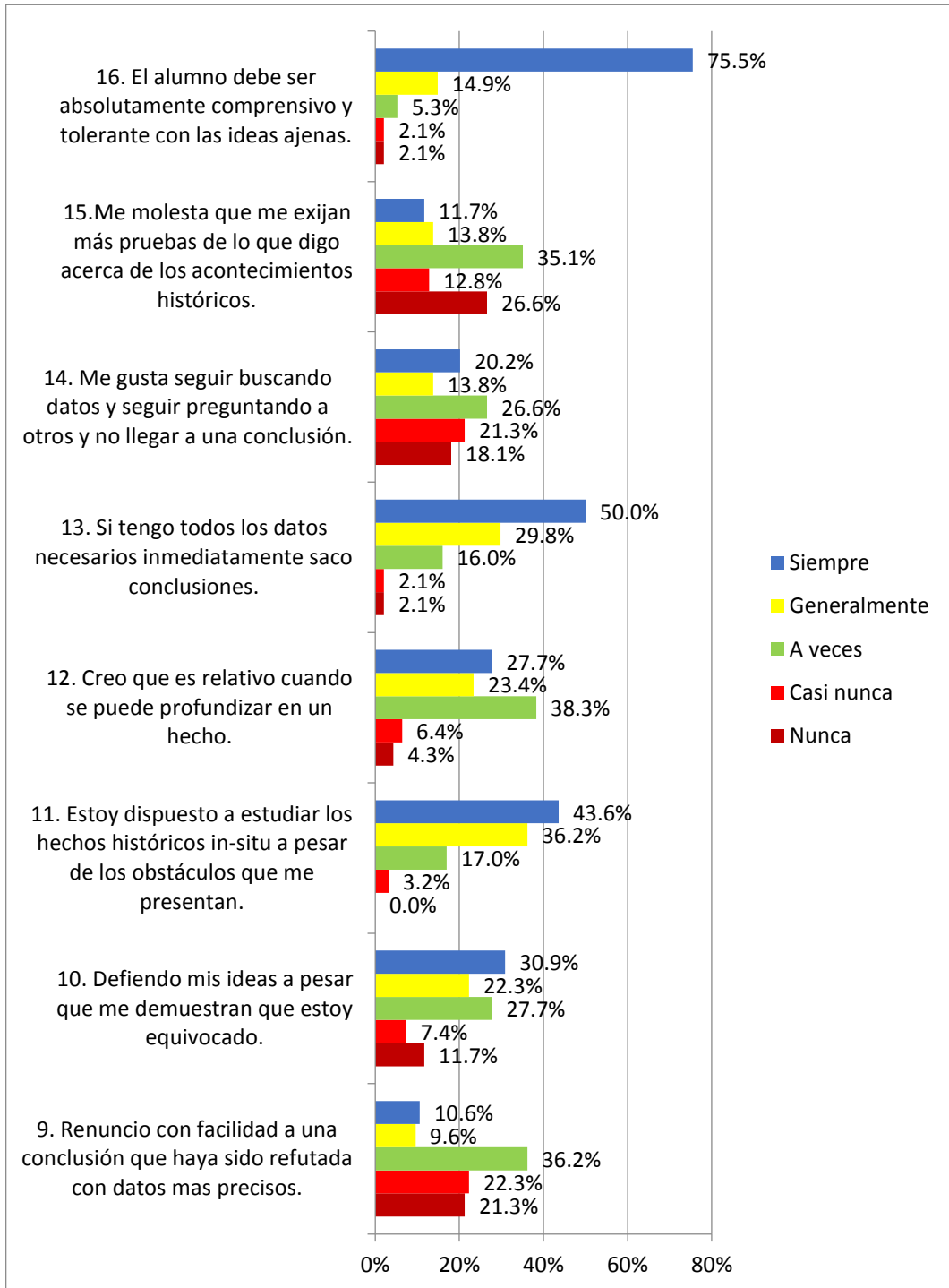
Fuente: Encuesta

En la Tabla 03 al determinar la incidencia del método Histórico-Critico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

9,6% Generalmente y 10,6% Siempre renuncia con facilidad a una conclusión que haya sido refutada con datos más precisos. 22,3% Generalmente y 30,9% Siempre defiende sus ideas a pesar que le demuestran que está equivocado. 36,2% Generalmente y 43,6% Siempre está dispuesta a estudiar los hechos históricos in-situ a pesar de los obstáculos que se presentan. 23,4% Generalmente y 27,6% Siempre cree que es relativo cuando se puede profundizar en un hecho.

29,8% Generalmente y 50,0% Siempre cuando tiene todos los datos necesarios inmediatamente saca conclusiones. 13,8% Generalmente y 20,2% Siempre le gusta seguir buscando datos y seguir preguntando a otros y no llegar a una conclusión. 13,8% Generalmente y 11,7% Siempre le molesta que le exijan más pruebas de lo que dice acerca de los acontecimientos históricos. 14,9% Generalmente y 75,5% Siempre considera que el alumno debe ser absolutamente comprensivo y tolerante con las ideas ajenas.

