



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Decanato de Postgrado

Trabajo de Grado para obtener el Grado de Doctorado en Educación

Modalidad Tesis

**Programa didáctico crítico de formación de capacidades cognitivas
para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá**

Presentado por:

Bonilla Cruz, Eric Cédula 9-121-1976

Asesora:

Dr.C. Yuseli Pestana Llerena

Panamá, 2023

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis hijos Eric Josué y Patricia Del Carmen Bonilla Ramírez, a mi esposa Aida María y a mi querido nieto José Said.

A mis padres, Cecilio Bonilla Rodríguez, escritor y poeta, y Jilma Isabel Cruz de Bonilla Q.E.D.P.

A mis hermanos Cecilio, Bolívar (Q.E.D.P.) y Carmen, docentes y fiel creyente de la educación.

A mi tío, Lorenzo Bonilla Rodríguez (Lencho), por darme siempre la inspiración.

A mis profesores sociólogos ya fallecidos: el chileno Claudio Torres Zepeda y el costarricense Jorge Ribas Bazo; a los profesores, Marco Gandasegui, Raúl Leis, Bolívar Franco, así como también al sociólogo de sociólogos el maestro Marcelino Atencio Q.E.D.P., quien siempre me decía “Tú eres mi pupilo”.

Eric Bonilla Cruz

AGRADECIMIENTO

Agradezco primeramente a Dios y a mi padre Jesús de Nazareth, que me dio la vida, la inspiración y la resistencia para terminar esta investigación. Agradezco, eternamente a mi asesora Dr.C. Yuseli Pestana Llerena de la Universidad de Matanzas Cuba, a la Dr.C. Inés Salcedo de Cuba quien me inspiró en esta investigación y a la Decana de Investigación, Dra. Analinnette Lebrija y Elsa González de Núñez por sus orientaciones y aportes. A la Dra. Berta de Cheng por encaminarme hacia la enseñanza de la didáctica crítica Q.E.D.P.

A los profesores que trabajaron conmigo durante largos y eternos años en la enseñanza de la sociología, Magister Elia González, Víctor Jordán, Octavio Batista, Aristides Rodríguez.

A los sociólogos (as), Dra. Nicolasa Terreros Barrios, Dra. Silvia Guerra, Dra. Yarinela Alvarado, Doctorando Artinelio Hernández, Magister Virgilio Bazán, Magister Nayeli Rodríguez, Magister José Cedeño, Ariel Aparicio, Yasmín Rodríguez, José Guevara, Armando Ríos por su apoyo incondicional.

Eric Bonilla Cruz

RESUMEN

El objetivo del estudio fue validar un programa de formación en capacidades cognitivas desde un pensamiento crítico, para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la sociología. Se presentó un análisis teórico de los modelos didácticos y sus contribuciones al desarrollo de la enseñanza de la sociología; describe el modelo de enseñanza de la Universidad de Panamá y se presenta el modelo didáctico crítico para la enseñanza de la sociología. El estudio se sustentó en el paradigma didáctico crítico. La metodología empleada consistió en un estudio de validación, cuasi experimental de intervención pretest - postest, de aplicación a grupos de estudio y control, tipo descriptivo, explicativo y correlacional. Se apoyó en el método científico de la modelación. El diseño del modelo y las guías didácticas en su fase de planeación se realizó a través de consultas a curriculistas y profesores de didáctica. El modelo contiene tres componentes: el programa de formación de capacidades cognitivas, las actividades para la organización de la enseñanza de la sociología y las guías didácticas. Los docentes de sociología que participaron en el estudio fueron 10, de los cuales cuatro pertenecen al grupo de estudio del Centro Regional Universitario de Veraguas y seis al grupo control de los Centros Regionales de Coclé, Azuero y Los Santos. Los resultados mostraron que el Programa es efectivo, mejora las capacidades cognitivas de los docentes e incentiva el pensamiento crítico, dando paso a un modelo didáctico para la enseñanza de la sociología.

Palabras claves: Capacidades cognitivas, Diseño didáctico crítico, Enseñanza de la sociología, Guías didácticas, Modelo Didáctico, Pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of the study was to validate a program in cognitive skills training from a critical thinking, to achieve a didactic model in the teaching of sociology. The theoretical framework analyses didactic models and their contributions to the development of sociology teaching. It describes the teaching model of the University of Panama and presents the critical didactic model for teaching sociology. The study is based on the critical paradigm. The methodological framework responds to a validation study, quasi-experimental, of pretest-posttest intervention, with a study and control group, descriptive, explanatory, and correlational. It was based on the scientific method of modeling. The model comprises three components: The Cognitive Abilities Training Program, the activities for organizing the teaching of sociology, and the didactic guides. The design of the model and the didactic guides in their planning phase were carried out through consultations with curriculums and didactics teachers. Of the sociology professors who participated in the study were ten, of which four belonged to the study group of Centro Regional Universitario de Veraguas and six to the control group of the Centros Regionales Universitarios de Coclé, Azuero, and Los Santos. The results showed that the Program is effective, improves teachers' cognitive abilities, and encourages critical thinking development, giving way to constructing a didactic model for teaching sociology.

Keywords: Cognitive abilities, Critical didactic design, Critical thinking, Didactic guides, Model, Sociology teaching,

CONTENIDO GENERAL

	Página
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1 Planteamiento del Problema	11
1.1.1 El problema de investigación	24
1.2. Justificación.....	24
1.3. Hipótesis.....	29
1.4 Objetivos	29
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	31
2.1. Pensamiento Crítico: Una habilidad cognitiva desde la enseñanza de la Sociología.....	31
2.2. Modelos didácticos de indagación crítica: Hacia una epistemología de las contribuciones a la enseñanza de la Sociología.....	38
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	65
3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio.....	65
3.2. Población o Universo.....	65
3.3 Variables	66
3.4 Instrumentos, técnicas de recolección de datos y/o materiales.....	67
3.5 Procedimiento.....	68
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	75
4.1 Introducción.....	75
4.2 Justificación	76
4.3 Objetivos del Programa de Formación	77
4.3.1 Objetivo general	77
4.3.2 Objetivos Específicos	77
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	85
CONCLUSIONES.....	150
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	152

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA.....	155
ANEXOS.....	165
ÍNDICE DE CUADROS.....	234
ÍNDICE DE TABLAS.....	235
INDICE DE GRÁFICOS.....	236
ÍNDICE DE FIGURAS.....	242

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como finalidad desarrollar un Programa de formación de capacidades cognitivas, para generar un modelo didáctico crítico y enseñar la sociología con perspectivas nuevas en la Universidad de Panamá, dado que la ausencia de modelos críticos para su enseñanza se ha convertido en la principal dificultad para esta ciencia.

Es de mucha importancia que los docentes universitarios conozcan y comprendan la existencia de distintos modelos didácticos que orientan las prácticas educativas, dado que los desafíos de cada día demandan nuevos enfoques y competencias para que éstos sean abiertos al cambio y, mediante la crítica, transformen de manera significativa el proceso de enseñanza.

La investigación se desarrolló en función de los siguientes aspectos:

El Capítulo I presenta las generalidades del estudio, específicamente se dan a conocer los estudios anteriores que sirven de referencia y sustentan la investigación, la situación actual, el problema de investigación, la justificación, el objetivo general y los específicos.

El Capítulo II presenta el desarrollo del marco teórico, el cual sustenta la propuesta de la investigación y se desarrolla un acercamiento a los elementos conceptuales, con la finalidad de aportar aspectos para la comprensión y reflexión del estudio. La investigación se aborda desde el paradigma didáctico crítico y el enfoque de la pedagogía crítica. En el mismo se hace una descripción y revisión de los fundamentos teóricos y conceptuales de los modelos pedagógicos de indagación crítica.

El Capítulo III constituye el marco metodológico que comprende el diseño y tipo de estudio, población, sujetos, variables de la investigación, instrumentos, técnicas de recolección de información y procedimientos.

En el Capítulo IV se presenta la propuesta de intervención, se explica el programa de formación en capacidades cognitivas, dirigido a los docentes que imparten sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá.

En el Capítulo V, por su lado, se da a conocer el análisis y discusión de los resultados sobre las actividades para la organización de la enseñanza de la sociología y las guías didácticas. Por último se exponen las conclusiones, limitaciones, recomendaciones y anexos.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

En este apartado se presentan las investigaciones de cómo ha sido abordada la enseñanza de la sociología, lo que proporciona los elementos necesarios para un posterior análisis del referente teórico y la posibilidad de la construcción de un modelo de enseñanza. La construcción de modelos didácticos es una actividad necesaria en todas las áreas del saber y la Sociología, como ciencia, no escapa de esa realidad.

Para Asgharheidari y Tahiri (2015, citados por Bezanilla 2018), la mayoría de los docentes valoran la importancia de la enseñanza crítica, pero solo una minúscula parte lo emplean en las asignaturas. En tanto, para Bermúdez (2015), los docentes están conscientes de la importancia del pensamiento crítico, pero se encuentran con muchas dificultades pedagógicas en su enseñanza y se les hace difícil enseñar y pensar críticamente.

Paz (2017), señaló que, en Colombia y América Latina, son insuficientes las investigaciones sobre cómo enseñar Sociología en el contexto de la educación universitaria; ya que, la mayor parte de los docentes no cuentan con una formación específica para ejercer la enseñanza de una ciencia muy compleja, aunado a una débil enseñanza de sus teorías.

Por otra parte, Alquijay (2018) implementó un Programa para la enseñanza en un curso de Sociología, abordando el pensamiento como una forma de razonamiento y análisis de diversos elementos para mejorar las principales habilidades cognitivas en los estudiantes, así como la forma en que estos interpretan, infieren, comparan y analizan diversos temas y contenidos.

Señaló que la Sociología, como disciplina científica, debe incentivar el desarrollo de una perspectiva diferente, que les permita a los sujetos comprender su contexto desde su historia, así como la manera de ver a los demás como un sujeto social constructor de su realidad y pensamiento. El estudio concluyó que, en las Ciencias Sociales, es necesario promover su enseñanza a través de preguntas que generen deseos a los estudiantes por conocer a partir de lo constructivo y una visión crítica.

Bourdieu (2005, citado por Paz, 2017), afirma que el pensamiento crítico desde la Sociología debe abordarse en su contexto pedagógico y, para esto, es necesario crear y generar instrumentos que le permitan precisar aspectos problemáticos, conceptuales y el uso de técnicas y métodos, como herramientas de análisis crítico y de cuestionamientos.

Que la didáctica de la Sociología debe generar cambios pedagógicos para romper con viejos esquemas, afirman Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2000, citados por Oliveira 2021) y que los docentes que la enseñan no solo deben prestarles atención a contenidos, sino a la vinculación entre lo crítico y lo pedagógico que lo compromete, ante un proceso de carácter didáctico como parte de su compromiso con la enseñanza (Paz, 2017).

Venegas (2012), puntualiza, en un estudio basado en los principales aportes de la Sociología en la formación del profesorado en el nuevo paradigma universitario, el rol que ha jugado el profesional como resultado de universidades de España y, desde esta perspectiva, señala que la Sociología debe alejarse de la enseñanza memorística y proyectarse al desarrollo de una actitud favorable hacia lo crítico y que entre las principales dificultades que enfrenta la Sociología está la ausencia de una didáctica concreta y particular para su enseñanza, según Perrenoud (2002, citado por Venegas 2012).

Torrado (2021), sustentó la enseñanza de la Sociología a través de los Modelos de coordinación en la Universidad de Andalucía, España. El estudio demostró que el funcionamiento con respecto a la Coordinación de la práctica, por parte de los docentes, no goza de un amplio nivel de organización para el desarrollo de la docencia, dado que aún persisten prácticas individualizadas, aisladas y arbitrarias, con docentes que se oponen al cambio y que rompe con los Modelos propuestos de enseñanza. El estudio sugiere desarrollar una nueva cultura organizativa para la enseñanza de la Sociología.

Garrido (2020), hizo una revisión profunda sobre el desarrollo didáctico de la Sociología en Montevideo, Uruguay, en la que abordó la concepción didáctica, epistemológica y práctica de su enseñanza, resaltando el desarrollo de las clases, su fundamentación lógica y el análisis para el desarrollo de las clases.

Hernández (2013), en una investigación respecto a cómo se enseña la Sociología, afirmó que hay mucha credibilidad en la importancia que tienen sus teorías, pero su peor dificultad es la manera en cómo enseñarla, aspecto que se ha trabajado muy poco en la educación universitaria. En el estudio se reflexionó, sobre la necesidad de orientar cómo enseñar Sociología mediante el desarrollo de habilidades y revisar el cómo se enseña la teoría sociológica por parte de los docentes, ya que, desde su perspectiva, los estudiantes no alcanzan desarrollar el pensamiento crítico.

En este mismo sentido, argumenta que en la enseñanza de la Sociología influyen muchos factores asociados de cómo se enseña y quién lo enseña; además, se sustenta frente a esta situación que su enseñanza ha sido poco trabajada y aún se carece de propuestas didácticas con sentido crítico que puedan mejorarla.

Para tal efecto, es necesario construir un modelo que explique, de manera integral y pedagógica, el problema de la ingenuidad y la objetividad que prevalece en la

Sociología, principalmente, mediante la construcción de instrumentos que expliquen la realidad, en función de la enseñanza teórica, desde una visión crítica; igualmente, a valorar otras perspectivas, otra forma de pensar, de describir y ver las cosas, de opinar sobre un tema, de valorar y entrar en contacto con otros puntos de vista (Paz, 2015).

Bourdieu y Wacqwant (2005, citado por Paz 2015), señalan que el acto de enseñar Sociología es formar a un individuo, con un lente sociológico capaz de transformar mentalmente sus potencialidades para la adquisición de una visión más global de la sociedad.

Lo anterior se sustenta cuando se busca la manera de desarrollar una Sociología que logre explicar y reconocer a los demás, así como la manera de integrarlos y reconocerlos como sujetos que piensan en sí mismo (Dubet, 2012). Así, la tendencia desde una visión crítica constituye un punto central, ya que permite que los docentes se alejen del pensamiento y punto de vista academicista, llevándolos a la formulación de valoraciones y juicios personales entre lo que es objetivo y subjetivo Bordieu y Wacquant (2005, citado por Paz 2017). Por consiguiente, Giddens (2013) señala que entender Sociología constituye un proceso donde los sujetos aprenden a distanciarse de aspectos personales para descubrir el mundo exterior.

Desde la perspectiva de Gómez (citado por Hernández 2013), el principal problema pedagógico en la enseñanza de la Sociología, consiste en la comprensión de lo abstracto, de lo teórico; así que, es necesario que para su enseñanza prevalezca la formación de habilidades de análisis, importantes para una buena comprensión lectora.

Señala que, para desarrollar la habilidad crítica, es de vital importancia que los docentes enseñen las teorías propias de la Sociología, en función de bloques

problemáticos, evitando caer en explicaciones únicamente conceptuales. Giddens, González, Follari (1971, 1993, 1999, 2006, citados por Paz 2015), coinciden en que la comprensión lectora constituye uno de los problemas más sentidos por los estudiantes y profesores al enseñar la sociología, lo que dificulta su entendimiento de lo teórico, aunado a otros factores como la débil formación pedagógica, desde una visión crítica y la falta de sensibilidad, así como el uso de explicaciones magistrales, cayendo en exposiciones teóricas rutinarias.

Por consiguiente, para Imaz (1971, citado por Hernández 2013) lo más significativo en la sociología es su comprensión y, en efecto, el mayor problema que reflejan los estudiantes lo constituye la manera de aprender; lo que incide en el desarrollo de su formación crítica. De tal modo, que “desarrollar pensadores críticos debe ser el objetivo principal de toda institución educativa para asegurar que dominan los contenidos de cualquier materia, y que son capaces de razonar éticamente y actuar en beneficio de todos”. (Alquijay, 2018, p. 28).

Al respecto, un estudio desarrollado por Moreno (2018), basado en un diagnóstico curricular sobre “La enseñanza de la Sociología Aplicada en la Educación Superior”, revisó el conjunto de elementos teóricos y aspectos metodológicos que desarrollan los docentes al enseñar la Sociología. El estudio se abordó usando el Modelo de Flanders sobre la interacción en el aula, quien hizo un análisis comparativo de las principales categorías de análisis entre el docente y el estudiante.

La investigación se basó en un diseño de la programación de los cursos impartidos en el Centro Regional Universitario de San Miguelito, en Panamá, como propuesta para la formación de docentes con un alto perfil y conciencia crítica del contexto social como objeto de la Sociología.