Gráfico 03



Fuente: Tabla 03

Tabla 04

ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO

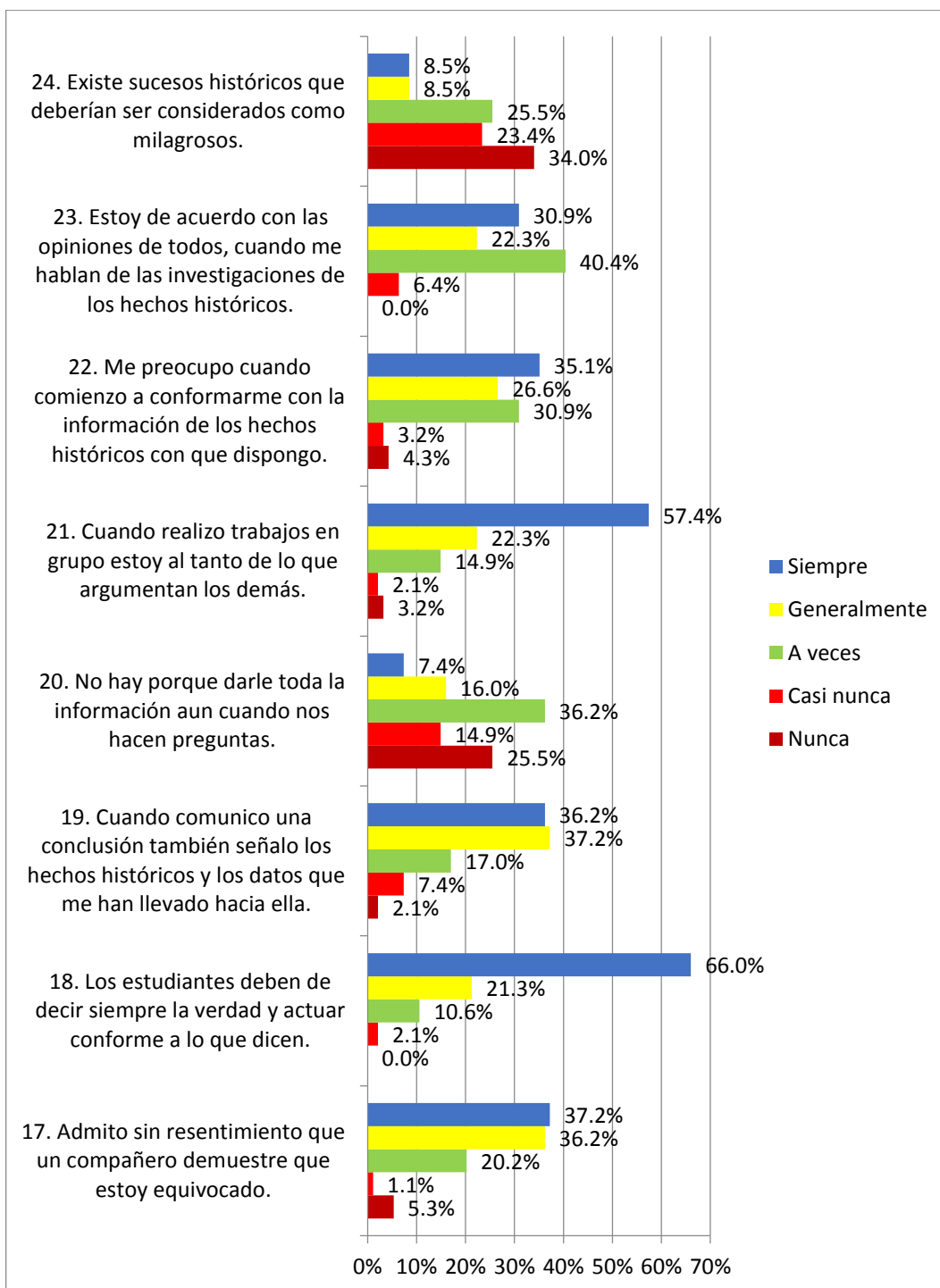
INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO	Nunca		Casi nunca		A veces		General mente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
17. Admito sin resentimiento que un compañero demuestre que estoy equivocado.	5	5.3	1	1.1	19	20.2	34	36.2	35	37.2
18. Los estudiantes deben de decir siempre la verdad y actuar conforme a lo que dicen.	0	0.0	2	2.1	10	10.6	20	21.3	62	66.0
19. Cuando comunico una conclusión también señalo los hechos históricos y los datos que me han llevado hacia ella.	2	2.1	7	7.4	16	17.0	35	37.2	34	36.2
20. No hay porque darle toda la información aun cuando nos hacen preguntas.	24	25.5	14	14.9	34	36.2	15	16.0	7	7.4
21. Cuando realizo trabajos en grupo estoy al tanto de lo que argumentan los demás.	3	3.2	2	2.1	14	14.9	21	22.3	54	57.4
22. Me preocupo cuando comienzo a conformarme con la información de los hechos históricos con que dispongo.	4	4.3	3	3.2	29	30.8	25	26.6	33	35.1
23. Estoy de acuerdo con las opiniones de todos, cuando me hablan de las investigaciones de los hechos históricos.	0	0.0	6	6.4	38	40.4	21	22.3	29	30.9
24. Existe sucesos históricos que deberían ser considerados como milagrosos.	32	34.0	22	23.4	24	25.5	8	8.5	8	8.5

Fuente: Encuesta

En la Tabla 04 al determinar la incidencia del método Histórico-Critico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

36.2% Generalmente y 37.2% Siempre admite sin resentimiento que un compañero demuestre que está equivocado. 21.3% Generalmente y 66.0% Siempre considera que los estudiantes deben de decir siempre la verdad y actuar conforme a lo que dicen. 37.2% Generalmente y 36.2% Siempre cuando comunica una conclusión también señala los hechos históricos y los datos que me han llevado hacia ella. 16.0% Generalmente y 7.4% Siempre considera que no hay porque darle toda la información aun cuando nos hagan preguntas. 22.3% Generalmente y 57.4% Siempre considera que cuando realiza trabajos en grupo está al tanto de lo que argumentan los demás. 26.6% Generalmente y 35.1% Siempre se preocupa cuando comienza a conformarse con la información de los hechos históricos con que dispone. 22.3% Generalmente y 30.9% Siempre está de acuerdo con las opiniones de todos, cuando le hablan de las investigaciones de los hechos históricos. 8.5% Generalmente y 8.5% Siempre considera que existe sucesos históricos que deberían ser considerados como milagrosos.

Gráfico 04



Fuente: Tabla 04

Tabla 05

ESTUDIANTES SEGÚN INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO

INCIDENCIA DE MÉTODO HISTÓRICO- CRÍTICO	Nunca		Casi nunca		A veces		Generalmente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
25. Soy perseverante en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas de los hechos históricos.	4	4.3	2	2.1	25	26.6	27	28.7	36	38.3
26. Para que preocuparse buscando una solución diferente para un asunto ya pensado.	25	26.6	20	21.3	29	30.8	9	9.6	11	11.7
27. A los estudiantes se debe enseñar que no se critica las observaciones de los profesores.	37	39.4	14	14.8	22	23.4	15	16.0	6	6.4
28. Considero que en la facultad de educación se hable de política.	9	9.6	3	3.2	30	31.8	23	24.5	29	30.9
29.El estudiante debe tener plena confianza en su capacidad.	0	0.0	0	0.0	2	2.1	15	16.0	77	81.9
30.Cuando escucho logro diferenciar los puntos importantes de los que no lo son.	1	1.1	3	3.2	32	34.0	33	35.1	25	26.6
31.Separo a las personas de los hechos históricos.	27	28.7	14	14.9	29	30.8	15	16.0	9	9.6
32.El profesor debe partir de un problema histórico para facilitar el aprendizaje de la historia.	4	4.3	2	2.1	11	11.7	25	26.6	52	55.3

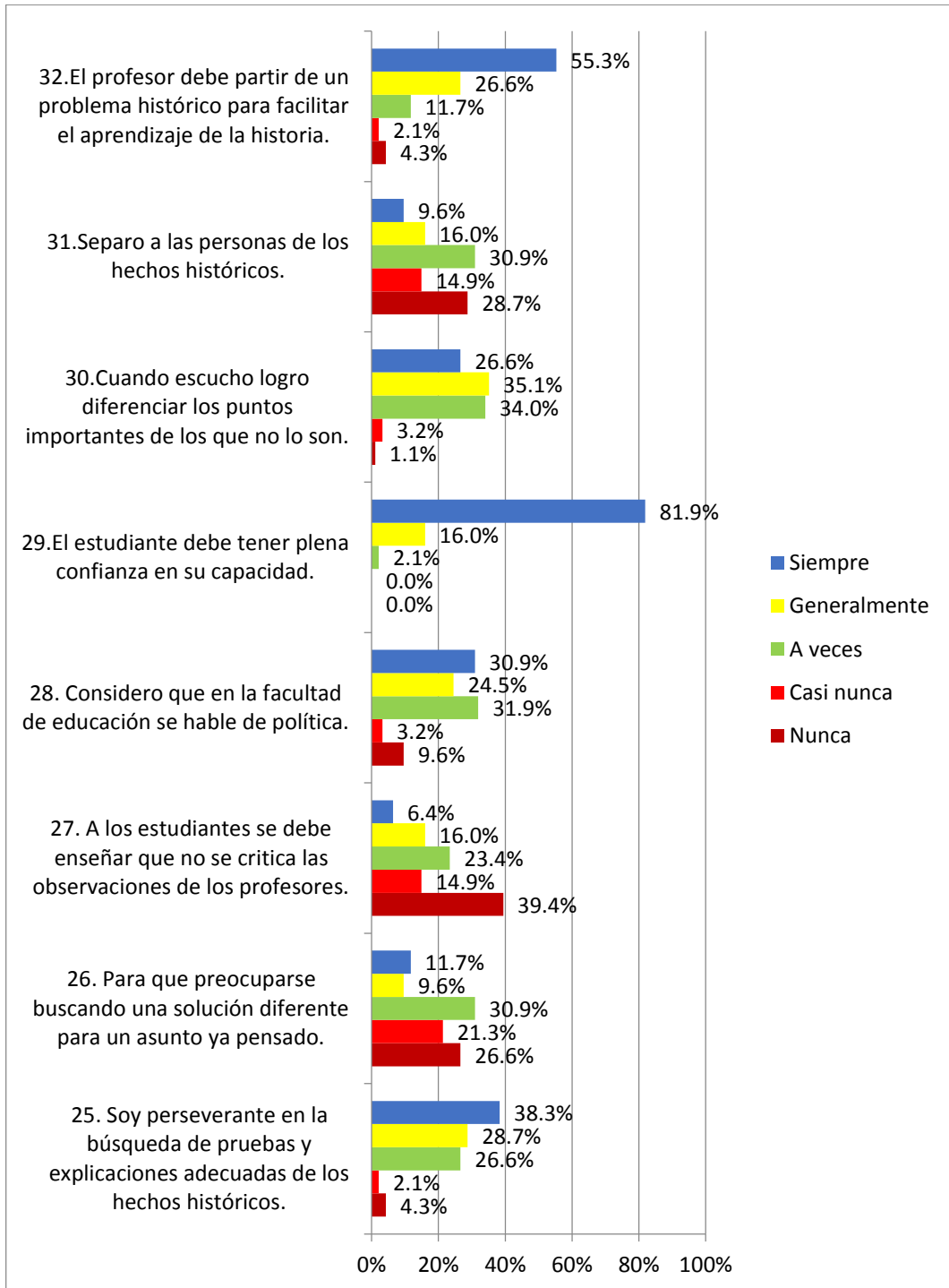
Fuente: Encuesta

En la Tabla 05 al determinar la incidencia del método Histórico-Critico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

28.7% Generalmente y 38.3% Siempre considera que es perseverante en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas de los hechos históricos. 9.6% Generalmente y 11.7% Siempre considera para que preocuparse buscando una solución diferente para un asunto ya pensado. 16.0% Generalmente y 6.4% Siempre considera que a los estudiantes se debe

enseñar que no se critica las observaciones de los profesores. 24.5% Generalmente y 30.9% Siempre considera que en la facultad de educación se hable de política. 16.0% Generalmente y 81.9% Siempre considera que el estudiante debe tener plena confianza en su capacidad. 35.1% Generalmente y 26.6% Siempre considera que cuando escucha logra diferenciar los puntos importantes de los que no lo son. 16.0% Generalmente y 9.6% Siempre separa a las personas de los hechos históricos. 26.6% Generalmente y 55.3% Siempre considera que el profesor debe partir de un problema histórico para facilitar el aprendizaje de la historia.

Gráfico 05



Fuente: Tabla 05

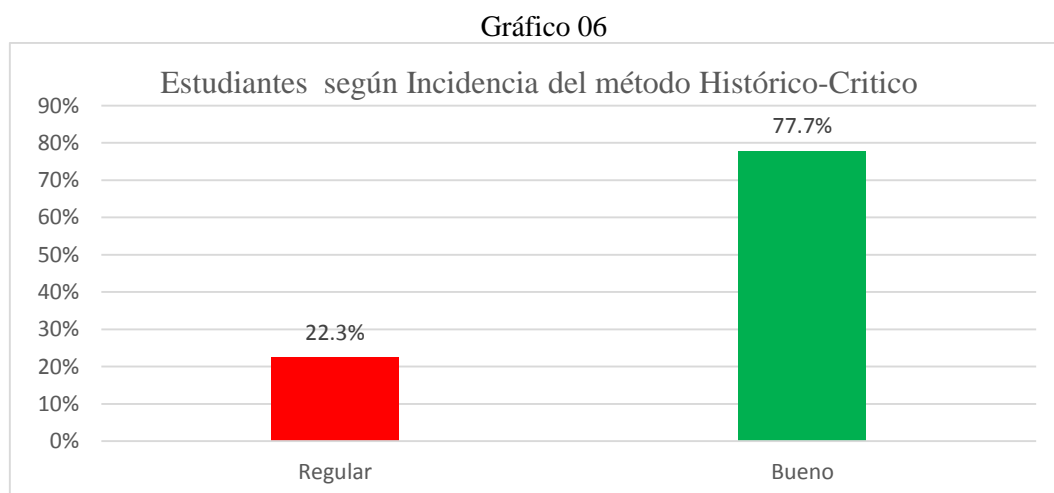
A continuación se categoriza la incidencia del método Histórico-Critico de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014. Participantes en la investigación.

TABLA 06
INCIDENCIA DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRITICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA
ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.
UNAP. PERIODO. 2014

Incidencia del método Histórico-Critico	Frecuencia f_i	Porcentaje $hi\%$
Regular	21	22.3
Bueno	73	77.7
Total	94	100.0

Fuente: Encuesta

En la Tabla 06 se observa la incidencia del método Histórico - Critico de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 que participaron en el estudio de investigación.



Fuente: Tabla 06

CONDUCTA CRÍTICA

Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo. 2014.

I Para obtener un pensamiento lógico

Tabla 07

Nivel de desarrollo de la conducta crítica para obtener un pensamiento lógico

I Para obtener un pensamiento lógico	Nunca		Casi nunca		A veces		Generalmente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
1. Adopta una relación con los problemas de la vida, una actitud imparcial.	5	5.3	10	10.6	30	31.9	31	33.0	18	19.1
2. Cuando se le plantee una cuestión, pregúntese así mismo si posee los conocimientos suficientes para resolverlos.	0	0.0	6	6.4	26	27.6	31	33.0	31	33.0