En la investigación se sugirió que es necesario, en primer lugar, enfocar el problema desde el mismo docente, puesto que un cambio significativo en la formación crítica de este, dependerá la enseñanza. Entre los principales problemas detectados en el estudio sobre la enseñanza de la Sociología, según Moreno (2018), se encuentra en que la mayor parte de los docentes y estudiantes no tienen las competencias necesarias para analizar y hacer uso de otras capacidades cognitivas que les permita desarrollar perspectivas sociológicas, así como implementar eficientemente teorías y métodos.

Gómez (2010, citado por Ayala 2020), sustenta, en un estudio, la deficiente formación de las competencias en las profesiones de Sociología, ya que no existen diseños curriculares de programas de formación, así como la ausencia de modelos que den respuestas a las principales competencias en el desarrollo de las capacidades cognitivas del pensamiento crítico, como las competencias para la problematización, la comunicación, el análisis, los procesos de abstracción y de síntesis. En este mismo sentido, Marciales (2003, citado por Salazar 2020), resalta la importancia del pensamiento crítico para desarrollar las competencias en el estudiante universitario.

A su vez, Gómez (2010), refiriéndose al desarrollo de competencias, señala que no hay unificación y consenso en los programas de la Sociología, ni mucho menos modelos curriculares que den respuestas a este tipo de habilidades y capacidades para el profesional de Sociología en la educación universitaria.

Otro problema de la enseñanza de la Sociología, según Moreno (2018), es la práctica de modelos donde el docente es verbalista, la clase expositiva, que se concentra únicamente en lo que este dice, donde recae toda la dirección, control, motivación y orientación en la consolidación del conocimiento, aunado al desarrollo de prácticas centradas en una sola dirección y eminentemente teóricas.

El estudio recomendó que es necesario desarrollar una propuesta, un modelo basado en estrategias metodológicas centradas en un ambiente más interactivo, dotados de una mayor comunicación para el mejoramiento de los cursos de la Sociología aplicada.

Alvarado (2018), por su parte, realizó una investigación con la finalidad de estudiar el pensamiento crítico como categoría de análisis en relación a la didáctica en los cursos de Sociología. Dicho estudio se fundamentó en el paradigma socio-crítico, encontrando que las estrategias empleadas conllevan a su desarrollo y, por eso, lo presentan como una opción didáctica efectiva para enseñar Sociología.

Sin embargo, pensar críticamente, desde la perspectiva de Bezanilla (2018), “A pesar de que hay unanimidad al considerar que es una competencia esencial para el estudiante, a los docentes no les resulta fácil ni explicarla ni enseñarla”. (p. 95). De igual forma, Arum & Roksa (2011, citados por Bezanilla 2018), coinciden en que el pensamiento crítico “Es imposible enseñarlo a nivel universitario, debido a que nadie sabe lo que implica esta competencia ni en qué consiste”. (p.95).

Montoya, Maya y Monsalve Gómez (2008, citados por Alvarado 2018) refiriéndose a los nuevos modelos pedagógicos, argumentaron que la enseñanza constituye la mejor vía para el desarrollo del análisis y la reflexión en la formación del pensamiento crítico, puesto que, este constituye unas de las deficiencias más notables en la enseñanza de la disciplina sociológica. Los autores fundamentan que las estrategias empleadas en la investigación ayudan a su desarrollo y sirven de modelos que guían e incentivan actitudes y juicios.

El estudio señaló que la enseñanza de la sociología se desarrolla en un ambiente tradicional, con la aplicación de una didáctica de corte académico que niega toda posibilidad al desarrollo del pensamiento crítico que emplea técnicas mecánicas,

de memorización y la ausencia de interrogantes que no contribuyen en nada al desarrollo de la criticidad.

De tal modo, no hay la posibilidad de que los estudiantes analicen los contenidos; solo predominan los procesos de transcripción de documentos, ni la posibilidad que estos puedan entrar en procesos dialógicos, de análisis y de aplicación de competencias necesarias para crear juicios valorativos (Alvarado, 2018).

Lo anterior coincide con los planteamientos hechos por Parras (2013, citado por Valderrama (2017), al señalar que en la mayoría de los procesos de enseñanza predomina una formación académica, mecánica, de corte tradicional; aspectos que no favorecen en nada a pensar críticamente, así como la ausencia de competencias cognitivas para analizar, tomar decisiones que potencian las capacidades y destrezas del pensar crítico.

De igual forma, Vásquez (2007) señala que la formación de las competencias cognitivas constituye uno de los temas más controversiales; así, también señala que actualmente se carece de un modelo pedagógico, que sea capaz de formar a los docentes en las competencias cognitivas en el nivel universitario, puesto que solo prevalecen propuestas deficientes.

Silvina (2015), realizó una investigación sobre las prácticas de la enseñanza de la Sociología en la construcción de la problematización del sentido común. El estudio señaló que la formación docente es importante en la enseñanza de esta ciencia, pues su principal tendencia es la de formar docentes con una visión crítica y, para ello, indagaron las principales prácticas de enseñar, que contribuyen en la formación crítica, y que su enseñanza solo es posible a través de una propuesta pedagógica que conlleve a aprender y a pensar con la finalidad de transformar la realidad, empleando el uso de las teorías sociológicas.

El estudio sustentó que la teoría enseñada desde la Sociología no debe constituirse en un referente abstracto; sino, en una manera que posibilite el cambio y que el uso de cuadros e interpretación de citas ayudan a encontrar y construir el conocimiento y el pensamiento crítico y que la lucha por encontrar la problematización mediante la práctica pedagógica se convierte en el punto de partida.

Paley (2012), en un estudio, percibe al profesional de la Sociología, en relación a los modelos y estilos de enseñanza, desde el planteamiento del basamento de la identidad, pues la investigación pretende desarrollar una nueva formación de este profesional, basada en la didáctica del autor, principalmente como la reflexión sobre lo que hacen los egresados de Sociología, en función de su significado identitario.

La investigación hizo referencia a las reflexiones de los saberes didácticos con respecto a su formación. Específicamente, conlleva a un análisis de sus procesos de reconstrucción de la identidad y se apoya como estrategias fundamentales en relatos que pasan a ser problematizados desde una visión didáctica. En este sentido, el modelo que propone se inspira en la enseñanza por descubrimiento.

Respecto a los desafíos intersubjetivos, desde el desarrollo de una didáctica del autor, se señaló la experiencia de la didáctica de los profesores de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Con respecto a la enseñanza, propone el desarrollo de una didáctica del autor, enfocada desde la perspectiva crítica. De ahí que prevalecen una serie de elementos para su desarrollo, entre ellos; la urgente necesidad de una enseñanza de la didáctica dirigida a los profesionales de la Sociología, la problemática sobre los saberes y el hacer, así como los aspectos relacionados con la

profesionalización, los cuales definen su acercamiento entre la Didáctica y la Sociología (Paley, 2015).

En el estudio se señaló la importancia de generar procesos didácticos que sean capaces de enseñar la disciplina sociológica desde otra forma, para lograr una práctica pedagógica crítica. Ante esta situación, concluye que es posible desarrollar niveles de criticidad; usando, como estrategia, el relato, el modelo narrativo, que conlleva al logro del diálogo entre la Sociología y su enseñanza.

Paley (2015), afirma que el profesional de Sociología debe diferenciarse en su accionar pedagógico por incentivar saberes en esta área del conocimiento, con la finalidad de construir conocimientos a partir de significados. Debe convertirse en una práctica que conlleva a muchos desafíos en su enseñanza como explicar, describir, analizar e interpretar. De ahí que es necesario potenciar las herramientas para su desarrollo.

Ahora bien, las investigaciones desarrolladas por Portocarrero y Chávez (2001, citado por Paz 2015), sobre la enseñanza de la Sociología, las detalló a través de las experiencias de cinco (5), de las once (11), universidades de Perú y puntualizaron que el principal problema se sitúa en la relación académica, en la formación profesional crítica, la teoría y su aplicación.

La investigación demostró que la enseñanza de la Sociología representa una actividad de mucha trascendencia por parte de sus docentes y se sugiere que es urgente reforzar la capacidad de intervención mediante el desarrollo de diagnósticos de sus habilidades cognitivas y que las posibilidades del desarrollo de las estrategias dependan de las acciones y la manera en cómo se implementan los procesos de enseñanza modelados, cuya esencia reflexiva potencie el pensamiento crítico colectivo.

Así mismo, Paz (2017), afirmó, mediante una investigación, que la enseñanza reflexiva se convierte en un punto central para poder comprender los procesos de la Sociología, aunado a la consolidación de los planes y programas curriculares en la que se encuentran interiorizados las tendencias teóricas y metodológicas, así como la manera en que los docentes enseñan aspectos del pensamiento crítico, como tema central en la enseñanza de la Sociología actual.

No obstante, López (2021), reconoce que el desarrollo del currículo constituye un aspecto importante en la formación universitaria. Sin embargo, señala que son escasos los estudios sobre la Sociología del currículo en Cuba. Sugiere que una forma para gestionar el cambio consiste en el desarrollo de una preparación multidisciplinaria.

Pipkin (2004, citado por Paz (2015), afirma que los docentes de Sociología están comprometidos con su contexto socio histórico, con el desarrollo de la práctica reflexiva y autocrítica que les sea importante, reconocer sus propias experiencias, así como relacionar lo sociológico y los significados en el abordaje de otras dificultades para enseñarla. Desde su perspectiva, estos deben estar en condiciones de diseñar procesos didácticos, diseñar y sistematizar contenidos, valorar a la Sociología como disciplina científica y poseer conciencia de lo pedagógico mediante su práctica

Asimismo, Paz (2017) describió los programas de sociología de quince (15) universidades de Colombia, resaltando sus principales experiencias prácticas mediante la aplicación de una herramienta de indagación para valorar el pensamiento crítico, sustentando que los razonamientos, pruebas y procedimientos ayudan a fortalecer su enseñanza crítica.

En efecto, abordó el tema de la docencia reflexiva, centrando su interés en la labor del docente, considerando que la docencia reflexiva debe convertirse en el punto

más importante para entender los procesos de la enseñanza de la Sociología crítica. Además, estudió la manera en cómo los docentes se acercan al pensamiento crítico.

Las investigaciones y estudios sustentados muestran la importancia sobre los procesos de medición del pensamiento crítico, en la educación universitaria. Además, señaló la importancia de abordarlo en el quehacer de la Sociología mediante la toma de perspectiva, la coordinación de perspectiva y el nivel de contextualización.

El estudio sustentó que los docentes necesitan potenciar las habilidades para pensar críticamente en la práctica de enseñar la Sociología. Así mismo, en la investigación se hizo énfasis en como enseñar las habilidades y destrezas con la finalidad de hacerla más operativa y práctica.

Paz (2017) con base a los resultados sobre el modelo de indagación del pensamiento crítico, señala que en Colombia el 31.2% responde a la enseñanza de cursos de metodología, siendo este el de mayor relevancia; seguido del 18.5% de la enseñanza de teorías sociológicas; que el 26.8% responden a la enseñanza de la Sociología clásica, en tanto que el 21.0% responde a la enseñanza de las escuelas y corrientes sociológicas y en autores de la sociología entre ellos Marx, Weber y Durkheim y en la enseñanza de la Sociología funcionalista, estructuralista y positivista, la corriente crítica y la expresión acción/estructura, objetividad/subjetividad.

Así pues, se evidencia que el 8,7% hacen referencia a temas actuales; el 16.4%, a la enseñanza de metodología sociológica, incluyendo diálogos; en tanto que solo el 14.2%, en los contenidos que son enseñados mediante la combinación de otras disciplinas de las ciencias sociales (Paz, 2017).

Siguiendo el hilo conductor de los resultados, en Colombia respecto a la enseñanza de la Sociología, existen cuatro categorías de análisis de pensamiento crítico, denominadas herramientas de indagación en los docentes, entre ellas: el planteamiento problémico, el escéptico, el de multiperspectividad y el sistémico.

Los datos muestran que el pensamiento problemático es el menos evidente, seguido del escéptico y que la multiperspectividad es la herramienta más usada por los docentes que hace referencia a visualizar problemas desde distintos puntos de vista. Los datos anteriores conllevan a pensar que los docentes discuten poco los ejes de la Sociología y que se da por hecho que la enseñanza en cuanto a teorías y metodologías se desarrolla en un marco rígido, poniendo en juego las formas de enseñar de esta disciplina (Paz, 2017).

Lo anterior también se sustenta con los planteamientos desarrollados por Alonso (2020), al señalar que existe mucha arbitrariedad por parte de los docentes de Sociología para enseñar los contenidos en las clases, dada la falta de una adecuada coordinación y un modelo didáctico a seguir. Esta situación también se refleja en que los docentes incurren en el uso de cualquier metodología que les parezca, sin una didáctica; unido al empleo de lecturas tradicionales y el predominio de clases magistrales.

Oliveira (2021) percibió la enseñanza de la Sociología en función del desarrollo de entrevistas aplicadas a docentes de Sociología, en dos grupos diferentes. El estudio demostró que existe mucha insatisfacción con respecto a la práctica de su enseñanza y esto se traduce en marcadas consecuencias, ya que impide el desarrollo de las habilidades en los sociólogos.

Ahora bien, el Modelo de la Universidad de Panamá se fundamenta en los principios de la UNESCO y se sustenta en el paradigma de la nueva función docente, inspirado en la creatividad y la formación de profesionales con

pensamiento crítico y una alta conciencia social. Sin embargo, con respecto a su importancia en lo pedagógico señala que:

Desde la creación de la Universidad de Panamá, a través de la docencia se han puesto en práctica distintos modelos sin una definición institucional; se reconoce que es responsabilidad de la institución contar con un Modelo Educativo que permita una práctica pedagógica común donde todos los profesores desarrollen su docencia basada en las características de este modelo, que le dé, el sello de singularidad (Universidad de Panamá, 2008, p. 37).

Frente a esta situación es necesario crear un modelo pedagógico que sea compartido por toda la comunidad universitaria en donde los docentes desarrollen su práctica, basada en las propias características, para darle identidad y autonomía. Por tanto, el modelo de la Universidad de Panamá, no garantiza para pensar y enseñar críticamente, así como la ausencia de un modelo en particular como lo señala la universidad. Con base a lo planteado se pretende contribuir a la solución de la interrogante que se plantea en el siguiente apartado.

1.1.1 El problema de investigación

¿Cómo un programa de formación desde un pensamiento crítico mejora las capacidades cognitivas para lograr un modelo de didáctica en la enseñanza de la Sociología?

1.2. Justificación

Las universidades están enfrentando cambios profundos en la manera de enseñar y la Universidad de Panamá no escapa de esa realidad. Frente a esta situación, tiene como desafío una mayor formación de docentes críticos, por lo que es necesario hacer un replanteamiento de sus aspectos pedagógicos y didácticos.

El cambio exige una educación que dé respuestas a destrezas en la solución de problemas y docentes comprometidos con la enseñanza crítica.

Tiene como finalidad desarrollar habilidades cognitivas y estrategias que le sean de ayuda al docente, con la intención de resolver y solucionar problemas, desarrollar habilidades y destrezas intelectuales para aplicar conocimientos, comprender significados, así como el desarrollo de otras habilidades necesarias para comparar y resolver problemas.

La Universidad de Panamá exige docentes que impulsen y generen capacidades, en lugar de transmitir contenidos basados en modelos tradicionales; un docente transformador, crítico, sujeto de cambio social, que sea capaz de sensibilizar para el desarrollo de la capacidad crítica en su práctica educativa.

Demanda un docente dialógico, crítico y reflexivo que estimule la capacidad y las habilidades metacognitivas para la construcción de conocimientos; que sea capaz de explicar, entender y estructurar procesos cognitivos y es, por esta razón, que los procesos pedagógicos se convierten en el principal desafío.

No obstante, el modelo didáctico crítico de enseñanza de la Sociología propuesto en esta investigación, es importante para formar a los docentes de la Sociología de la Universidad de Panamá, ya que busca generar un cambio. Este cambio está orientado a desarrollar las competencias en la enseñanza de la Sociología a partir de tres componentes que integran el modelo como: el programa de formación de capacidades cognitivas, las actividades que organizan la enseñanza de la Sociología y las guías didácticas.

Con esta investigación se busca abandonar las prácticas tradicionales de enseñanza, fomentando nuevas estrategias, conocimientos y habilidades en los docentes. Es de mucha importancia que los profesores que imparten clases en la

Universidad de Panamá conozcan y comprendan otros modelos didácticos que orientan la práctica educativa, puesto que los nuevos enfoques demandan, cada día, nuevos desafíos y competencias en la labor del docente, para que sean abiertos al cambio y que transformen, de manera significativa, el proceso de enseñanza mediante la crítica.

Con base en la revisión de los antecedentes, en el contexto nacional e internacional, se sustentan las razones del por qué realizar la investigación: Programa de formación de capacidades cognitivas: Modelo didáctico crítico para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá. Actualmente, la Universidad de Panamá está exigiendo un nuevo perfil docente que pueda dar respuestas a las exigencias pedagógicas y didácticas desde las habilidades cognitivas.