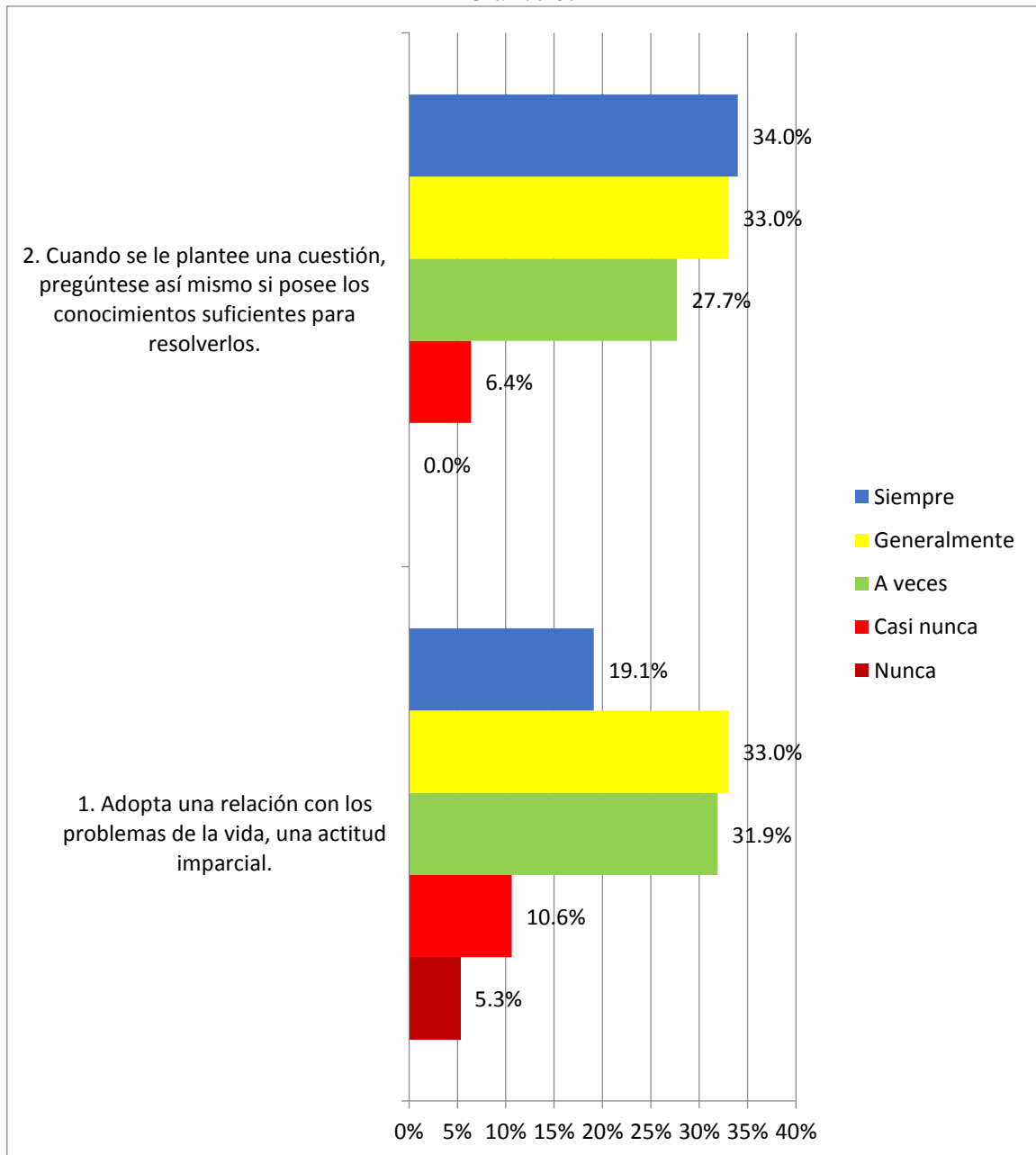
Fuente: Encuesta

En la Tabla 07 al Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

33.0% Generalmente y 19.1% Siempre, considera que adopta una relación con los problemas de la vida, una actitud imparcial.

33.0% Generalmente y 33.0% Siempre, considera que cuando se plantea una cuestión se pregunta así mismo si posee los conocimientos suficientes para resolverlos.

Gráfico 07



Fuente: Tabla 07

CONDUCTA CRÍTICA

II. Proceso crítico

Tabla 08

Nivel de desarrollo de la conducta crítica en el proceso crítico

Nivel de desarrollo de la conducta crítica en el proceso crítico	Nunca		Casi nunca		A veces		Generalmente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
1. Te informas perfectamente de los problemas sociales.	0	0.0	4	4.3	25	26.5	31	33.0	34	36.2
2. Fundamentas las acciones correcta e incorrecta y das alternativas de solución.	0	0.0	6	6.4	25	26.5	26	27.7	37	39.4
3. El profesor ayuda al estudiante para ayudar a resolver problemas.	0	0.0	5	5.3	33	35.1	24	25.5	32	34.0

Fuente: Encuesta

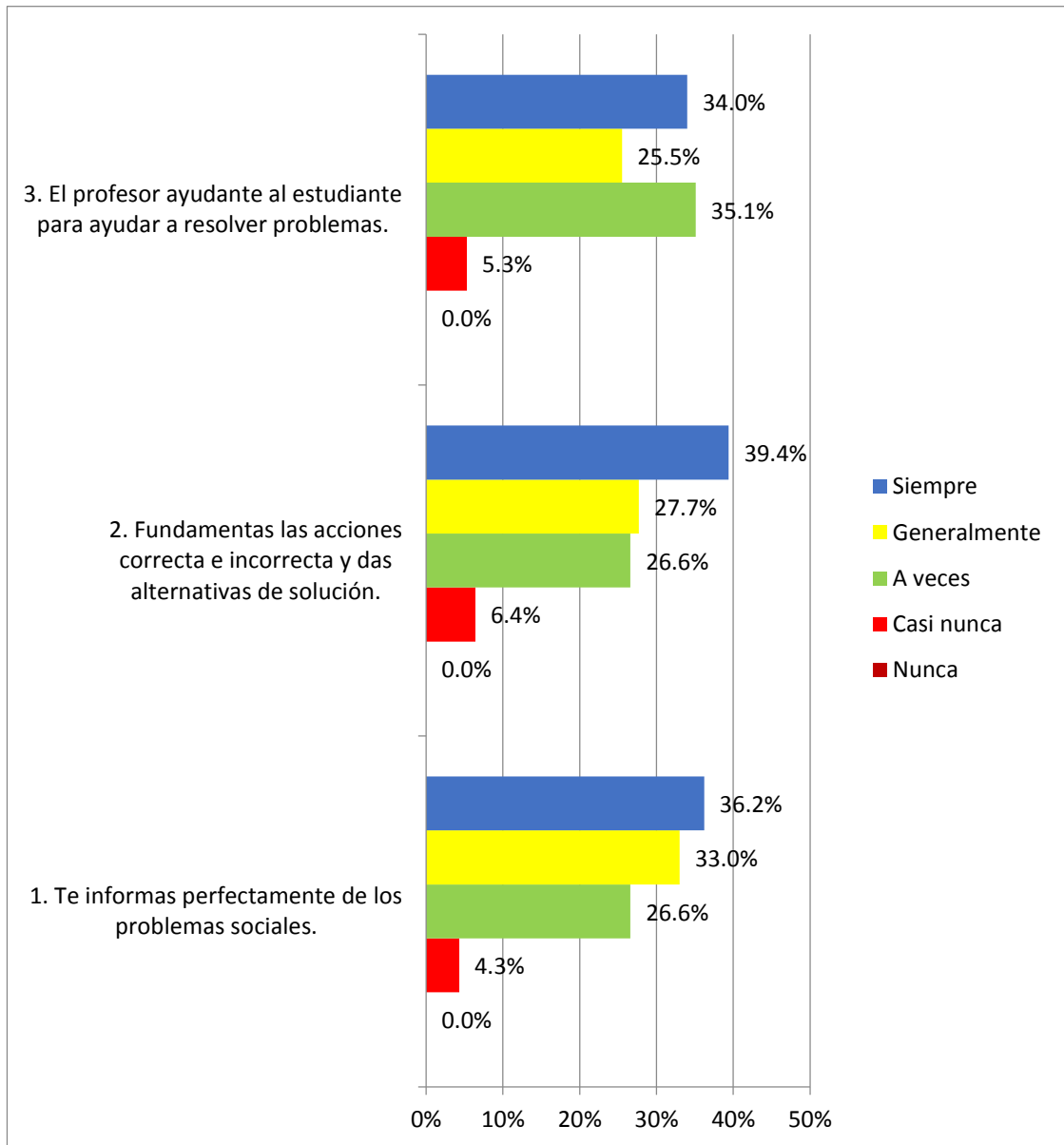
En la Tabla 08 al Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

33.0% Generalmente y 36.2% Siempre, opina que se informa perfectamente de los problemas sociales.

27.7% Generalmente y 39.4% Siempre, opina que fundamenta las acciones correctas e incorrectas y da alternativas de solución.

25.5% Generalmente y 34.0% Siempre el profesor ayuda al estudiante para ayudar a resolver problemas

Gráfico 08



Fuente: Tabla 08

Tabla 09
**NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA EN EL PROCESO
 DIDÁCTICO DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO**

III. Proceso didáctico del método Histórico-Crítico	Nunca		Casi nunca		A veces		Generalmente		Siempre	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
1. Evaluación de entrada: Tienes saberes previos sobre el pensamiento lógico, distingue valores, siente interés por los demás.	0	0.0	4	4.3	19	20.2	28	29.8	43	45.7
2. Motivación e incentivación: el profesor fácilmente capta la atención del estudiante, hiendo de lo conocido a lo desconocido.	3	3.2	4	4.3	27	28.7	41	43.6	19	20.2
3. Adquisición y generalización: en ese momento el profesor desarrollara con el estudiante un tema y luego hace un resumen; usando principalmente: la observación y localización la explicación y comprensión; el análisis y la síntesis; la comparación y la experimentación.	0	0.0	3	3.2	16	17.0	35	37.2	40	42.6
4. Critica: luego de que el alumno conoce los hechos históricos y los ha comprendido, se puede seguir el siguiente procedimiento crítico:										
4a. Discriminación: el estudiante distingue si el hecho estudiado es positivo o negativo, importante o sin trascendencia, si nos tare alguna enseñanza, su significado.	1	1.1	5	5.3	19	20.2	32	34.0	37	39.4
4b. Sustentación: El estudiante fundamenta, porque el hecho estudiado es bueno para incentivarlo, o es malo para corregirlo, llevándose a un debate entre opiniones contrarias	1	1.1	5	5.3	26	27.6	34	36.2	28	29.8
4c. Alternativas: Si un hecho es calificado como negativo y analizando y fundamentado porqué lo es, el estudiante debe dar alternativas de soluciones, diciendo cómo debería ser, sus	2	2.1	5	5.3	18	19.1	30	31.9	39	41.5

consecuencias, previendo un futuro mejor										
4d. Toma de decisiones dinámicas: El Profesor motiva al estudiante saber sacar conclusiones efectivas, calificadas y sustantivas de todo este proceso	0	0.0	2	2.1	18	19.1	32	34.0	42	44.7
5. Evaluación o desempeño: El profesor realiza una evaluación integral: Cognoscitivos, actitudinales y sicomotores	1	1.1	3	3.2	25	26.6	19	20.2	46	48.9
6. Reajuste o retroalimentación: Luego de realizada la evaluación final, nos daremos cuenta comparando la evaluación inicial y a un la de proceso, que existen lagunas, limitaciones, problemas no resueltos que no nos han permitido cumplir con los objetivos programados.	2	2.1	5	5.3	34	36.2	33	35.1	20	21.3

Fuente: Encuesta

En la Tabla 09 al Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 se encontró que:

III. Proceso didáctico del método Histórico-Crítico

1. Evaluación de entrada:

29.8% Generalmente y 45.7% Siempre considera que en la evaluación de entrada: Tiene saberes previos sobre el pensamiento lógico, distingue valores, siente interés por los demás.

2. Motivación e incentivación:

43.6% Generalmente y 20.2% Siempre considera que en la motivación e incentivación: el profesor fácilmente capta la atención del estudiante, hiendo de lo conocido a lo desconocido.

3. Adquisición y generalización

37.2% Generalmente y 42.6% Siempre considera que en la adquisición y generalización: en ese momento el profesor desarrolla con el estudiante un tema y luego hace un resumen; usando principalmente: la observación y localización la explicación y comprensión; el análisis y la síntesis; la comparación y la experimentación.

4. Crítica: luego de que el alumno conoce los hechos históricos y los ha comprendido, se puede seguir el siguiente procedimiento crítico:

4a. Discriminación

34.0% Generalmente y 39.4% Siempre, en lo referente a la Discriminación: considera que el estudiante distingue si el hecho estudiado es positivo o negativo, importante o sin trascendencia, si nos tare alguna enseñanza, su significado.

4b. Sustentación

36.2% Generalmente y 29.8% Siempre, en lo referente a la Sustentación: considera que el estudiante fundamenta, porque el hecho estudiado es bueno para incentivarlo, o es malo para corregirlo, llevándose a un debate entre opiniones contrarias

4c. Alternativas

31.9% Generalmente y 41.5% Siempre, en lo referente a las alternativas: considera si un hecho es calificado como negativo y analizando y fundamentando porque lo es, el estudiante debe dar alternativas de soluciones, diciendo cómo debería ser, sus consecuencias, previendo un futuro mejor.

4d. Toma de decisiones dinámicas

34.0% Generalmente y 44.7% Siempre, en lo referente a laToma de decisiones dinámicas: considera que el profesor motiva al estudiante saber sacar conclusiones efectivas, calificadas y sustantivas de todo este proceso