Para Marciales (2003, citado por Salazar 2020), desde un enfoque pedagógico universitario, el pensamiento crítico es avalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ya que sustenta los principios en que debe estar fundamentada la educación universitaria, para la cual la educación crítica constituye un elemento fundamental. De igual forma, el pensamiento crítico adquiere relevancia en la enseñanza universitaria, dado los planteamientos y lineamientos propuestos en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO 2009, que hace énfasis a una educación sustentada en el pensamiento crítico (Salazar, 2020).

La investigación adquiere relevancia, dado el proyecto Tuning, desarrollado en el año 2004 para América Latina, respecto a las competencias que se deben desarrollar en la educación universitaria, en la que se retoman las habilidades en la enseñanza, que comprende la capacidad de abstraer, analizar y sintetizar, así como otras capacidades de aprender a identificar, hacerse cuestionamientos, solucionar problemas, capacidad de crítica, la investigación, el análisis y

procesamiento de información, entre otras habilidades interpersonales, señala la capacidad de trabajo en equipo, para organizar y planificar (Gómez, 2010, citado por Ayala 2020).

Para obtener una concepción más amplia y próxima en este estudio, fue necesario conocer cómo se enseña la Sociología en la educación superior. A pesar de los antecedentes de investigaciones realizadas, no ha habido un estudio que logre concretar, a través de un Programa, la formación de las capacidades cognitivas en los docentes de Sociología, que sea capaz de generar un modelo para enseñar esta ciencia, por lo que esta investigación, pretende contribuir a la solución del problema y llenar ese vacío de conocimiento.

La elaboración de este modelo didáctico con enfoque crítico contribuirá a mejorar la enseñanza crítica de la Sociología; servirá de sustento teórico para la orientación y planificación de actividades de su enseñanza y servirá de marco de referencia a otras investigaciones en la validez de futuros estudios.

Permitirá abrir espacios en el desarrollo de un nuevo modelo didáctico, la elaboración de una propuesta que lleve a los docentes hacia los cambios y transformaciones requeridas. Llenará un vacío de conocimiento, ya que no existen estudios enfocados en el desarrollo de modelos, dado que, históricamente la educación universitaria se ha caracterizado por ser tradicional y que no les da respuestas a los cambios actuales de la modernización y tampoco genera la capacidad para la reflexión y el análisis.

El desarrollo de esta investigación es importante, dada la amplia preocupación a nivel de la docencia de que los docentes no emplean las técnicas necesarias para motivar hacia una educación transformadora y crítica, a pesar de que en las últimas décadas se esté llamando hacia ese cambio. La actividad de la docencia no puede pensarse desde una visión individualista, por tanto, debe orientarse

hacia un trabajo colectivo, que estimule el trabajo docente realizado en la Universidad de Panamá y que anime para la enseñanza crítica.

El cambio necesario en la enseñanza implica un proceso de concientización del docente. Esta investigación proporcionará las habilidades cognitivas para la formación crítica de la enseñanza de la Sociología. Pretende desarrollar las orientaciones didácticas, empleando, para su efecto, las estrategias metodológicas y las sugerencias necesarias que servirán de base a los profesores de la Universidad de Panamá.

Contribuirá a la explicación del conflicto epistemológico del conocimiento científico; superando, con esto, los enfoques tradicionales en la construcción de las teorías y la práctica, las cuales imposibilitan el pensamiento crítico. Así mismo, generará la creación de nuevos enfoques teóricos sobre la docencia y facilitará nuevos análisis, lo cuales darán lugar a nuevas acciones y al replanteamiento de futuras investigaciones sobre la enseñanza crítica. Los efectos que tendrá el estudio están relacionados con la preparación del docente desde una formación holística, crítica e integral la cual aplicará en su enseñanza y que, de alguna forma, mejorará el modo de pensar y su grado de aplicación.

Pretende proyectarse, a partir de la investigación, a otros Centros Universitarios de Panamá; entre ellos, la Universidad Autónoma de Chiriquí, que contemplan dentro del pensum académico materias asociadas con la enseñanza de la Sociología y la Universidad Especializada de las Américas. Los resultados serán útiles para otras investigaciones en el futuro y tomar las acciones necesarias en el quehacer de la enseñanza de la disciplina sociológica. El estudio servirá de orientación a docentes y diseñadores didácticos que tengan como finalidad diseñar, planear y evaluar los elementos de un modelo didáctico o un curso específico de Sociología.

1.3. Hipótesis

H₁: Existe diferencia significativa en las capacidades cognitivas antes y después de implementar un programa de formación, desde un pensamiento crítico, para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

H₀: No existe diferencia significativa en las capacidades cognitivas antes y después de implementar un programa de formación, desde un pensamiento crítico, para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General:

- Validar un Programa de formación en capacidades cognitivas, desde un pensamiento crítico, para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Construir y validar instrumentos para evaluar la formación de capacidades cognitivas, las actividades de organización y desarrollo del proceso de enseñanza y las guías didácticas.
- Evaluar las capacidades cognitivas de los profesores de Sociología.
- Explicar las actividades de organización y desarrollo del proceso de enseñanza de la Sociología.
- Elaborar y validar el diseño de las guías didácticas para la enseñanza de la Sociología.
- Diseñar un modelo didáctico teórico y crítico para enseñar Sociología.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los elementos teóricos que fundamentan el Modelo didáctico crítico, propuesto para la enseñanza de la Sociología; se analizan las cualidades de indagación crítica y las contribuciones en su enseñanza.

2.1. Pensamiento Crítico: Una habilidad cognitiva desde la enseñanza de la Sociología

Roca (2014), argumenta que las definiciones sobre el pensamiento crítico apuntan a un proceso, que combina habilidades, actitudes, experiencias, juicios, criterios, un aspecto reflexivo que orienta la acción, de razonamiento, sensitivo, que da respuesta a los problemas y de toma de decisión, un proceso orientado a dar respuesta a una situación o problema (Campirán, 2017), un proceso de argumentación y solución de problemas (Tamayo, 2015), un pensamiento coordinado capaz de resolver preguntas y problemas (Santuiste, 2001, citado por Tovar 2014).

El pensamiento crítico constituye un proceso metacognitivo, que comprende juicios de carácter reflexivo, cuestionamiento sobre la manera en cómo pensamos, una acción para descubrir y comprender y desarrollar actitudes y destrezas, además se concibe como una competencia humana capaz de procesar y producir conocimientos racionales (Roca, 2014); una opinión desde un punto de vista (Robles, 2019); una actitud orientada hacia la búsqueda del conocimiento a través del diálogo y la indagación (Robledo, 2014); un proceso de argumentación (Red Interamericana de Educación Docente Organización de los Estados Americanos, 2015).

Constituye una manera de mejorar el pensamiento a través del planteamiento de preguntas, reconocer posiciones (Paul y Elder, 2005, citados por Minte 2017), como elemento cognitivo conlleva a la construcción de nuevos conocimientos para responder a un problema (Beltrán y Torres, 2009, citados por Minte 2017), una competencia asociada con la escritura y la lectura crítica (Scriven y Fischer, 1997, citados por Martín 2009), un procedimiento en busca del conocimiento mediante el razonamiento que facilita una mayor comprensión para llegar a resultados eficaces Saiz y Rivas (2008, citados por Alcaíno 2016).

El pensamiento crítico constituye una propuesta que lucha contra el egocentrismo respecto a la manera en cómo piensan las personas (Paul, 2003, citado por Moreno 2014), un proceso creativo, de mucha disciplina, descriptivo, conceptual, de síntesis, comprensión, habilidades necesarias para potenciar el análisis, la lógica y la argumentación (Campos, 2007, citado por Minte 2017), que permiten incidir en las decisiones y dar paso a la creación de pensamientos y experiencias en los individuos (Mackay, 2018).

Una acción donde se comprenden y evalúan las opiniones de los otros, así como el reconocimiento y análisis de argumentos (Díaz Barriga, 2001, citado por López 2012); una acción reflexiva donde convergen y se cuestionan distintos puntos de vistas Betancourt, 2010, citado por Alcaíno 2016); una competencia en los sistemas de enseñanza (Moreno, 2014); un proceso necesario para comprender diferentes puntos de vista (González, 2008, citado por Mendoza 2016), capacidades que permiten entender un situación y darle respuesta (Vilcamango, 2020).

Constituyen habilidades y destrezas para analizar, interpretar, inferir y evaluar las anteriores, determinadas por actitudes y predisposiciones (Paul y Elder, 2005, citado por de Estigarribia); capacidad que potencia la argumentación, las decisiones, las alternativas de solución a un problema, así como, los juicios

valorativos (Alvarado, 2014, citado por Alonso 2021); de reflexión en relación a los demás (Calderón, 2022); un proceso que hace referencia a contenidos, habilidades, estrategias y técnicas de enseñanza (Betancourth, 2015).

Existe una amplia diversidad de conceptos que definen el pensamiento crítico según el interés que se tenga a estudiarlo; sin embargo, para Paul (2005, citado por Cangalaya 2020), lo más importante es destacar la parte creativa; es decir, en estudiarlo, analizarlo, comprenderlo, en su accionar y práctica.

Paul y Elder (2003, citado por Moreno 2014), conciben el pensamiento crítico como una manera propia de pensar de cualquier situación, en donde el sujeto va mejorando y dando calidad a su pensar, apoyándose en las herramientas intelectuales.

Desde la perspectiva de Paul y Elder (2003, citado por Guerrero 2018), el pensador crítico es capaz de usar habilidades que le permiten comprender un problema, usar un conjunto de interrogantes, manejar y sistematizar ideas, dar soluciones eficaces, formular conclusiones, pensar con una mente abierta al cambio, al conocimiento, capaz de evaluar procesos cognitivos y de comunicación.

Al respecto, Alquijay (2018) basado en Paul y Elder (2003); argumenta que, la capacidad crítica es una competencia asociada con procesos evaluativos importantes para enseñar a pensar, mediante el uso de interrogantes y la formulación de problemas, apoyados en el manejo de técnicas eficaces que contribuyen en el razonamiento y la información.

Pensar críticamente significa la habilidad para valorar, ordenar, analizar, la imparcialidad y proceso de búsqueda del conocimiento verdadero (Saiz y Nieto, 2008, citados por Díaz 2019); capacidades y habilidades cognitivas para el

cuestionamiento y el análisis (Ennis, 2011, citado por Díaz 2019); herramientas intelectuales que permiten desarrollar habilidades y cuestionar distintas argumentaciones como resultado de interacciones con los otros (Vieira, Tenreiro-Vieira y Martins, 2011, citado por Gómez 2015).

Siguiendo el mismo orden de ideas, desde la perspectiva de Facione (1990, citado por Díaz 2019), el pensar, desde una manera crítica, significa la manera de desarrollar las habilidades para indagar, a través del razonamiento; capacidad en considerar distintos puntos de vista contrarios; capacidad de valorar diferentes opiniones, considerar otras alternativas, así como actuar con imparcialidad para valorar diferentes razonamientos, reconocer prejuicios, falsos estereotipos y visiones egocéntricas.

El pensamiento crítico puede concebirse como una manera de pensar racionalmente, que conlleva al desarrollo reflexivo y que permite generar juicios confiables sobre una afirmación (Campos, 2007, citado por Minte 2017); constituye un proceso complejo de búsqueda de conocimiento, mediante el razonamiento en miras de lograr eficientes resultados (Saiz y Ribas, 2008, citado por Díaz 2019); habilidades necesarias del conocimiento científico (Zona, 2017); una manera particular para reflexionar y evaluar un tema o un problema (Martínez, 2021).

Un proceso de conocimiento mediatizado por habilidades para razonar, resolver problemas y tomar decisiones (Olivares, Saiz, Rivas, 2013, citado por Olivares 2013); una capacidad que facilita el razonamiento crítico para tomar decisiones (Ennis, 2013, citado por Estigarribia 2019).

Se define como un proceso meta cognitivo, encaminado para la formulación de juicios en busca de un mejoramiento, mediante diferentes concepciones, sensibilidad y acción permanente; un conjunto de actividades cognitivas y

reflexivas, que tienen como finalidad estimular el conocimiento (Reguant, 2011, citado por Alcaíno 2016); una forma de enseñar a pensar de manera consciente y crítica (Lipman, 1997, citado por Martín 2009); una habilidad compleja que hace referencia a procesos de comprensión y juicios valorativos (López, 2012, citado por Díaz 2019); una dimensión dialógica que comprende puntos de vista y la dimensión del contexto histórico (Villarini, 1987, citado por Alonso 2021).

Martín y Barrientos (2009) proponen el pensamiento crítico desde la perspectiva educativa y filosófica. Señalan tres dimensiones teóricas de análisis: la lógica, para enseñar a argumentar; el marco de valorización y la dimensión del conocimiento. La primera propone una enseñanza basada en competencias de tipo argumentativas, propositivas e interpretativas, promoviendo la enseñanza a que el discente aprenda a cómo desarrollar las ideas, valores, argumentos y capacidad de convencimiento. Esta línea hace referencia a la argumentación, a la lógica formal y al lenguaje.

En esta línea resaltan los aportes de Descartes, Kant y Dilthey. La segunda, la línea de lo axiológico, en la cual persiste la idea del pensamiento crítico vinculado a la escuela y las principales contribuciones de Rousseau. En tanto que la línea cognitiva, dominada principalmente por la psicología se mencionan los aportes de Siegel, Ennis, Faccione y Halpern (Martín y Barrientos, 2009).

Desde la perspectiva de Halpern (2003, citado por Díaz, 2019), el pensamiento crítico constituye la expresión máxima de habilidades de razonar, necesarias para el desarrollo de capacidades prácticas que sirven para la toma de decisiones, desarrollar el razonamiento lógico, dar respuestas a problemas, llegando a soluciones razonables. Siguiendo el orden de ideas, Díaz Barriga (2001, citado por Díaz, 2019), señala que la mayoría de los docentes tiene idea del significado de pensamiento crítico; sin embargo, no lo explican ni lo fomentan en aula de clases.

Martín y Barrientos (2009), por su parte, señalan que el pensar críticamente tiene una base cognitiva, no lógico, ni geométrico; constituye un conjunto de saberes, apoyándose en la idea de Freire; es una orientación propositiva, no de dogmas ni axiomas; desde su perspectiva interactúan un conjunto de leyes, principios, enfoques teóricos, así como de interpretaciones e informaciones respecto a hechos y datos.

Siguiendo el enfoque pedagógico y filosófico, el pensamiento crítico es una competencia relacionada con lo ontológico, histórico, la conciencia, lo dialéctico, con las condiciones objetivas, la subjetividad, con la liberación, el discurso ideológico (Freire, 1970, citado por Minte, 2017); una manera de razonar que hace uso de lo epistemológico, lo científico, para poder comprender la realidad (Morales, 2014).

La Sociología define al pensamiento crítico como una acción de cambio, una estructura comunicativa, expresada a través del diálogo que busca la verdad (Giddens, 1985, citado por Martín, 2009); un proceso de enseñanza que hace referencia a la observación de hechos, datos y experiencias (Paz, 2017).

Dubet (2011, citado por Paz, 2017) señala que la sociología tiene dos aspectos que atender; por un lado, la manera de enseñar a integrarnos a la sociedad que se estudia y, por otro lado, que se está frente a una disciplina, tanto sus reglas como significados lo distancian. Insiste en que, para enseñar Sociología desde un contexto pedagógico, se deben elaborar instrumentos acordes con el contexto a estudiar, así como aspectos conceptuales, técnicas y diferentes métodos para la explicación de lo social.

Paz (2015) defiende la idea que la identidad del pensamiento crítico proviene del resultado de múltiples visiones de la sociedad, despertando dudas frente a las

posturas empiristas, propias de la Sociología como la ciencia social. Argumenta la importancia existente entre el pensar críticamente desde la Sociología y que el desarrollo de la Sociología del conocimiento da razones de poder explicar cómo los procesos de criticidad y de reflexión son capaces para configurar el pensamiento sociológico.

Bourdieu (citado por Paz, 2015) propone que se aborde el pensamiento crítico para enseñar Sociología desde lo pedagógico, incrementando las herramientas que ayuden a construir la realidad. Un aspecto central sobre el pensamiento crítico se encuentra en la afirmación desarrollada por Paz (2017), al señalar que este se compone de distintas técnicas, tal es el caso de la observación, desde una visión metodológica; la construcción de hechos y evidencias, desde una perspectiva didáctica de materiales y técnicas de explicación y procesos de razonamientos de experiencias.