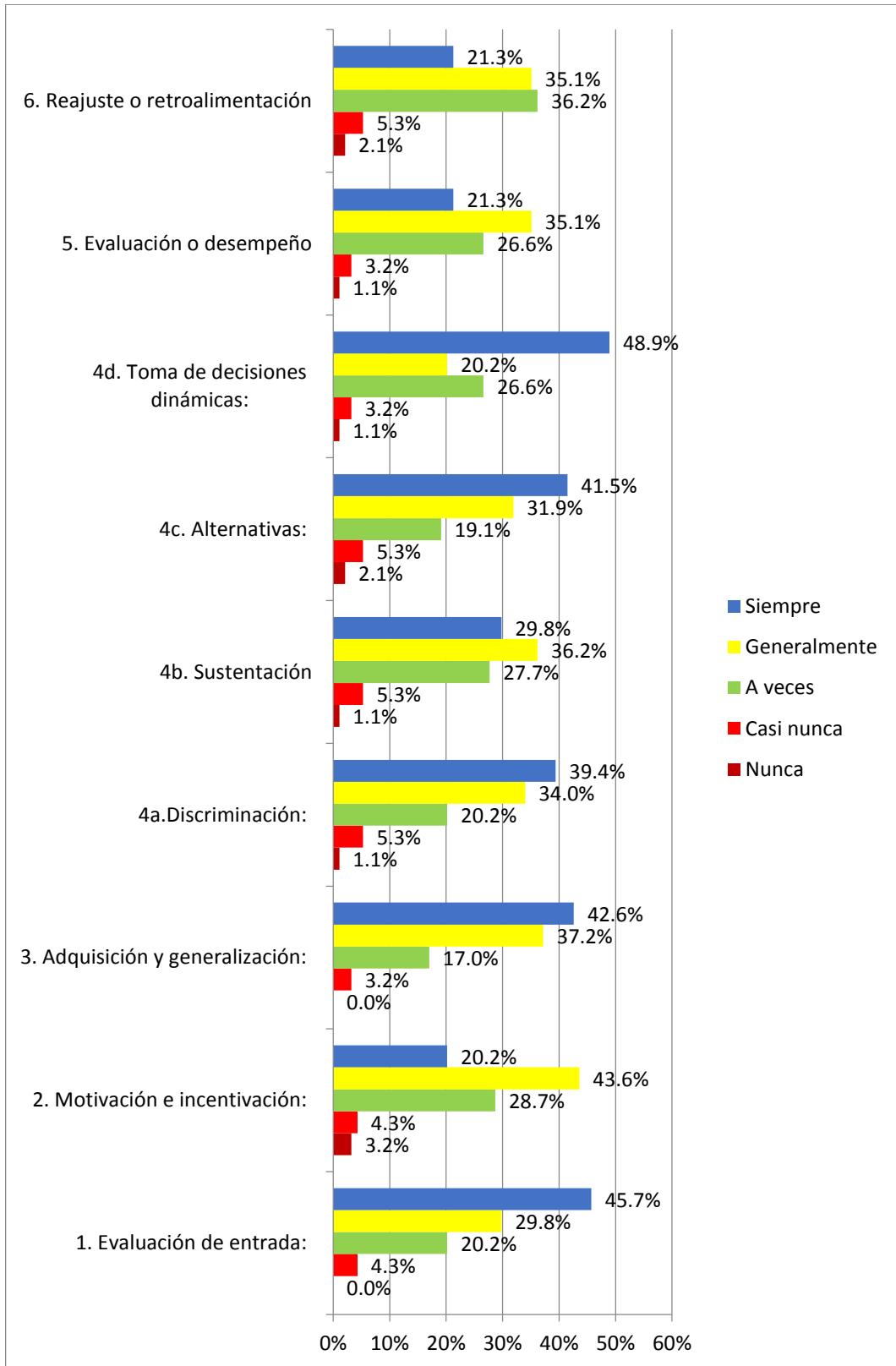
5. Evaluación o desempeño

20.2% Generalmente y 48.9% Siempre, en lo referente a la Evaluación o desempeño: el profesor realiza una evaluación integral: cognoscitivos, actitudinales y sicomotores

6. Reajuste o retroalimentación

35.1% Generalmente y 21.3% Siempre, en lo referente al Reajuste retroalimentación: considera que luego de realizada la evaluación final, nos daremos cuenta comparando la evaluación inicial y a un la de proceso, que existen lagunas, limitaciones, problemas no resueltos que no nos han permitido cumplir con los objetivos programados.

Gráfico 09



Fuente: Tabla 09

A continuación se Identifica el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014. Participantes en la investigación.

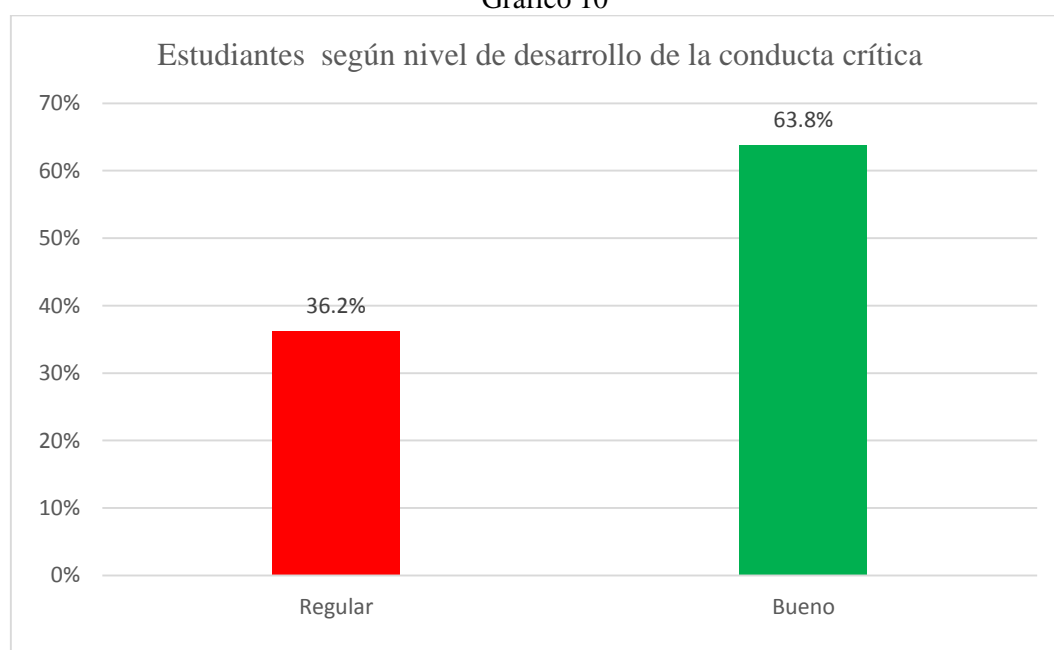
TABLA 10
NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNAP. PERIODO. 2014

Nivel de desarrollo de la conducta crítica	Frecuencia f_i	Porcentaje $hi\%$
Regular	34	36.2
Bueno	60	63.8
Total	94	100.0

Fuente: Encuesta

En la Tabla 10 se observa la opinión sobre el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014 que participaron en el estudio de investigación.

Gráfico 10



Fuente: Tabla 10

4.3. Análisis inferencial

Relacionar al Método Histórico-Crítico en la enseñanza de la Ciencias Sociales con la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

Tabla 11

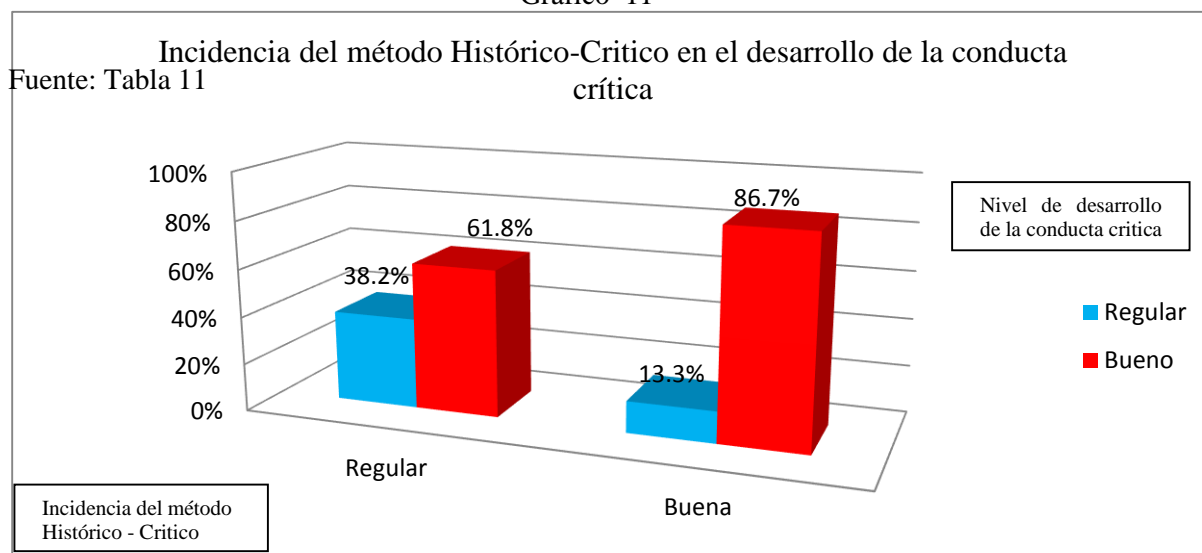
ESTUDIANTES POR INCIDENCIA DEL MÉTODO HISTÓRICO-CRITICO, SEGÚN NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONDUCTA CRÍTICA. QUITOS. 2014

Incidencia del método Histórico-Critico	Nivel de desarrollo de la conducta crítica				Total	
	Regular		Bueno			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Regular	13	38.2	21	61.8	34	100.0
Buena	8	13.3	52	86.7	60	100.0
Total	21	22.3	73	77.7	94	100.0

Fuente: Encuesta X^2 Corrección de continuidad^b = 7.757 gl = 1, X^2_{tsb} = 3,48 p = 0.011
r = 0.294

En la Tabla 11 se observa que del 100% de encuestados que opina como regular la Incidencia del método Histórico-Critico, 38,2% considera el nivel de desarrollo de la conducta crítica como regular y 61.8% como bueno. Del 100% de encuestados que opina como buena la Incidencia del método Histórico-Critico, 13,3% considera el nivel de desarrollo de la conducta crítica como regular y 86.7% como bueno.

Gráfico 11



HIPOTESIS.

El método Histórico-Crítico incrementa significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-UNAP.

Instrucciones: [Completar el ritual de la significancia estadística](#)

1. Planteamiento de hipótesis

H₀: No existe relación significativa entre la incidencia del método Histórico-Crítico y el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

H₁: Existe relación significativa entre la incidencia del método Histórico-Crítico y el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

2. Nivel de significancia (Colocar en porcentaje y decimales)

Alfa = 0.05 = 5%

3. Estadístico de la prueba

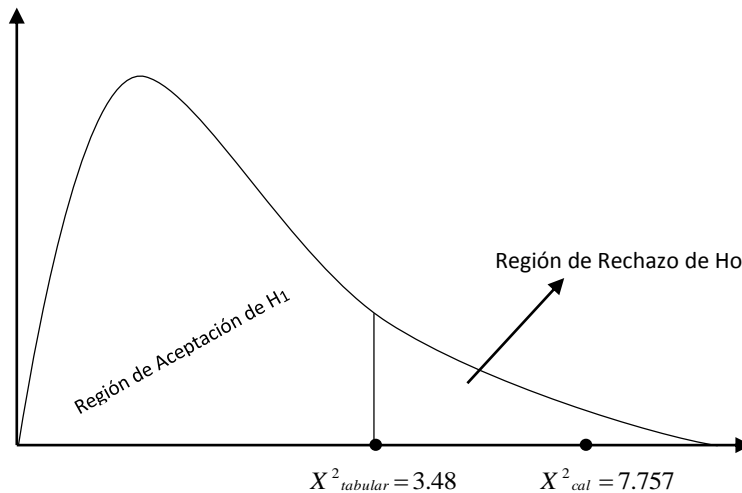
(x) Chi cuadrado de Independencia

4. Estimación del estadístico y del p-valor (Colocar en porcentaje y decimales)

Calculado en MINITAB

X^2 Corrección de continuidad^b = 7.757 gl = 1, p = 0.011 r = 0.294 $X^2_{tsbular} = 3,48$

$$X^2_{cal} = 7.757$$



Como $X^2_{cal} > X^2_{tabular} \Rightarrow$ Se rechaza H_0 y se acepta H_1

5. Toma de decisiones

Como $p < 0.05$ se rechaza H_0 y acepta H_1

() H_0 :

(X) H_1 :

Interpretación:

(X) H_1 : Existe relación significativa entre la incidencia del método Histórico-Crítico y el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

Luego:

El método Histórico-Crítico incrementa significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-UNAP.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Al realizar el análisis del Método Histórico-Crítico, y su relación en la Conducta de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP-2014 se obtuvo que el 61.8% y el 86% 7 lo consideran como bueno.

Al realizar el análisis de la prueba Corrección por continuidad de Yates en la aplicación **estadístico y del p-valor** Calculado en MINITAB X^2 Corrección de continuidad $b = 7.757$ $gl = 1$, $p = 0.011$ $r = 0.294$ $X^2_{tsbular} = 3,48$ Como $p < 0.05$ se rechaza H_0 y acepta H_1 por lo que existe una relación significativa entre la incidencia del Método Histórico-Crítico y el nivel de desarrollo de la Conducta Crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP.

Tomando la referencia de Dermeval Saviani (1983), quién para muchos es considerado el que acuñó el término Pedagogía Histórico Crítica en Latinoamérica, propone dos tipos de teorías:

Las teorías críticas reproductivitas y las teorías críticas no reproductivistas. Esta última se relaciona con el presente trabajo de investigación en vista que reconoce una autonomía en la educación y le asigna una relativa potencialidad para influir en los cambios sociales.

En cuanto a los resultados de la investigación el maestro debe influenciar más para que el alumno sea crítico, mostrando una buena conducta de respeto ante sus compañeros, docentes, y demás miembros de la sociedad.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones Parciales:

- En cuanto a Determinar la incidencia del método Histórico-Critico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014. Se encontró que el 22.3% es regular y el 77.7% es bueno.
- Al Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, UNAP. Periodo 2014. Se encontró que el 36.2 como regular y el 63.8 como bueno
- Al Relacionar al Método Histórico-Crítico en la enseñanza de la Ciencias Sociales con la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP. Se obtuvo de acuerdo al 100% de encuestados que opina como regular la Incidencia del método Histórico-Critico, 38,2% considera el nivel de desarrollo de la conducta crítica como regular y 61.8% como bueno. Del 100% de encuestados que opina como buena la Incidencia del método Histórico-Critico, 13,3% considera el nivel de desarrollo de la conducta crítica como regular y 86.7% como bueno.

6.2. Conclusión General

Existe relación significativa entre la incidencia del método Histórico-Critico y el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAP. Al obtener X^2 Corrección de continuidad^b = 7.757 gl = 1, $p = 0.011$ $r = 0.294$
 $X^2_{tsbular} = 3,48$ $p < 0.05$ se rechaza H_0 y acepta H_1 .

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

Luego de los resultados obtenidos en la investigación se indica las siguientes recomendaciones:

1. El Rector en coordinación con las facultades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, debe realizar congresos y seminarios para fortalecer las variables de estudio Método Histórico Crítico, Conducta Crítica en los estudiantes y publicó en general.
2. Propiciar otras investigaciones relacionadas a la variable de la investigación.
3. Los docentes antes de empezar su clase deben orientar a los estudiantes a ser mejores cada día tanto como estudiantes y como profesionales, ser un ejemplo en su familia y la sociedad.

CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ BOHRNSTEDT, George y otros autores. 1986 **Medición de actitudes**. 4ta.Reimpresión, ed. Trillas S.A., México.

- ✓ CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen.1988.**Teoría crítica dela enseñanza**. Primera Edición Ed. Martínez Roca, Barcelona.

- ✓ CHIROQUE, Sigfredo. 1999 **Pedagogía Histórico Crítica**. Primera Edición Ed. Instituto de Pedagogía Popular, Lima.

- ✓ GENE.F.SUMMERS.1986. **Medición de Actitudes**, cuarta edición, Editorial Trillas S.A México.