2.1.2 La enseñanza de la Sociología en Panamá

En Panamá, el inicio de la Sociología se estima en los años 30, con la presencia de científicos sociales en el istmo y se inicia, como enseñanza, en el año 1972, con la Universidad Santa María La Antigua (USMA); para, más tarde, constituirse en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, convirtiéndose, en el 1981, en la Escuela de Sociología y servir en el quehacer académico y profesional reciente del país. Paralelo a su desarrollo, nace en el 2012, con la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), la Escuela de Sociología, como respuesta al estudio de distintos fenómenos sociales que exigen una explicación sociológica de la realidad.

Para Torres (2018), en el año 2010 existían en Panamá 472 profesionales de esta ciencia, que trabajaban en diferentes áreas del conocimiento, sobre todo en su enseñanza. El profesional dentro de la Universidad de Panamá se caracteriza por

su alta sensibilidad social, por hacer uso de teorías y métodos para el abordaje de la estructura societal.

Entre los principales tópicos que conllevan a la problematización de su enseñanza, está el tema de lo laboral, de salud, población, desigualdades del ingreso, lo ambiental, grupos vulnerables y marginados, migración, así como problemas políticos y de educación.

En Panamá, al igual que en Perú y Colombia, los programas de estudios que se imparten prestan más interés a las asignaturas de Teoría Sociológica, denominados (clásica I y II) ambos para la enseñanza de los Ciclos (4 y 5).

En tal sentido, se le presta mucha atención a la enseñanza de los cursos de Teoría Sociológica latinoamericanas, correspondientes al Ciclo (5), la Teoría Sociológica Contemporánea I y II, correspondientes al Ciclo (8), aunque prevalece la enseñanza de una Sociología de la metodología de la investigación cualitativa.

2.2. Modelos didácticos de indagación crítica: Hacia una epistemología de las contribuciones a la enseñanza de la Sociología

Toda modelización de enseñanza está integrada por un elemento teórico y una dimensión ideológica. Los modelos didácticos son planes diseñados que ayudan a guiar cómo se deben enseñar las clases (Homero, 2018); son planes que se utilizan para guiar la enseñanza en el aula (Joyse, 1985, citado por Arreola, 2012); constituye un proceso de simplificación de una realidad que sirve además en proponer estrategias para conocer y mejorar un problema (García Pérez, 2000, citado por Pineda, 2020).

Los modelos didácticos son representaciones que ayudan a organizar el conocimiento y acercarnos a la realidad; una construcción teórica sustentada en

fundamentos científicos e ideológicos y que tienen como finalidad mejorar objetivos educativos (Cañal y Porlán, 1987, citado por Minte, 2017); son representaciones teóricas y prácticas que sirven para transformar la realidad educativa a través de procesos de intervención (García, 2004, citado por Minte, 2017); un instrumento de planeación, una guía que facilita el cambio del trabajo en las aulas y que orienta lo que se debe enseñar con respecto al qué, cómo y para qué (Naranjo, 2015).

Constituye una perspectiva basada en la valoración de argumentos, que se apoyan en la lógica formal e informal y que se fundamentan en el análisis de habilidades cognitivas para el razonamiento, la inferencia, la evaluación, la interpretación, la flexibilidad en las ideas y las opiniones de los demás, la explicación, la interrogación, la imparcialidad de las valorizaciones, la validez de la información de manera confiable, el razonamiento (Facione, 2007, citado por González, 2018).

Desde la perspectiva de Joyce y Weil (1985), citado por Homero, 2018, por modelo didáctico se entiende un conjunto de pasos planificados y estructurados que sirven para integrar el currículo, como material de enseñanza y como guía en la enseñanza de las clases. Constituye un conjunto de principios, fundamentos y conceptos expresados en procedimientos que orientan el desarrollo académico de la docencia, la investigación y la extensión (Bournissen, 2017); son planes estructurados a partir de contenidos que comprenden recursos didácticos (Angelini y García Carbonell, 2015, citados por Talavera, 2019); un instrumento que implementa estrategias didácticas y que facilitan la enseñanza en el aula (Talavera, 2019).

García (2000, citado por Naranjo, 2015), concibe los modelos didácticos como una herramienta vital para el tratamiento de temas educativos, una construcción, un conocimiento específico, una lógica, fundamentados en un conjunto de

perspectivas teóricas, ideológicas, pedagógicas, sociológicas y prácticas, orientado hacia una visión constructivista del conocimiento, una perspectiva sistemática de la realidad, una visión crítica de la transformación de la institución educativa, así como del cambio social.

Porlán (1992, citado por Homero, 2018), hace referencia a cuatro modelos de enseñanza que han sido empleados en el contexto universitario para desarrollar la práctica docente y que, a criterio de Mayorga y Madrid (2010, citados por Homero, 2018), se describen de la siguiente forma: transmisivo, tecnológico, espontaneísta y alternativo, cada uno con características específicas.

Por otra parte, Traverso (2015) hace referencia a tres (3) modelos de enseñanza, los cuales describen la didáctica actual y que han sido empleados para la enseñanza, que califica como exclusores y transformadores de la didáctica; entre ellos: el Modelo tradicional didáctico, el Modelo humanista, el Modelo dialógico y el Modelo transformador, cada uno con características diferenciadas.

Mayer y Goodchild (1990, citado por López, 2012), proponen un Modelo de evaluación procesal, de carácter instructivo, con fundamento y aplicado en la Psicología a nivel superior y que puede ser aplicado a cualquier otra área de conocimiento. Se centra en las habilidades para la comprensión y la evaluación de opiniones, así como en el análisis de contenidos en materia curricular. Su principal atención está en el uso de una metodología que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas.

Swartz y Parks (1994, citado por Alcaíno, 2016), presentan un modelo ideado para enseñar a pensar, vinculando las habilidades con los contenidos curriculares e integrado por un conjunto de tres categorías, como las habilidades de comprensión en el estudio de la información que comprende el pensamiento analítico; el creativo, que hace referencia al desarrollo de habilidades de crear

conocimiento y desarrollar la imaginación y, finalmente, al asociado con las capacidades para hacer inferencias a través de la información.

El modelo hace referencia a dos procesos, como: el de toma de decisiones, el cual se orienta a la forma en cómo dar respuesta a un problema, y el de solución de problemas relacionados con la manera en cómo se perciben situaciones problemáticas, llegando a la solución a través del acuerdo.

Bruning (1999, citado por López, 2012), dice que un modelo crítico para enseñar debe hacer referencia a tres (3) elementos centrales, como: los contenidos a enseñar, la población y el papel del docente. Con respecto a la función del docente, es necesario que estos desarrollen un ambiente que facilite la enseñanza del pensamiento crítico, fomentando valores acerca de la verdad, que contemple lo racional, el desarrollo personal y la autocrítica, con la finalidad de que los estudiantes aprendan a potenciar sus habilidades.

En efecto, se sugiere que los docentes se conviertan en personas mediadoras e indagadoras, en lugar de simples transmisores de conocimientos. Así mismo, deben convertirse en personas capaces de enseñar a cuestionar para aprender a pensar sobre problemáticas y situaciones y que faciliten a los estudiantes la manera en cómo descubrir sentimientos, transmitir ideas y opiniones desde diversos puntos de vistas.

A este respecto, Piette (1998, citado por López, 2012), señala que existen cuatro categorías centrales empleadas como técnicas para enseñar a pensar críticamente, necesarias en la elaboración del diseño de un modelo. La primera hace referencia al fortalecimiento de las habilidades en presentar claramente el objetivo de enseñar, planificar el tiempo en desarrollarlo mediante confrontaciones y el intercambio de distintos puntos de vista, hacer cuestionamientos y fomentar el trabajo en grupo.

La segunda se centra en enseñar las capacidades cognitivas del pensamiento crítico y desarrollar las diversas formas de razonamiento, procedimientos de estructurar y sistematizar. La tercera consiste en el fortalecimiento de habilidades meta cognitivas para la enseñanza de planear, controlar y evaluar todo el proceso. Consiste en transferir las habilidades a través de técnicas que ayuden en la aplicación, en situaciones distintas, o bien en abordar y diseñar problemas que conlleven habilidades para razonar o dar respuesta a un problema en particular.

Así mismo, Saiz y Rivas (2002, 2008, citados por Díaz, 2019), basados en el modelo de Halpern (2003) presentan un modelo denominado “Proceso de refinamiento del pensamiento”, que consiste, en un primer nivel, en realizar el análisis de la información, revisando detenidamente lo hipotético para entender la relación entre la información y las posibles consecuencias. En este, es de mucha importancia la habilidad de argumentar; es decir, la capacidad para el razonamiento, la indagación y el tratamiento y organización de la información dentro de un parámetro lógico.

Bezanilla (2018) propone un modelo basado en la organización del pensamiento crítico, al cual concibe como un proceso que se caracteriza por distintos niveles de desarrollo, apoyado por la implementación de estrategias de enseñanza para su funcionalidad. Su aporte está dirigido a la docencia y a visualizarlo desde una visión sistemática, abordando la dimensión crítica, a través de diversos niveles. Sugiere, además, que pueden organizarse actividades según el nivel de conocimiento, lo que permite ser utilizado por el estudiante a lo largo de toda su carrera universitaria.

Johnson (2003, citado por Alcaíno, 2016) sugiere tres modelos para la enseñanza crítica, como: la separada, la de inmersión y la infusión del pensamiento o llamada enseñanza de localización. El primero, denominado el modelo de enseñanza separada, consiste en potenciar las habilidades del pensar mediante la enseñanza

de estrategias para llevarlas a situaciones particulares, aunque su nivel de operatividad sea catalogado de forma insuficiente.

El segundo; es decir, el modelo de enseñanza por inmersión, que tiene la intención de que los estudiantes infieran y aprendan a pensar para crear hábitos de pensamientos, por lo que esta enseñanza se concibe por tener poca efectividad; ya que, todo proceso de enseñanza del pensar debe estar acompañado de una orientación o asesoramiento.

En tanto que, el tercer modelo de enseñanza por infusión, comprende aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación, busca desarrollar las capacidades; que comprendan con mayor precisión un tema, un problema y, de esta manera, hacer más fácil que los estudiantes comprendan sus cursos y el cumplimiento de objetivos complejos.

Marzano (2002, citado por Alcaíno, 2016), propone un modelo denominado infusión del pensamiento, que hace referencia a procesos complejos y lo sintetiza en cinco (5) tipos de maneras de pensar, vinculados con las percepciones y las actitudes, en el desarrollo de hábitos que expresan la intensión crítica, la creatividad y lo metacognitivo, así como el pensamiento integrado y el pensamiento de carácter involucrado, que comprende aspectos investigativos, de indagación y respuesta a problemas y finalmente, el desarrollo de destrezas que comprenden habilidades para comparar, deducir abstracciones, el razonamiento, análisis de diversas perspectivas e identificación y articulación de diferentes puntos de vistas.

Bermúdez (2015) propone un modelo de indagación basado en cuatro herramientas de indagación crítica, mediante el cual es posible procesar información, experiencias, creencias y datos, para convertirlos en conocimiento. Constituye una herramienta que sirve para abordar situaciones de conflictos,

perspectivas contradictorias y afirmaciones inciertas. Además, una herramienta que hace referencia al elemento cultural y los elementos que moldean el pensamiento.

En este mismo sentido, Bermúdez (2008, citado por Paz, 2015), propone un modelo didáctico de pensamiento crítico que hace énfasis al contexto académico, como epistemológico; el cual ha sido aplicado para enseñar Sociología. La investigación desarrollada detalla el concepto de criticidad y describe las cuatro herramientas de indagación crítica; entre ellas: al que denomina problémico, el de carácter escéptico, el de mutiperspectividad y el sistemático. Estas cuatro categorías de análisis definen habilidades cognitivas que el docente debe enseñar para potenciar el pensar críticamente en el aula.

Por otra parte, Paley (2012) propone un modelo didáctico sobre la formación y la identidad del profesional de la Sociología y, para eso, es necesario basarse en los saberes didácticos, en el desarrollo del diálogo y los saberes disciplinares. Para conocer las formas de enseñar esta ciencia, se precisa estudiar la propuesta basada en la identidad, los procesos de trayectoria y las matrices de aprendizajes.

Estos modelos de aprendizajes están asociados en la medida en que los individuos organizan y dan sentido a sus experiencias; comprenden, además, los elementos conceptuales, afectivos, emocionales y esquemas de acciones. Su construcción se expresa en las potencialidades y los obstáculos en la carrera del docente de la Sociología.

El modelo didáctico planteado por Paley (2012) se sustenta en la enseñanza basada en el descubrimiento, flexible, renovada, que motiva hacia la comunicación y la negociación abierta; una función activa en la producción de significados, en donde los docentes se convierten en un guía, facilitando las estrategias de enseñanzas entendidas, estas, como intervención y reflexión.

Villarini (2003, citado por Flores, 2015), presenta un modelo para pensar de una manera crítica, señalando los fundamentos, dimensiones, niveles y estructura. Entre los principales elementos que lo conforman, se encuentran: el sistema de representaciones que hacen referencia a aspectos simbólicos, esquemáticos y conceptuales. El sistema de operaciones que se refiere a procedimientos asociados con destrezas, específicamente de orden intelectual, así como estrategias y métodos. En tanto, que el sistema de actitudes comprende aspectos emotivos, valorativos y sentimentales.

Colella (2018) analizó, desde una perspectiva crítica y filosófica, el modelo triángulo pedagógico como una propuesta que hace referencia a la integración del estudiante, el docente y el conocimiento, desde distintas perspectivas teóricas para descubrir la enseñanza, así como los elementos necesarios para el desarrollo de un modelo único y de conceptualización de la enseñanza.

Por consiguiente, (Paul, 1992; Walsh y Paul, 1998 citados por López, 2012) proponen una estrategia basada en el Modelo de pensamiento dialógico, también conocido como “multilógico transversal”, que consiste en excluir las visiones que provienen en una sola dirección; es decir, la manera de ver las cosas desde una sola vía, disminuir las visiones prejuiciadas, imparciales y cargadas de acciones irracionales, en la cual, los individuos están en constante aprendizaje de roles y a pensar de manera diferente, respetando la idea y los puntos de vista de las personas adversas y argumentos para, de esta manera, entender y comprender distintos temas y que les permita servir en la detección de las principales deficiencias de las argumentaciones de otras visiones.

Así pues, Paul (1995, citado por López, 2012), presenta algunas estrategias necesarias cuando se introduce un curso basado en el pensamiento crítico; entre las que se pueden nombrar: las estrategias afectivas; que resaltan la imparcialidad; las de tipo cognitivo; que hacen referencia a situaciones de análisis,

argumentación, interpretación y valoración de creencias; en tanto que otras estrategias cognitivas, que deben enseñarse como: confrontar y comparar la realidad. Para López (2012) la enseñanza de las estrategias solo puede lograrse a través de lo que denomina la lección remodelada.

Otro modelo, utilizado ampliamente para desarrollar las habilidades de pensar críticamente, es el “Modelo de controversia”, propuesto por Beltrán y Pérez, quienes lo definen como la confrontación que experimentan los individuos al momento cuando sus posiciones teóricas entran en conflicto y no son concordantes ni aceptadas por los otros, cayendo en un fuerte debate académico y en medio de tal situación, ambos buscan llegar a un consenso (Beltrán y Pérez, 1996, citados por López, 2012).

Paul y Elder (2003, citado por Moreno, 2014), proponen un modelo de pensamiento crítico que puede ser utilizado en cualquier disciplina científica y para abordar diversas temáticas. El mismo está compuesto por un conjunto de indicadores que sirven para enseñar las capacidades, solucionar problemas, puntos de vistas, perspectivas y cuestionamientos a través de preguntas sobre diversos problemas, datos, hechos, experiencias, interpretaciones, conceptos, teorías, juicios, consecuencias, supuestos, inferencias y conclusiones. El modelo propuesto contempla una serie de estándares intelectuales que todo diseño didáctico de enseñanza debe hacer referencia como criterios de valorización; entre ellos: claridad, relevancia, lógica, amplitud, importancia, imparcialidad, profundidad y razonamiento.

Valerio (citado por Alonso, 2021) propone un Modelo de solución integral, inspirado para sustentar teóricamente la propuesta del planteamiento a soluciones de problemas. Para su desarrollo, es importante que haga referencia al pensamiento analítico y crítico con características en lo disciplinario, lo transdisciplinario, lo interdisciplinario y lo multidisciplinario. El modelo

desarrollado estuvo centrado en la identificación y solución de dificultades, detectando procesos de observación, descripción y argumentación para solucionar problemas.

La propuesta del Modelo integral es importante porque ayuda a desarrollar las habilidades. El modelo propuesto está integrado por cuatro (4) fases fundamentales: en la primera fase, denominada diagnóstica del modelo, se potencian las habilidades de observación, los procesos descriptivos y la comparación. En esta fase, se selecciona el tema a tratar para, metodológicamente, identificar el problema.