- ✓ KERLINGER, Fred N. 1992 **Investigación del Comportamiento. Técnicas y metodología, interamericana**, 2º.EdiciónEd.Graf América México.

- ✓ PISCOYA, Luis. 1995 **Investigación científica y educacional**. Segunda Edición, Ed. Lima.

- ✓ SAVIANI, Dermeval. 1991 **Pedagogía histórico-crítica**. Segunda edición, editorial Cortez, Sao Paulo.

- ✓ SIERRA BRAVO, R. 1994 **Tesis doctorales y trabajos de investigación científica**. Tercera edición, editorial paraninfo, Madrid.

CAPÍTULO IX: ANEXO

Anexo 1: Prueba para medir conductas críticas en los estudiantes

Anexo 2: Prueba para medir el método histórico - crítico en los estudiantes



ANEXO 01

Titulo

“EL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO Y SU RELACIÓN EN LA CONDUCTA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNAP-2014”

PRUEBA PARA MEDIR CONDUCTAS CRÍTICAS EN LOS ESTUDIANTES

INSTRUCCIONES

A continuación le presentamos 32 proposiciones en relación a diferentes temas. Le pedimos que frente a cada una de ellas exprese su opinión personal considerando que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Lee cada proposición y escribe dentro del paréntesis (S, G, AV, CN, N)

en la hoja de respuestas aquella que mejor exprese su punto de vista, de acuerdo al siguiente código:

Siempre:..... Generalmente: A veces: Casi nunca: Nunca:

(S, G, AV, CN, N)

ITEMES

1. Me conformo con la información que me dan sin importar de que fuente provenga. ()
2. Defiendo una posición correcta a pesar de las consecuencias. ()
3. Reviso los datos aunque la fuente sea prestigiosa. ()
4. No llego a una conclusión hasta no haber revisado todos los datos. ()
5. Considero que un dato debidamente comprobado es válido a pesar de la fuente. ()
6. Considero que todo hecho histórico tiene una causa real aun cuando parezca lo contrario. ()
7. Me gusta establecer la secuencia correcta entre acontecimientos. ()
8. Estoy de acuerdo que el orden de los sucesos históricos no altera las investigaciones. ()
9. Renuncio con facilidad a una conclusión que haya sido refutada con datos más precisos.
10. Defiendo mis ideas a pesar que me demuestran que estoy equivocado. ()

11. Estoy dispuesto a estudiarlos hechos históricos in-situ a pesar de los obstáculos que me presentan. ()
12. Creo que es relativo cuando se puede profundizar en un hecho. ()
13. Si tengo todos los datos necesarios inmediatamente saco conclusiones. ()
14. Me gusta seguir buscando datos y seguir preguntando a otros y no llegar a una conclusión. ()
15. Me molesta que me exijan más pruebas de lo que digo acerca de los acontecimientos históricos. ()
16. El alumno debe ser absolutamente comprensivo y tolerante con las ideas ajenas. ()
17. Admito sin resentimiento que un compañero demuestre que estoy equivocado. ()
18. Los estudiantes deben decir siempre la verdad y actuar conforme a lo que dicen. ()
19. Cuando comunico una conclusión también señalo los hechos históricos y los datos que me han llevado hacia ella. ()
20. No hay porque darle toda la información aun cuando nos hacen preguntas. ()
21. Cuando realizo trabajos en grupo estoy al tanto de lo que argumentan los demás. ()
22. Me preocupo cuando comienzo a conformarme con la información de los hechos históricos con que dispongo. ()
23. Estoy de acuerdo con las opiniones de todos, cuando me hablan de las investigaciones de los hechos históricos. ()
24. Existe sucesos históricos que deberían ser considerados como milagrosos. ()
25. Soy perseverante en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas de los hechos históricos. ()
26. Para que preocuparse buscando una solución diferente para un asunto ya pensado. ()
27. A los estudiantes se debe enseñar que no se critica las afirmaciones de los profesores. ()
28. Considero que en la Facultad de Educación se hable de política. ()
29. El estudiante debe tener plena confianza en su capacidad. ()
30. Cuando escucho logro diferenciar los puntos importantes de los que no lo son. ()
31. Separo a las personas de los hechos históricos. ()
32. El profesor debe partir de un problema histórico para facilitar el aprendizaje de la historia. ()



UNAP

Escuela de Postgrado

ANEXO 02

Título

**“EL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO Y SU RELACIÓN EN LA CONDUCTA
CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS
SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNAP-2014”**

**PRUEBA PARA MEDIR EL MÉTODO HISTÓRICO - CRITICO EN LOS
ESTUDIANTES**

INSTRUCCIONES

A continuación le presentamos proposiciones en relación a diferentes temas. Le pedimos que frente a cada una de ellas exprese su opinión personal considerando que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Lee cada proposición y escribe dentro del paréntesis (S, G, AV, CN, N)

en la hoja de respuestas aquella que mejor exprese su punto de vista, de acuerdo al siguiente código:

Siempre:..... Generalmente: A veces: Casi nunca: Nunca:

(S, G, AV, CN, N)

ITEMS

I. Para obtener un pensamiento lógico:

1.1. Adopta una relación con los problemas de la vida, una actitud imparcial. ()

1.2. Cuando se le plantee una cuestión, pregúntese así mismo si posee los conocimientos suficientes para resolverlos. ()

II. Proceso crítico:

1- Te informas perfectamente de los problemas sociales. ()

2- Fundamentas las acciones correcta e incorrecta y das alternativas de solución. ()

3- El profesor ayudante al estudiante para ayudar a resolver problemas. ()

III. Proceso didáctico del método Histórico–Crítico:

1- Evaluación de entrada: Tienes saberes previos sobre el pensamiento lógico, distingue valores, siente interés por lo demás. ()

2- Motivación e incentivación: El profesor fácilmente captar la atención del estudiante, hiendo de lo conocido a lo desconocido. ()

3- Adquisición y generalización: En este momento el profesor desarrollará con el estudiante un tema y luego hace un resumen; usando principalmente: la observación y localización la explicación y comprensión; el análisis y la síntesis; la comparación y la experimentación. ()

4- Crítica: Luego de que el alumno conoce los hechos históricos y los ha comprendido, se puede seguir el siguiente procedimiento crítico:

a) **Discriminación:** El estudiante distingue si el hecho estudiado es positivo o negativo, importante o sin trascendencia, si nos trae alguna enseñanza, su significado. ()

b) **Sustentación:** El estudiante fundamenta, porque el hecho estudiado es bueno para incentivarlo, o es malo para corregirlo, llevándose a un debate entre opiniones contrarias. ()

c) **Alternativas:** Si un hecho es calificado como negativo y analizando y fundamentado porqué lo es, el estudiante debe dar alternativas de soluciones, diciendo cómo debería ser, sus consecuencias, previendo un futuro mejor. ()

d) **Toma de decisiones dinámicas:** El Profesor motiva al estudiante saber sacar conclusiones efectivas, calificadas y sustantivas de todo este proceso. ()

5) Evaluación o desempeño: El profesor realiza una evaluación integral: Cognoscitivos, actitudinales y sicomotores. ()

6) Reajuste o retroalimentación: Luego de realizada la evaluación final, nos daremos cuenta comparando la evaluación inicial y a un la de proceso, que existen lagunas, limitaciones, problemas no resueltos que no nos han permitido cumplir con los objetivos programados. ()