En la segunda fase, denominada desarrollo analítico, se redacta el problema, ubicándolo en función de preguntas. La tercera fase del modelo, se le denomina desarrollo crítico; aquí se hace un replanteamiento del problema a estudiar, analizando las preguntas y se da la reconstrucción del argumento. Finalmente, la cuarta fase, del modelo propuesto, se denomina solución analítica del problema.

Ángel (2013) hace una caracterización de los modelos de enseñanza de acuerdo a la formación de docentes de universidades de España, sustentado en la Formación docente, centrada en la práctica reflexiva. El modelo crítico reflexivo, al que denomina, también, indagativo e investigativo, parte de la necesidad de la creación de nuevos conocimientos, mediante la enseñanza por parte del docente. En este modelo, aspectos como la observación, la comunicación, la reflexión y el diálogo constituyen su principal soporte.

Martínez y Valcálcer (2004, citados por Pineda, 2020) sustentan dos elementos estructurales que caracterizan los modelos de enseñanza. El primero, que hace referencia a la estructura profunda, a la percepción que los docentes tengan de cómo se da el aprendizaje y que está asociado con los aspectos culturales, y el orientado al desarrollo de las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos.

Carlos (2012) presenta una teoría respecto a un enfoque del pensamiento crítico, el cual la ubica en dos aspectos fundamentales; como son: la teoría de la argumentación, que comprende componentes asociados con el conocimiento, el plan de acción, la reflexión; y la teoría de la reflexión, que hace referencia en cómo acercarse a solucionar problemas, el uso de las capacidades, la aplicación para el logro del razonamiento y los mecanismos de intervención.

Calderón (2012), por su parte, propone la didáctica crítica como una opción pedagógica en la enseñanza universitaria, a través de la puesta en práctica de la lectura y la escritura. Para esta autora, la propuesta debe fundamentarse en tres aspectos fundamentales: la pedagogía crítica, la didáctica activa crítica y el taller crítico. El taller crítico, como propuesta, plantea una tendencia activa en donde se facilitan las habilidades en la lectura, la interpretación, la sistematización, la elaboración y la aplicación del conocimiento. Por ello, el docente se convierte desde esta propuesta, en un promotor de la vida, el intercambio de experiencias y en donde el diálogo se constituye en un potenciador para la construcción del conocimiento.

Díaz (citado por Alquijay, 2018) señala que, entre las principales competencias que se tienen que desarrollar en las Ciencias Sociales, están las vinculadas con la manera de enseñar a pensar críticamente y, por tanto, los estudiantes deben fomentar las capacidades de analizar y comprender, así como desarrollar habilidades para debatir sobre su entorno.

Así pues, Palacios (citado por Alquijay, 2018) sugiere que para enseñar Ciencias Sociales es necesario resaltar las habilidades de interpretación, fundamentación, argumentación, análisis, comprensión y formulación de juicios respecto a problemáticas y valoraciones.

Por otra parte, Actis (2019) desarrolla una propuesta en la didáctica de la Sociología, la cual contempla un espacio significativo en la creación del conocimiento. La propuesta busca potenciar su enseñanza a través del intercambio de ideas y conocimientos entre docentes que se inician en la docencia de la Sociología. Para ello, es importante tomar en cuenta las habilidades, destrezas y capacidades de insertarse en los procesos institucionales, disciplinares, didácticos y de investigación para la enseñanza de la sociología en el aula.

Alquilay (2018) sugiere que el pensamiento sociológico debe desarrollarse potenciando las competencias de lectura, de criticidad y análisis, de trabajo grupal y de estudio del contexto histórico. Recomienda que para lograr las habilidades y destrezas en la docencia de la Sociología es necesario que los docentes potencien el desarrollo del análisis crítico sobre diferentes temáticas, aprendan a identificar y analizar distintas documentaciones, aprendan a reconocer y diferenciar diversos enfoques y comprender acontecimientos y hechos históricos.

Paz (2015) abordó la enseñanza de la Sociología desde una tendencia crítica y, para ello, estudió exhaustivamente un análisis por asignaturas y programas académicos. A nivel de asignatura, analizó los elementos teóricos y metodológicos y la interdisciplinariedad de la Sociología. Todas estas categorías de análisis se abordaron estrictamente bajo el enfoque crítico, ponderando la enseñanza de la Sociología mediante una escala; encontrando que la categoría de análisis más importante es la multiperspectividad, que hace referencia a la diversidad de distintos puntos de vista; en tanto que, la categoría que menos aparece reflejada en el estudio de los programas para la enseñanza de la Sociología es el pensamiento escéptico.

2.2.1 Modelo de enseñanza de la Universidad de Panamá

El modelo de la Universidad de Panamá se sustenta en los principios de la UNESCO, tendientes hacia el siglo XXI y tiene como objetivo primordial preparar a los docentes con pensamiento crítico, así como poniendo interés en la creatividad, la solución de dificultades y problemas y la sensibilidad social.

Su fundamentación pedagógica se basa en los referentes etimológicos de los procesos educativos y lo semántico; además, está inspirado en los principios y valores, así como en sus objetivos, con la finalidad de potenciar a nivel de todas las carreras su dimensión integral, social y de orden profesional.

Su misión se fundamenta en:

Una institución de referencia regional en educación superior, basada en valores, formadora de profesionales emprendedores, íntegros, con conciencia social y pensamiento crítico; generadora de conocimiento innovador a través de la docencia, la investigación pertinente, la extensión, producción y servicios, a fin de crear iniciativas para el desarrollo nacional, que contribuyan a erradicar la pobreza y mejorar la calidad de vida de la población panameña (Universidad de Panamá, 2008, p. 36).

La Universidad de Panamá define el modelo educativo como la:

(...) concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su Proyecto Educativo. El Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución (Universidad de Panamá, 2008).

Se fundamenta en tres paradigmas esenciales: el de aprendizaje, el de la nueva función del docente y del estudiante. El paradigma de aprendizaje implica las

distintas formas de aprender, la educación del futuro. Concibe al docente como un sujeto capaz de desarrollar las capacidades en la creación de experiencias, así como el uso de herramientas didácticas orientadas a la implementación de técnicas. En este modelo, el docente se refleja como un sujeto consciente de su labor, un guía generador del espíritu crítico, como un ser que conlleva al cambio social, dotado de amplios conocimientos para la creación de lo epistemológico.

En el modelo de la Universidad de Panamá, el docente es considerado un estimulador, la figura principal en la que recaen los procesos didácticos, apoyados en la praxis que hace posible desarrollar las capacidades críticas como creativa para potenciar la criticidad y la reflexión en la labor docente.

El docente está comprometido en desarrollar las capacidades mediante procesos mentales, llevando al estudiante a planteamiento de problemas. Sin embargo, desde la perspectiva del modelo de la Universidad de Panamá, el perfil del docente como profesional, hace referencia a los siguientes elementos: un sujeto de cambio social, crítico, reflexivo, con conocimientos en lo epistemológico, mediador de los procesos didácticos, que conllevan al desarrollo de capacidades críticas y creativas. En este modelo, el docente es la figura principal y responsable para el acto de enseñar a aprender a aprender, a enseñar el conocimiento reflexivo.

La nueva función del docente en la Universidad de Panamá hace referencia a un profesional mediador, que concibe procesos metodológicos integradores que motivan e incentivan el pensamiento crítico y se convierte en un referente, una guía que impulsa al logro del desarrollo creativo y de nuevos aprendizajes, un profesional capaz de liderar en los cambios de la didáctica y que promueve el nivel de criticidad. En tanto que en la nueva función del estudiante se encuentra el compromiso sobre lo dinámico, la reflexión con un alto sentido de sensibilidad.

La Universidad de Panamá busca, a través de su modelo, desarrollar las destrezas y habilidades para pensar críticamente, un proceso de cambio y transformación, capaz de incidir positivamente en el desarrollo de una población educada, con capacidades para enfrentar los cambios y elevar la calidad de vida.

La preparación del docente en esta Universidad se convierte en el gestor de la aplicación de herramientas didácticas capaces para integrar estrategias y técnicas en los distintos contenidos, generando con esto las principales competencias y el valor de la creatividad del docente como figura de enseñanza.

En el modelo de la Universidad de Panamá, el docente se identifica por desarrollar una conciencia como orientador y agente de cambio crítico, con conciencia reflexiva, sujeto de cambio e impulsor de los saberes epistemológicos de los procesos educativos.

Se caracteriza por ser un mediador de los procesos didácticos, con valores que garantizan el pensar crítico y creativo de los estudiantes; un sujeto que estimula las capacidades; por eso, su formación debe orientarse hacia la aplicación de estrategias para potenciar aprendizajes.

Está comprometido con impulsar la sensibilidad en lo ético, fundamentado en valores que lleven al logro de una vida más igualitaria. Su función es la de ser creativo y que el alumno desarrolle procesos mentales. Su función no es solo generar información, ni conocimientos; sino, enseñarlos de manera problemática, para que el discente pueda visualizarlos desde otras perspectivas y encontrar soluciones. En este modelo se respeta la mediación pedagógica entre profesor y alumno, en relación a la formación crítica, la cual constituye el punto más significativo.

En su modelo, se respeta la autonomía y el docente se caracteriza por poseer una función dialógica, no de imposición como autoridad y de poder; sino, por decisión de las partes. En el modelo pedagógico de la Universidad de Panamá el perfil del nuevo docente debe contemplar los siguientes elementos:

Clara conciencia de la complejidad de su rol profesional, pleno conocimiento del estudiante adulto y su proceso de aprendizaje, un intelectual transformativo, crítico y reflexivo, un agente de cambio social y político, profundos conocimientos de los fundamentos epistemológicos de su área de competencia en los procesos educativos y de las características biosicosociológicas y ergológicas del aprendiz adulto, disposición para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, líder y mediador de las interacciones didácticas que posibilitan el estímulo a la capacidad crítica y creadora de los alumnos, promueve en el estudiante el desarrollo del sentido crítico y reflexivo de su rol social frente a la educación, puede integrar las experiencias previas del estudiante y con los materiales didácticos de apoyo, darle sentido a lo que aprende, con un nivel alto de capacitación y perfeccionamiento, con competencias metodológicas de un experto (Universidad de Panamá, 2008, p. 49).

2.2.2 Descripción del diseño didáctico crítico propuesto para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá

El modelo didáctico crítico, propuesto en esta investigación, tiene como finalidad responder a la separación existente entre docentes y estudiantes, fortaleciendo los procesos entre teoría y práctica, así como potenciar los procesos del pensamiento crítico.

Busca fortalecer el proceso pedagógico y hacerlo más participativo y colaborativo, dándole un carácter dialéctico. Pretende hacer de la práctica docente un proceso generador y transformador de cambio en la práctica universitaria. Se apoya en la teoría materialista histórica, como marco de referencia teórico y de soporte epistemológico, reconociendo las leyes que la rigen como mecanismo para el cambio en los procesos educativos.

Busca que los docentes comprendan los sentimientos, las valoraciones de los estudiantes, sobre cómo piensan y razonan, como parte del proceso complejo de la enseñanza. Lo anterior permite fortalecer la práctica docente, participando en la creación del saber.

De igual forma, comprender, fortalecer y adentrarse en lo cognitivo, con miras en orientar y contribuir con la formación integral del individuo, apoyándose en los aportes de la Filosofía, Sociología y Psicología. Un modelo que busca desarrollar una formación integral entre el docente y el estudiante, visualizando al proceso de enseñanza como parte de una construcción social histórica que se genera como proceso en espiral, en el que se producen nuevas ideas, conceptos y conocimientos de la práctica social histórica.

Se sustenta en los aportes de Max Horkheimer, Karl Marx y Paulo Freire, permitiendo transformar los conocimientos enseñados por los docentes en el desarrollo de procesos lógicos, para seguir descubriendo distintos campos de estudios y poder precisar y analizar fenómenos de la enseñanza, desde distintas dimensiones.

Promueve las habilidades y destrezas críticas, que contribuyen en la transformación del aprendizaje en nuevos contenidos y, de esta forma, seguir generando aspectos teóricos para evitar la repetición y los procesos memorísticos, propios de los modelos tradicionales.

Pretende, a raíz del problema de la enseñanza de la Sociología, generar cambios en la educación universitaria, específicamente en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá, todos desde una visión didáctica e innovadora, así como la manera de plantear cambios a través de nuevas alternativas para hacerle frente a las nuevas exigencias de la Universidad.

Facilita, a través del docente, la enseñanza de procesos y capacidades para fundamentar, analizar, sintetizar, abstraer, cuestionar, reflexionar, debatir, generalizar y hacer cuestionamientos de manera crítica, basados en la realidad de lo que enseña. Busca, a través del docente, que la enseñanza de la Sociología se desarrolle en un espacio donde se logre desarrollar la capacidad del análisis y el manejo conceptual.

Un modelo orientado a la enseñanza activa de la Sociología, que retoma el diálogo como punto de partida y desarrolla procesos cognitivos para aprender a cuestionar, reflexionar y llegar a soluciones y argumentar desde distintos puntos de vista y perspectivas. Pretende ayudar al discente, a través de la enseñanza del docente, a solucionar problemáticas por medio del razonamiento, y de esta forma desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas.

Replantea la necesidad de la investigación, como método de conocimiento para el logro de una práctica docente eficiente, a través de la propuesta de estrategias investigativas, capaces de transformar la realidad y de generar el sentido crítico de la educación universitaria.

Constituye una vía, un modelo que, no solo invita al docente a enseñar conocimientos; sino, a generar las condiciones necesarias para su construcción. Así mismo, se busca que el docente respete y valore los conocimientos de los estudiantes, sobre todo, sus perspectivas, percepciones, puntos de vista, saberes y conocimientos provenientes de su construcción socio histórica.

Un docente tendiente al cambio y orientado a la indagación en busca de transformar la realidad y valorar al estudiante como sujeto histórico y no un objeto pasivo, receptor de conocimientos. Se plantea el desarrollo de una enseñanza que problematiza y que explica la realidad, entre el docente y los estudiantes,

donde prevalece una acción en que ambos se educan y aprenden recíprocamente. El mismo deja claro y supera la ideología como un sistema de ideas que al ser empleados por los docentes neutralizan e invalidan lo dialéctico de la educación.

2.2.3 Modelación del diseño didáctico para la enseñanza de la Sociología

Comprende procedimientos y acciones relacionadas con la enseñanza de la Sociología, el cual permitió descubrir y conocer las distintas concepciones en miras a cambiar la realidad de la enseñanza. El modelo construido se elaboró de acuerdo a las partes que lo integran y los distintos procesos que comprenden la enseñanza de esta disciplina.

Por modelo se entiende un proceso que tiene como objetivo materializarse para crear nuevos conocimientos sobre la realidad y transformarla. Parte de una realidad existente, expresada en el nivel de operatividad del modelo actual frente a los nuevos cambios del modelo que se propone.

En tanto que, por modelación se entiende un método útil en las investigaciones, que tiene como finalidad una nueva creación de elementos propios de un modelo ya existente con la intención de poder comprender y explicar nuevas tendencias y dimensiones con mayor facilidad (Tamayo, 2017).

Lo anterior coincide con Ruíz (2003 citado por Rojas, 2016), al fundamentar que un modelo “Es la La representación de las características de algún objeto en otro, creado especialmente para estudiarlo. Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría”. (p.69).

El interés fue el de reproducir las principales características del modelo anterior que actualmente está vigente en la Universidad de Panamá, para luego someterlo

a un riguroso proceso de abstracción y sistematización. En esencia, consistió en analizarlo, para precisar las principales características y hacerlo efectivo.

Constituyó la acción simplificada de un modelo con la finalidad de precisar las dimensiones, variables e indicadores, para acercarnos a un resultado más aproximado de la realidad, empleando y haciendo uso de estrategias investigativas, con la finalidad de comprender las principales variables y nuevas aristas.

Se trató de un proceso de transformación donde se abstraieron los principales elementos que describen el usual modelo de la Universidad de Panamá, expresado en las dimensiones, para luego ordenarlo e interpretarlo, de manera eficiente y racional, para responder a la enseñanza de la Sociología.

La construcción del modelo permitió que la investigación se centrara en un instrumento de conocimiento, capaz de conocer y precisar las contradicciones en cuanto a deficiencias y fortalezas que se evidencian en el proceso de la enseñanza de la Sociología, así como analizar sus distintas facetas como parte de un fenómeno social.

Así pues, a través del modelo propuesto en esta investigación, se logró realizar de manera objetiva el proceso existente y su problemática, expresada en el planteamiento del problema inicial, así como de su indagación. Se caracterizó por ser un proceso de modelación, sustentado en el método holístico o de totalidad, con la finalidad de comprender mejor la realidad o el fenómeno estudiado, tomando en cuenta el cambio social.

2.2.4. Fundamentos teóricos del modelo: filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos

El abordaje teórico de esta investigación se sustentó en la idea de la dialéctica, en el método histórico y lógico, ético e ideológico, que sustenta la investigación en la construcción del modelo didáctico para enseñar la Sociología en la Universidad de Panamá. Al efecto, “Los modelos pedagógicos están dotados de componentes éticos, ideológicos, científicos, políticos, legales e históricos, cuyo objetivo es ajustar las pretensiones educativas a la realidad pedagógica, por ello da respuesta a las necesidades educativas”. (Núñez, 2018, p 5).

De la misma manera, adquirió importancia como parte del diagnóstico y que constituyó el fundamento motor del proceso de modelación, a partir del tratamiento y manejo de las relaciones que hizo mención el modelo, su aporte como solución al problema.

A nivel empírico, se empleó la revisión de documentos que comprendió el material de referencia bibliográfico y los principios y los fundamentos teóricos. Para garantizar el estudio a nivel diagnóstico se aplicaron los siguientes métodos: observación, entrevista y consulta a expertos.

En la elaboración del modelo para la enseñanza de la Sociología, se realizó el análisis crítico proveniente de información empírica y de documentación de los actores que participaron en el diagnóstico. En el mismo, se precisaron las principales características del modelo actual, sujeto a transformación.

El modelo construido se centró en la importancia de la dimensión teórica, el análisis del contexto histórico, así como de otras categorías de análisis que lo fundamentan, como el principio dialéctico y lo material. Así como, las

orientaciones más de cerca en el ámbito de lo metodológico, como aporte al modelo que se propone.

A tal efecto, el modelo para la enseñanza de la Sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá, se fundamentó en la idea del postulado filosófico que hace referencia al conjunto de principios, criterios, valores, aspectos conceptuales y al contexto en que se desarrolla, así como a los aspectos sociológicos, relacionados con la práctica periódica y la construcción del saber, igual que las necesidades que se busca dar respuesta desde la enseñanza.

Igualmente, se fundamenta en el postulado psicológico al contemplar aspectos conceptuales que permiten entender la enseñanza desde distintas etapas, como en lo pedagógico, los cuales imprimen relevancia y lógica a la elaboración y las relaciones con los componentes del modelo.

Se sustenta en los postulados epistemológicos del sujeto con el objeto para la generación de conocimiento; lo ontológico, en la relación de ambas categorías de análisis, ya sean entre el modelo y la didáctica, como desde lo gnoseológico, haciendo referencia a los procesos de interpretación, análisis del conocimiento y la concepción científico dialéctica.

2.2.4. Características del modelo didáctico para la enseñanza de la sociología

De acuerdo al diagnóstico realizado y los aportes de los profesores de cada una de las especialidades, se precisaron las principales características del modelo:

- Es un producto del proceso de planificación diagnosticado con anterioridad.
- Responde a la educación como fenómeno social.

- Constituye un proceso apoyado en la didáctica crítica, como paradigma, con la finalidad de desarrollar las mejores actividades para el proceso de enseñanza de la Sociología.
- Tiende hacia la innovación de la enseñanza de la Sociología como modelo.
- Integrado por componentes y abordado desde el paradigma socio crítico, apoyado en la didáctica crítica.
- Se encamina hacia la implementación de métodos y actividades estratégicas para el mejoramiento de la enseñanza de la Sociología.
- Conlleva al desarrollo de la creatividad y la autocrítica como modelo activo.
- Enfocado a la población docente para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.
- Dirigido a docentes que enseñan la Sociología como parte del pensum académico, a partir de los objetivos, contenidos y estrategias implementadas en función del modelo y las guías didácticas.
- Incentiva la enseñanza de la Sociología a partir de las habilidades intelectuales, la indagación, el cuestionamiento y la interrogación.
- Fomenta la enseñanza de la Sociología a través estrategias de solución, resolución de problemas y conflictos y las capacidades para la integración.
- Incentiva la enseñanza de la Sociología en función de las capacidades cognitivas y para la enseñanza de procesos sociológicos.
- Constituye un proceso didáctico interactivo entre el docente y su medio.
- Potencia el conocimiento y evaluación de juicios y argumentos en la enseñanza sociológica.
- Posee un carácter histórico y dialéctico, se fundamenta en lo ideológico y lo axiológico y las valoraciones respecto a opiniones y percepciones.
- Se fundamenta en lo epistemológico, heurístico, cognitivo y gnoseológico.

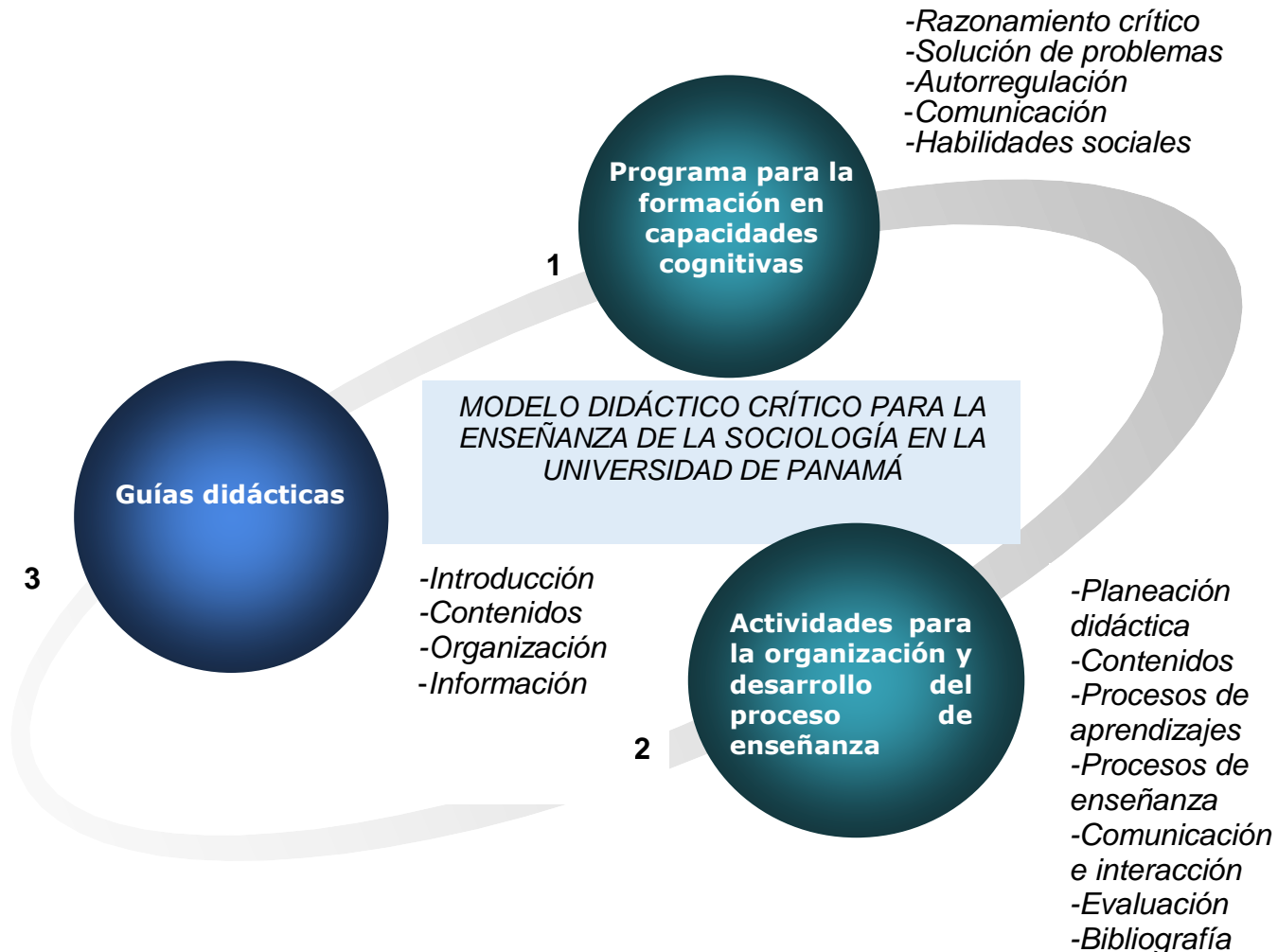
2.2.5. Estructura del Modelo didáctico diseñado para la enseñanza de la Sociología

El modelo está integrado por tres (3) componentes fundamentales: El Programa de capacidades cognitivas, que comprende cinco (5) categorías de análisis: Razonamiento crítico, Solución de problema, Autorregulación, Comunicación y Habilidades sociales.

Las actividades de organización para la enseñanza de las capacidades cognitivas, que se fundamentan y estructuran en la: planeación didáctica, contenidos, procesos de aprendizajes, procesos de enseñanza, comunicación e interacción, evaluación y bibliografía (Kin, 2013).

En tanto que, las guías didácticas se encuentran estructuradas y fundamentadas en cuatro (4) criterios: introducción, contenidos, organización e Información. Los componentes que integran el modelo se presentan en la *figura 1*.

Figura 1. Representación de los componentes del Modelo didáctico crítico diseñado para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.



2.2.6. Definiciones, características y evaluación del diseño didáctico

Para Kin (2013) el desarrollo de un diseño didáctico adquiere mucha importancia en la consolidación de su estructura, pues los resultados de su evaluación están encaminados hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza de acuerdo a las actividades que se desarrollen. Estos deben caracterizarse por ser abiertos y poseer mucha flexibilidad en el desarrollo de sus componentes, integración por etapas, fases o momentos y los mismos dependen de las necesidades para el cual se diseña. Se caracterizan por un marcado proceso diagnóstico, sus objetivos, selección de contenidos, diseño y planeamiento de actividades,

recursos, elaboración de actividades evaluativas, revisión y evaluación general del diseño o modelo didáctico. Como un acercamiento a la dimensión teórica, se afirma que:

El diseño didáctico puede entenderse como la planificación, el desarrollo, instrumentación y evaluación de los componentes de un curso formativo que permite regular el proceso educativo, basado en el análisis de los factores necesarios para el desarrollo e implementación de cursos o programas (p. 20).

Para Kin (2013) un diseño didáctico se evalúa a partir de tres (3) componentes básicos: dimensiones, criterios e indicadores, que constituyen, de manera más amplia, la dimensión didáctica. Las dimensiones didácticas significan los puntos centrales, son las variables que evalúan la importancia, el contexto y el alcance del estudio.

Los criterios constituyen los puntos más importantes a considerar para las distintas dimensiones. Incluyen sub criterios que abarcan cualquier valoración dentro del objeto, dando a la investigación una mayor veracidad. Finalmente, están los indicadores que en el proceso de evaluación permiten una mayor precisión y claridad y operacionalización de la información.

Para Wang y Hannafin (2005) citados por Bournissen (2017), las investigaciones de diseño se definen como una metodología estructurada de manera sistemática, ordenada, que su misión es orientar la enseñanza a través del uso del análisis de un diseño. También, puede gozar del aporte de colaboradores, investigadores que tienen como meta principal el diseño didáctico.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio

La investigación es de diseño cuasi experimental, de intervención pretest-postest, con grupo de estudio y control, lo cual permitirá validar un programa de habilidades cognitivas desde el modelo teórico-didáctico-crítico para enseñar Sociología. Corresponde a un enfoque mixto, donde hace uso de la aplicación tanto de técnicas cualitativas como cuantitativas.

El estudio es de tipo descriptivo, explicativo, correlacional, dada las características y los componentes del modelo didáctico crítico para la enseñanza de la Sociología, a la vez, permite hacer las descripciones y análisis de los componentes y características más relevantes del modelo.

3.2. Población o Universo

Lo conforman los docentes de Sociología de la Universidad de Panamá.

Sujetos o grupo estudio:

Constituyen los diez 10 docentes de Sociología pertenecientes a los Centros Regionales de la Universidad de Panamá, distribuidos de la siguiente manera: 4 docentes que pertenecen al grupo de estudio y 6 del grupo control, que no participaron del taller de formación docente

Tipo de muestra estadística:

Responde a una muestra no probabilística por conveniencia, dado que el estudio solo comprendió a los docentes a tiempo completo de los Departamentos de Sociología de cuatro de los Centros Regionales de la Universidad de Panamá.

Centro Regional Universitario de Veraguas	4	(Grupo de estudio)
Centro Regional Universitario de Coclé	3	
Centro Regional Universitario de Azuero	2	
Centro Regional Universitario de Los Santos	1	

3.3 Variables

Variable Independiente 1: Programa de formación de capacidades cognitivas

- Definición conceptual: se sustenta en la formación de capacidades cognitivas en profesores de Sociología para mejorar un conjunto de actividades que organizan el proceso de enseñanza (Arellano, 2016).
- Definición operacional: se va a evaluar a través de los siguientes criterios:

Variable dependiente 1:

- Razonamiento crítico
- Solución de problemas
- Autorregulación
- Comunicación
- Habilidades sociales

Variable Independiente 2: Actividades para la organización y desarrollo del proceso de enseñanza

- Definición conceptual: constituye las actividades que comprende el diseño didáctico para desarrollar las capacidades cognitivas en los profesores de Sociología (Kin, 2013).

- Definición operacional: se medirá tomando en cuenta la planeación, contenidos, procesos de aprendizajes, procesos de enseñanza, comunicación e interacción, evaluación y bibliografía.

Variable dependiente 2: Opinión de los profesores sobre las actividades para la organización y desarrollo del proceso de enseñanza.

Variable Independiente 3: Guía didáctica

- Definición conceptual: constituye un instrumento pedagógico que orienta a través de unidades didácticas y sirve de apoyo al modelo didáctico crítico para enseñar Sociología (Rodríguez, 2012).
- Definición operacional: se medirá tomando en cuenta su estructuración: introducción, contenidos, organización y la información.

Variable dependiente 3: Opinión de los profesores sobre la guía didáctica

3.4 Instrumentos, técnicas de recolección de datos y/o materiales

- Instrumento tipo Likert para medir el antes y después de implementado el Programa de formación de capacidades cognitivas mediante pretest-postest en los docentes de Sociología de los Centros Regionales de la Universidad de Panamá.
- Instrumento de valoración. Se utilizó para evaluar la calidad del diseño didáctico crítico, basada y adaptada de Kin (2013). El instrumento mide las actividades para la organización y desarrollo del proceso de enseñanza de la Sociología, mediante los criterios de: Planeación Didáctica, Contenidos, Procesos de aprendizajes, Procesos de enseñanza, Comunicación e interacción, Evaluación y Bibliografía.

- Instrumento de valoración para evaluar el diseño de las Guías Didácticas, adaptado de Rodríguez (2012). El instrumento evalúa los criterios de: Introducción, Contenidos, Organización e Información.
- Entrevista semiestructurada para conocer la opinión de los docentes que imparten clases de Sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá.
- Técnica Juicio de expertos para abordar el aspecto didáctico pedagógico del docente como técnica de consulta y de fuente de información al Modelo Crítico, mediante especialistas universitarios, quienes podrán emitir su juicio sobre el cuestionario tipo Likert para su debida validación.
- Técnica Taller: se utilizará para conocer las capacidades cognitivas de los docentes de Sociología.

3.5 Procedimiento

- Fase 1: Diagnóstica de la investigación

En esta fase, se procedió a revisar exhaustivamente la información en las bases de datos, en relación a los modelos didácticos implementados en otras universidades nacionales como internacionales. En esta sección, se revisó el documento “Modelo educativo y académico de la Universidad Panamá”, de la Dirección General de Planificación y Evaluación (Universidad de Panamá, 2008), con la finalidad de conocer cómo está constituido y su funcionalidad.

La investigación inició con una amplia revisión de la bibliografía sobre los modelos de enseñanza en el área de la Sociología, como parte inicial del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Especializada de las Américas, como investigación previa al estudio.

Lo anterior permitió desarrollar un estudio minucioso sobre la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá. El estudio se realizó a través de la aplicación de entrevistas dirigidas a los profesores en el área de Sociología y otros profesionales en Currículo y Didáctica de la Enseñanza, con la finalidad de tener una mayor precisión acerca de la temática. A través de las entrevistas se conoció y se precisaron los principales contenidos y las necesidades de la enseñanza de la Sociología.

La evaluación se desarrolló durante todo el proceso, a través de la interacción cíclica, de tal manera que se pudo hacer cambios en los componentes del modelo didáctico. En esta fase, fueron muy importantes los comentarios de los especialistas, a través de las entrevistas y cuestionarios con la finalidad de precisar las posibles dificultades y hacerles las recomendaciones necesarias. Con base a los resultados, se hicieron las recomendaciones para hacer las modificaciones pertinentes a los componentes del diseño del modelo.

Por las razones de diseñar un modelo didáctico para enseñar la Sociología, los participantes fueron divididos de la siguiente forma: los que participaron en el diseño y planificación de la fase diagnóstica; entre ellos, los profesores de Currículo, Didáctica de la Enseñanza y Evaluación; el otro grupo lo conformaron aquellos a quienes se les aplicó y validaron el diseño y las guías didácticas y fueron profesores con especialidad en Sociología.

La entrevista, como técnica, fue empleada en distintos momentos de la fase diagnóstica del diseño didáctico crítico propuesto. Su aplicación consistió en conocer más sobre la enseñanza de esta ciencia sociológica a través de sus experiencias en el aula.

Por tratarse de la pandemia mundial y la actual crisis sanitaria producida por el COVID 19, que vivió el país, el contacto que se tuvo con los participantes y el

conversatorio se hizo a través de llamadas telefónicas y el uso de otras herramientas de Google como Meet y Zoom, en donde el docente expresó y describió sus experiencias en cuanto a la enseñanza de la Sociología.

Las preguntas dirigidas a los docentes de Sociología fueron: ¿Qué es un modelo didáctico? Si conocían o seguían algún modelo específico para enseñar Sociología ¿Cómo enseñan la Sociología para hacerla más crítica? ¿Cuáles son los principales contenidos que enseña? ¿Cuáles son las principales dificultades para enseñar la Sociología de manera más crítica?

Una vez terminadas las entrevistas, se revisó la información suministrada con la finalidad de tener seguridad de las respuestas proporcionadas por los docentes. Las preguntas fueron abiertas, dándoles la libertad a los profesores que explicaran otros puntos y relataran sus experiencias.

- Fase 2: Elaboración del Programa de intervención e instrumento de medición

Una vez conocidas a través del diagnóstico y las entrevistas las principales debilidades de los docentes de Sociología, se procedió a elaborar el Programa de formación de capacidades cognitivas, basado en cinco (5) categorías de análisis: Razonamiento crítico, Solución de problemas, Autorregulación, Comunicación y Habilidades sociales, las cuales fueron medidas a través de un instrumento tipo Likert, que estuvo integrado por 50 preguntas, que midió el antes y el después del programa. El Programa comprendió el desarrollo de cinco (5) talleres. El instrumento fue validado por 5 jueces expertos con experiencia e idóneos en el área de la Sociología, para lo cual, a través del estadístico SPSS, dio como resultado un Alfa de Cronbach de .939 mostrando un alto nivel de aceptabilidad.

Es necesario señalar que los contenidos contemplados por el Programa de formación en esta investigación, se visualizaron y seleccionaron desde la

perspectiva curricular con la ayuda de profesores que participaron en la etapa de consulta diagnóstica.

- Fase 3: Elaboración de las actividades para la organización y enseñanza de las capacidades cognitivas en docentes de Sociología e instrumento de medición

En esta fase se diseñaron las principales actividades que los profesores de Sociología debían desarrollar y para esto, fue necesario construir un instrumento de medición, el cual evalúa el diseño de las actividades para la organización a través de siete (7) criterios: Planeación didáctica, Contenidos, Procesos de aprendizajes, Procesos de enseñanza, Comunicación e interacción, Evaluación y Bibliografía. El instrumento fue validado por 5 jueces expertos en el área de la Sociología.

La validación del diseño didáctico se realizó mediante procedimientos de consulta a cinco (5) profesores de Sociología, como jueces expertos, a quienes se les facilitó el instrumento basado en Kim (2013), que evalúa la calidad del diseño didáctico crítico con todas sus dimensiones, criterios e indicadores, de acuerdo a la escala de valoración recomendada, con espacios para la anotación de observaciones y comentarios para cada uno de los indicadores, según lo consideraran necesario.

La validación de las actividades didácticas para enseñar Sociología se realizó a través de la modalidad presencial, donde se les entregó a los docentes la propuesta del mismo, acompañado del instrumento que evalúa el diseño.

A los mismos se le explicó a detalle los criterios y sub criterios del instrumento y se les dio el tiempo necesario para que hicieran sus ajustes y realizarán sus respectivos análisis. Una vez terminado el proceso de consulta, se realizaron

encuentros con docentes para la adecuada depuración y luego pasaran a ser parte del capítulo quinto, de los resultados de la investigación.

- Fase 4: Elaboración de las guías didácticas e instrumento de medición

Después de la validación del diseño de las actividades para la organización, se trabajó en la elaboración y validación de las tres (3) guías para la enseñanza de la Sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá. Es necesario señalar que su validación estuvo sujeta a las sugerencias de especialistas en Sociología, ya que tienen un conocimiento más detallado de la enseñanza de esta ciencia y conocen, por experiencia y formación, las principales necesidades con respecto a su enseñanza.

Para efectos de su aplicabilidad, se les facilitó a los docentes de la especialidad de Sociología el instrumento que midió el diseño de las guías para que estos lo llenaran, indicándoles principalmente el objeto central de las guías, así como el manejo de los criterios de evaluación, recordándoles sus principales observaciones respecto a sus ítems presentados. El objetivo del proceso fue medir el nivel de confiabilidad del instrumento diseñado para evaluar las guías, en función de sus criterios e indicadores.

La construcción y planeación del diseño didáctico crítico de la enseñanza de la Sociología y de las guías didácticas se llevó a cabo a partir de la consulta de curriculistas, profesores con experiencia en didáctica de la enseñanza y evaluación, así como por profesores de Sociología, quienes fueron consultados para los tres componentes del modelo.

- Fase 5: Análisis de los resultados

En el análisis de los resultados de la intervención, se usó la gráfica tipo radar, la cual permite, con mayor facilidad, explicar los datos de manera agrupada y lograr una mejor comparación. En este estudio se realizaron dos (2) procedimientos estadísticos. En el primero, se desarrolló un análisis de comparación de muestras relacionadas, donde se comparó el pretest con el posttest solo del grupo de estudio. En un segundo momento, se realizó un análisis para muestras independientes, comparando el pretest del grupo control con el pretest del grupo de estudio. Para los dos (2) análisis estadísticos se calcularon las respectivas medias, al igual que para las cinco (5) categorías trabajadas.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Título: Programa de formación de capacidades cognitivas para docentes de Sociología de los Centros Regionales de la Universidad de Panamá.

4.1 Introducción

En este capítulo IV, se explica el diseño y la evaluación de un programa de formación, para docentes que imparten Sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá, basado en cinco categorías de análisis: razonamiento crítico, solución de problemas, autorregulación, comunicación y habilidades sociales, con la finalidad de construir un modelo de enseñanza para la Sociología.

La propuesta nació a raíz de los resultados obtenidos a través de un diagnóstico, desarrollado en función de una entrevista dirigida a los docentes que enseñan Sociología en la Universidad de Panamá. Se evidenció que la enseñanza de la Sociología tiene una débil formación pedagógica

A través del diagnóstico, se conoció que los docentes no enseñan la Sociología fundamentada en habilidades y destrezas del pensamiento crítico, ni enseñan las capacidades cognitivas. Ellos siguen enseñando, basado en lo tradicional, la exposición magistral, lo memorístico y lo académico.

Se estructuró en cinco talleres y, para su evaluación, se construyó un instrumento tipo Likert que evaluó, mediante un pretest y postest, las habilidades cognitivas de los docentes antes de la implementación del programa. Los recursos materiales que se utilizaron para la implementación del taller fueron internet, multimedia y tablero. Las principales actividades desarrolladas en los talleres fueron: la lectura, el análisis de documentos, la aplicación de técnicas de descubrimiento y discusiones para la sensibilización en temas de la enseñanza crítica. Como

resultado de los talleres, se presentó un análisis donde se reflejaron los datos estadísticos.

Los talleres sirvieron de encuentro entre los docentes del Departamento de Sociología del Centro Regional Universitario de Veraguas, y su metodología se desarrolló de manera dialógica, mediante el intercambio de opiniones, donde descubrieron otras maneras de pensar, con la finalidad de estructurar los conocimientos. El procedimiento utilizado para sensibilizar a los docentes se basó en el método expositivo, participativo y práctico, generándose una síntesis al finalizar, que ayudó a comprender e interpretar algunos aspectos relacionados con la enseñanza crítica de la Sociología.

La evaluación del taller se fundamentó en la valoración del manejo conceptual, desarrollo de procedimientos y cambios de actitudes de los participantes, lo que dio la oportunidad para que pudieran ser evaluados y coevaluados. Finalmente, se presentó, de manera detallada, los cinco talleres con sus respectivos contenidos a tratar y los objetivos para cada taller, conjuntamente con sus resultados. El taller formativo dirigido a los docentes de la Universidad de Panamá, tuvo una duración de 30 horas y se desarrolló en cinco sesiones de seis horas diarias, por cada jornada de trabajo.

4.2 Justificación

La propuesta pretende contribuir al desarrollo de una enseñanza fundamentada en un pensamiento crítico, fortaleciendo en los docentes de Sociología, las habilidades y destrezas para analizar, abstraer, reflexionar, desarrollar procesos analógicos, así como formar conciencia, potenciando procesos cognitivos y las habilidades sociales que garanticen el pensamiento crítico.

4.3 Objetivos del Programa de Formación

4.3.1 Objetivo general

- Formar a los docentes de Sociología de la Universidad de Panamá en el desarrollo de capacidades cognitivas desde el pensamiento crítico.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Desarrollar la capacidad para comunicarse críticamente mediante ideas, opiniones y argumentaciones con los demás.
- Realizar actividades para trabajar en equipo, solucionar problemas y negociar conflictos en el ámbito de la enseñanza.
- Generar la capacidad en el fomento de la habilidad para el diálogo, la empatía, el respeto y la escucha activa.
- Capacitar a los docentes para que razonen críticamente, usando el análisis, la abstracción, la inferencia, la argumentación y los procesos analógicos.
- Desarrollar la habilidad para razonar sobre las capacidades cognitivas, las fortalezas y las debilidades en la práctica docente.

Cuadro 1. Taller. 1. Razonamiento crítico

Contenidos	Actividades	Estrategias	Evaluación	Recurso/ Materiales
Capacidades cognitivas: -Abstracción -Análisis -Síntesis -Inferencia -Reflexión crítica -Interpretación -Inducción - Argumentación -Procesos analógicos	1. Dinámica de presentación de los participantes. 2. Se realizó una lluvia de ideas, partiendo de la pregunta ¿Qué se entiende por capacidades cognitivas? 3. Presentación y análisis del video: Promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. 4. Revisión y discusión del tema: Razonamiento crítico. 5. Evaluación y autoevaluación del taller.	Trabajo en grupo Mesa redonda Diálogos simultáneos Estrategias de lenguaje y razonamiento	Diagnóstica Autoevaluación Resumen de las sesiones y retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Power point • Videos • Audio • Multimedia • Diapositivas • Lecturas • Formatos imprimidos • Material PDF • Textos en Word impresos • Artículos científicos <p>Promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico: https://www.youtube.com/watch?v=QHNLsnjzppA</p>

Cuadro 2. Taller 2. Solución de problemas

Contenidos	Actividades	Estrategias	Evaluación	Recurso/ Materiales
<p>-Trabajo en equipo</p> <p>-Toma de decisiones</p> <p>-Negociación de conflictos</p> <p>-Resolución de problemas</p>	<p>1. Los docentes responderán la pregunta ¿Qué se entiende por solución de problemas?</p> <p>2. Presentación del video: El modelo de solución de problemas.</p> <p>3. Discutirán las lecturas sobre: Trabajo en equipo, toma de decisiones, negociación de conflictos, resolución de problemas.</p> <p>4. Evaluación final: Se les facilitará la autoevaluación del taller.</p>	<p>Lluvia de ideas</p> <p>Análisis</p> <p>Resumen</p> <p>Indagación e interrogación: a través de preguntas guías</p> <p>Técnicas expositivas y participativas</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Resumen de las sesiones y retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audios • Multimedia • Animaciones • Diapositivas • Lecturas • Formatos imprimidos • Material en PDF • Texto en Word impreso <p>Modelo de solución de problemas: https://www.youtube.com/watch?v=O6TtXybx8U</p>

Cuadro 3. Taller 3. Autorregulación

Contenidos	Actividades	Estrategias	Evaluación	Recurso/ Materiales
<p>-Identificación de habilidades cognitivas.</p> <p>-Proceso de autorreflexión de la enseñanza.</p> <p>-Aplicación y ejecución de habilidades cognitivas.</p> <p>-Razonamiento del proceso de enseñanza.</p> <p>-Pensamiento crítico autorregulado.</p> <p>-Evaluación del proceso metacognitivo de la enseñanza.</p>	<p>1. Los docentes, a través de una lluvia de ideas, responden la pregunta ¿En qué consiste el proceso de autorregulación?</p> <p>2. Presentación del video: La autorregulación profesional como estrategia para mejorar la práctica docente.</p> <p>3. Discutirán las lecturas: Razonamiento del proceso de la enseñanza, reconocimiento del docente como proceso cognitivo, capacidad para pensar y actuar en</p>	<p>Presentación a partir de:</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Mapa sinóptico</p> <p>Cuadro comparativo</p> <p>Trabajo en grupo</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Resumen de las sesiones y retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audios • Multimedia • Animaciones • Diapositivas • Lecturas • Formatos imprimidos • Material en PDF • Texto en Word impreso <p>La autorregulación profesional como estrategia para mejorar la práctica docente</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JBdUcaLGFZw</p>

<p>-Reconocimiento docente sobre el proceso cognitivo.</p> <p>-Capacidad para pensar y actuar en el acto de la enseñanza.</p> <p>-Conciencia de fortalezas y debilidades del acto de la enseñanza.</p>	<p>el acto de la enseñanza, reconocimiento de fortalezas y debilidades del acto de enseñar.</p> <p>4. Evaluación final: Se les facilitará la autoevaluación del taller.</p>			
--	---	--	--	--

Cuadro 4. Taller 4. Comunicación

Contenidos	Actividades	Estrategias	Evaluación	Recurso/ Materiales
<p>-Comunicación efectiva</p> <p>-Habilidades comunicativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes responderán la pregunta ¿En qué consiste la comunicación en el proceso cognitivo? 2. Presentación del video: Habilidades para la Comunicación Efectiva 3. Los docentes discutirán las lecturas: La comunicación efectiva y las habilidades comunicativas 4. Evaluación final: Se les facilitará la autoevaluación del taller. 	<p>Presentación a partir de:</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Cuadro comparativo</p> <p>Trabajo en grupo</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Resumen de las sesiones y retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audios • Multimedia • Animaciones • Diapositivas • Lecturas • Formatos imprimidos • Material en PDF • Texto en Word impreso <p>Habilidades para la Comunicación Efectiva https://www.youtube.com/watch?v=5ONWAE7cBmUç</p>

Cuadro 5. Taller 5. Habilidades sociales

Contenidos	Actividades	Estrategias	Evaluación	Recurso/ Materiales
<p>-Habilidades para el diálogo</p> <p>-La escucha activa</p> <p>-La empatía</p> <p>-Comunicación no verbal</p> <p>-Respeto a la opinión de los demás</p>	<p>1. Los docentes responderán la pregunta ¿Qué son las habilidades sociales?</p> <p>2. Presentación de los videos: Habilidades Sociales para Mejorar las Relaciones y Qué son las Habilidades Sociales y cómo desarrollarlas.</p> <p>3. Discutirán las lecturas: Habilidades para el diálogo y la escucha activa.</p> <p>4. Evaluación final.</p>	<p>Presentación a partir de:</p> <p>Mapa sinóptico</p> <p>Cuadro comparativo</p> <p>Trabajo en grupo</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Resumen de las sesiones y retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Multimedia • Diapositivas • Lecturas materiales en PDF • Texto en Word impreso <p>Habilidades Sociales para Mejorar las Relaciones</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=keFew75NHRk</p> <p>Qué son las Habilidades Sociales y cómo desarrollarlas</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oNYaAht-ual</p>

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentan los hallazgos de la investigación, respecto a la comprobación de las hipótesis, usando el análisis estadístico para la muestra relacionada y la independiente. Seguidamente, se les da respuesta a los objetivos específicos del estudio, empleando la estadística descriptiva e inferencial como resultado de la escala Likert y finalmente se responde la pregunta de investigación.

Hipótesis

H₁: Existe diferencia significativa en las capacidades cognitivas antes y después de implementar un programa de formación para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

H₀: No existe diferencia significativa en las capacidades cognitivas antes y después de implementar un programa de formación para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

Para responder a la hipótesis, se emplearon los siguientes datos estadísticos:

Tabla 1. Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest grupo de estudio	3.1080	50	.64423	.09111
	Postest grupo de estudio	4.1840	50	.44187	.06249

Tabla 2. Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest grupo de estudio y Postest grupo de estudio	50	.527	.000

Tabla 3. Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)		
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia						
					Inferior	Superior					
Par 1	Pretest grupo de estudio - Postest grupo de estudio	-1.07600	.55680	.07874	-	1.23424	-91776	-	13.665	49	.000

Análisis de comparación de medias para muestra relacionada en la medición del pretest y postest del grupo de estudio:

De acuerdo al análisis del procedimiento estadístico y haciendo referencia a los resultados de la Tabla 1, para el cálculo de la muestra relacionada, se utilizó el nivel del 0.05 y se usó el estadístico de prueba t de *student* de muestras relacionadas. Con respecto al nivel de decisión, el valor de la tabla de 2.01 fue menor al valor calculado de $t = -13.7$, por tal razón se rechazó la hipótesis nula de la investigación y se aceptó la hipótesis alterna. Para este cálculo, el valor de $P = 0.00$ y lo que indica que es estadísticamente significativa.

Hipótesis

H₁: Existe diferencia significativa en las capacidades cognitivas del grupo control y el grupo experimental antes de implementar un programa de formación para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

H₀: No existe diferencia significativa en las capacidades cognitivas del grupo control y el grupo experimental antes de implementar un programa de formación para lograr un modelo didáctico en la enseñanza de la Sociología.

Para responder a las hipótesis, se emplearon los siguientes datos estadísticos:

Tabla 4. Estadísticos del grupo de estudio y de control en el pretest

Estadísticos de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Resultado del pretest	Grupo de estudio	50	3.0850	.64407	.09108
	Grupo Control	50	2.9192	.67316	.09520

Tabla 5. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Resultado del pretest	Se han asumido varianzas iguales	.639	.426	1.258	98	.211	.16580	.13175	-.09566	.42726
	No se han asumido varianzas iguales			1.258	97.809	.211	.16580	.13175	-.09567	.42727

Análisis de comparación de medias para muestra independiente, comparando el pretest del grupo control con el pretest del grupo de estudio:

De acuerdo a los datos obtenidos, se observó durante el pretest, que el valor de la media para el grupo control fue de 2.9, mientras que en el posttest del grupo de estudio fue de 3.0, lo que indica que la media es semejante. En el procedimiento de este tipo de muestra independiente, correspondiente a la Tabla 2, se empleó

un nivel de significación del 0.05 y se empleó el estadístico de prueba t de *student* para muestras independientes. Con respecto al valor de decisión, se puede decir, que como $p=0.21$ fue mayor que 0.05 por tal razón se acepta la hipótesis nula, por lo que se afirma que no existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos de docentes, dado que sus medias son semejantes.

Objetivos

Objetivo específico 1. Construir y validar instrumentos para evaluar la formación de capacidades cognitivas, las actividades de organización del proceso de enseñanza y las guías didácticas.

Para el logro de este objetivo, se presentó detalladamente el proceso de validación de la prueba piloto en cada uno de los tres instrumentos usados en el estudio: el instrumento tipo Likert que mide el antes y después del Programa de formación de capacidades cognitivas, el instrumento que evalúa el diseño de las actividades para la organización y la enseñanza de la Sociología y el instrumento que evalúa el diseño de las Guías Didácticas.

Instrumento 1. Cuestionario tipo Likert:

Consistió en la validación del instrumento, que midió el antes y después del Programa de formación de capacidades cognitivas. El instrumento aplicado constó de 50 preguntas a las que correspondieron cinco (5) categorías de análisis (Razonamiento crítico, Solución de problemas, Autorregulación, Comunicación y Habilidades sociales), en las que se analizó y revisó a través de la opinión de cinco (5) docentes con experiencias, pertenecientes al área de Sociología, quienes fueron consultados como jueces expertos. El estudio, como resultado de la aplicación del software estadístico SPSS, determinó una consistencia interna, un

Alfa de Cronbach de .939 lo que significó que el instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad.

Instrumento 2. Validación del instrumento que evalúa el diseño de las actividades para la organización y enseñanza de la Sociología:

En este apartado, se empleó como técnica de consulta el juicio de expertos, el cual requirió de la participación de especialistas en Sociología para estudiar y analizar el diseño, el cual fue sometido a cambios y ajustes de acuerdo a sus consideraciones, para luego ser validado.

La finalidad del juicio de expertos fue presentar a consideración y consultas el diseño, hacer ajustes a los indicadores presentados, sobre todo seleccionando los criterios que tuvieron mayor relevancia y menor en la planificación, así como generar mejores aspectos para su aceptabilidad. Los especialistas lo constituyeron los docentes que imparten cursos de Sociología con amplia experiencia laboral universitaria.

Por las características de esta investigación, se trabajó con el instrumento de escala de valoración descriptiva, basada en el tipo de escala Likert, puesto que, permitió obtener datos para ser valorados en distintos niveles. Además, permitieron la posibilidad de valorar las características más prioritarias del diseño didáctico.

En la evaluación de constructo de contenido de las actividades del diseño se utilizó el instrumento de medición propuesto por Kim (2013), para evaluar la calidad de diseños didácticos a través de dimensiones, criterios e indicadores.

El instrumento evaluó (7) criterios que integran la dimensión didáctica (Kim, 2013).

- Planeación didáctica
- Contenidos
- Procesos de aprendizaje
- Procesos de enseñanza
- Comunicación e interacción
- Evaluación
- Bibliografía

El instrumento se evaluó con la siguiente escala de valoración:

0 - Ausente

1 - En desarrollo (se necesitan mejoras significativas).

2 - Poco satisfactorio (necesita mejoras específicas).

3 - Satisfactorio (necesita muy pocas mejoras)

4 - Excelente (no requiere cambios).

La validación del diseño didáctico se realizó mediante procedimientos de consulta a cinco (5) profesores de Sociología, como jueces expertos, a quienes se les facilitó el instrumento basado en Kim (2013), que evaluó la calidad del diseño didáctico crítico con todas sus dimensiones, criterios e indicadores, de acuerdo a la escala de valoración recomendada, con espacios para la anotación de observaciones y comentarios en cada uno de los indicadores, según lo considerara necesario.

El instrumento aplicado constó de 21 preguntas en la que se analizaron las opiniones de cinco (5) docentes pertenecientes al área de Sociología, consultados como jueces expertos, quienes revisaron el contenido del instrumento. Para conocer su confiabilidad, se empleó el estadístico Alfa de Cronbach y como resultado de la aplicación del software SPSS, se determinó una consistencia interna de .922 el cual se ubicó entre el rango de 0.81 – 1.00 calificándola con una

magnitud muy alta (Li, 2016), lo que permite sustentar que el instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad.

Instrumento 3. Validación del instrumento que evalúa el diseño de las guías didácticas:

En esta investigación, el proceso de validación de las guías didácticas respondió a un amplio proceso metodológico de consultas a docentes del área de Sociología y, para ello, se utilizó la evaluación del diseño, el instrumento de valoración proporcionado por Rodríguez (2012).

El instrumento midió cuatro (4) criterios de evaluación:

- Introducción
- Contenidos
- Organización
- Información

El instrumento se evaluó en función de la siguiente escala:

- 1 - Deficiente
- 2 - Satisfactorio
- 3 - Bueno
- 4 - Excelente

El instrumento, que midió el nivel de confiabilidad de las guías didácticas, estuvo integrado por 17 preguntas en las que se analizaron a través de las respuestas de cinco docentes de Sociología, en calidad de jueces expertos, quienes realizaron una valoración del instrumento. Para conocer la confiabilidad de las guías, se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, a través del uso del Software SPSS,

determinando una consistencia interna de 0.84 en la primera Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.

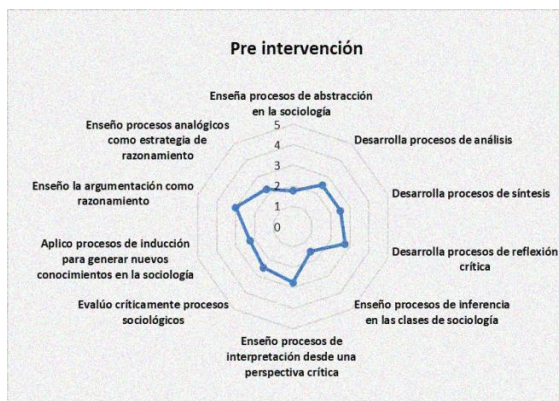
La segunda guía de Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico mostró una consistencia interna de 0.82; en tanto que la tercera guía didáctica de Herramientas cognitivas para la organización e información, dio como resultado un Alfa de 0.70. Las primeras dos guías se ubicaron en el rango de 0.81 – 1.00 lo que permite calificarlas con una magnitud muy alta, mientras que la tercera se ubicó en el rango de 0.61 – 0.80 con magnitud de alta (Lao, 2017). Los cálculos anteriores sustentan que las guías mantienen un alto nivel de fiabilidad.

Objetivo específico 2. Evaluar las capacidades cognitivas de los profesores de Sociología.

Para responder a este objetivo, se trabajó con 50 preguntas que integraron el cuestionario, analizándolas en dos procesos estadísticos. En el primero, se desarrolló un análisis de comparación de muestra relacionada, en donde se comparó el pretest con el posttest solo del grupo de estudio. En un segundo momento, se realizó un análisis para muestras independientes donde se comparó el pretest del grupo control con el pretest del grupo de estudio, así como un análisis comparativo de las medias en cada una de las cinco categorías de análisis.

Resultados de los estadísticos del pretest y posttest del grupo de estudio: **Análisis de comparación de muestra relacionada.**

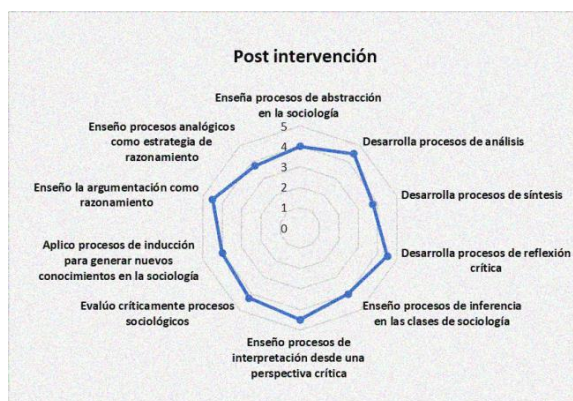
Gráfica 1. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



En este apartado, se presenta el análisis de los reactivos de la categoría razonamiento crítico. En esta categoría de análisis, en el pretest, el valor de la media es de 2.40.

En la gráficas de radar 1, pertenecientes al grupo de estudio, se observó que 8 reactivos en la aplicación del pretest (Enseño procesos analógicos como estrategia de razonamiento, Enseño procesos de abstracción en la Sociología, Desarrollo procesos de análisis, Desarrollo procesos de síntesis, Desarrollo procesos de reflexión crítica, Enseño procesos de interpretación desde una perspectiva crítica, Evaluó críticamente procesos sociológicos, Aplico procesos de inducción para generar nuevos conocimientos en la Sociología) se situaron en la escala de 2 con “casi nunca”, lo cual se encuentra alejado del valor deseado en la escala de 5. En tanto que 2 de ellos (Enseño procesos de inferencia en las clases de Sociología) y (Enseño la argumentación como razonamiento), se encontraron en la escala de 1 con “nunca”.

Gráfica 2. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico post intervención grupo de estudio. Año 2023.



El valor de la media en el posttest fue de 4.19. Los datos anteriores indican que la media aumentó, por lo que es de suponer un mejoramiento para esta categoría de razonamiento crítico.

La gráfica 2, en comparación el posttest, 9 reactivos (Enseño procesos de abstracción en la sociología, Desarrollo procesos de análisis, Desarrollo procesos de síntesis, Desarrollo procesos de reflexión crítica, Enseño procesos de inferencia en las clases de Sociología, Enseño procesos de interpretación desde una perspectiva crítica, Evalúo críticamente procesos sociológicos, Aplico procesos de inducción para generar nuevos conocimientos en la Sociología, Enseño la argumentación como razonamiento) pasaron a la escala de 4 con “Casi siempre”, lo que significa que aumentó y se evidencian mejores resultados para estos criterios en el post-test. En tanto que solo 1 (Enseño procesos analógicos como estrategia de razonamiento permaneció en la escala de 3, con “regularmente”.

Los talleres contribuyeron en la capacidad para pensar metacognitivamente, desarrollaron el razonamiento crítico, fortaleciendo sus principales competencias como las habilidades, actitudes, para el desarrollo de la reflexión, el análisis, los procesos de abstracción y síntesis.

El uso del razonamiento crítico les ayudó a lograr una mejor planificación y evaluación de las clases, sobre todo, en la detección de argumentaciones y aplicación de procesos lógicos. Aprendieron a interpretar, categorizar, entender procesos de descodificación, así como las habilidades de análisis, la revisión de ideas y el análisis de argumentos. Estos resultados coinciden con los planteamientos desarrollados por Campos (2007, citado por Minte, 2017), al sustentar que el pensamiento crítico constituye una manera de desarrollar las capacidades necesarias para analizar y argumentar.

Los docentes manifestaron que los talleres se convirtieron en una fuente de conocimiento, ya que aprendieron el significado de abstracción, un término muy significativo para la sociología. Señalaron que la abstracción constituye una capacidad que los docentes deben desarrollar en el desempeño académico; además, sirve para delimitar sesgos en el conocimiento. Constituye un elemento de mucha importancia, que facilita a los docentes el análisis, la construcción y demostración de hipótesis y el desarrollo de procesos imaginativos, así como de la creatividad.

Impactaron en las habilidades necesarias, para sintetizar y desarrollar procesos de reflexión. De igual forma, adquirieron mucha relevancia en el desarrollo de procesos analógicos, los cuales manifestaron que es una habilidad muy poco usada en la Sociología, ya que los profesores no conocen su significado. Sin embargo, con el taller se afianzó el término de analogía, entendida como una habilidad que permite a los docentes socializar distintas experiencias dentro del aula, una herramienta de conocimiento importante para desarrollar las capacidades y habilidades de interpretación, aspecto que nunca se había tratado con mucho detalle.

Desarrollaron las habilidades para aplicar inferencias, analizar y comparar distintas alternativas y a debatir y poner en dudas evidencias y detectar conclusiones. Lograron la habilidad para la explicación, llegar a resultados, fundamentar procedimientos y evidenciar argumentos. Los resultados anteriores coinciden con la idea de Olivares, Saiz, Rivas (2013, citado por Olivares, 2013), quienes afirman que pensar críticamente ayuda a desarrollar el razonamiento crítico y a una mayor capacidad para formular actividades de inferencias y lograr resultados objetivos.

Gráfica 3. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



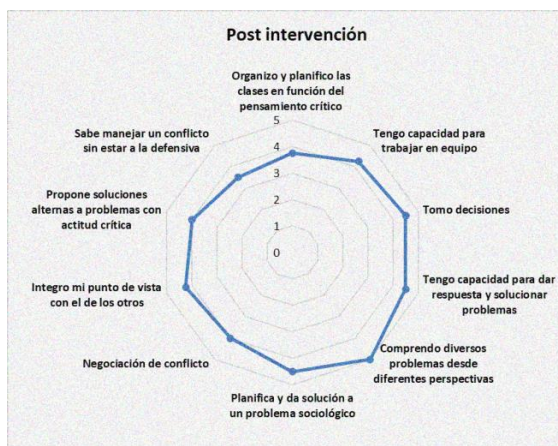
En el siguiente apartado, se hace referencia al análisis de los reactivos de la categoría solución de problemas. En esta categoría de análisis, en el pretest el valor de la media es de 3.29

En la gráfica de radar 3, pertenecientes al grupo de estudio se observó que 7 reactivos en la aplicación del pretest (Tengo capacidad para trabajar en equipo, Tengo capacidad para dar respuesta y solucionar problemas, Comprendo diversos problemas desde diferentes perspectivas, Planifica y da solución a un problema sociológico, Negociación de conflicto, Integro mi punto de vista con el de los otros, Propone soluciones alternas a problemas con actitud crítica), se situaron en la

escala de 3 con “regularmente”, por lo que se encontraron alejados de la escala máxima esperada de 5.

Mientras que 2 reactivos (Organizo y planifico las clases en función del pensamiento crítico, Sabe manejar un conflicto sin estar a la defensiva), se situaron en la escala de 2 con “Casi nunca”. Solo 1 reactivo (Tomo decisiones), se encontró en la escala de 4 con “Casi siempre”.

Gráfica 4. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas post intervención grupo de estudio. Año 2023.



En esta categoría de análisis, en el postest el valor de la media es de 4.24. Los datos indican que la media con el postest aumentó, traduciéndose en buenos resultados para esta categoría de solución de problemas.

La gráfica 4 compara el postest, 1 reactivo (Comprendo diversos problemas desde diferentes perspectivas), pasó a la máxima puntuación de la escala de 5 con “siempre”. De igual forma, 7 reactivos (Tengo capacidad para trabajar en equipo, Tomo decisiones, Tengo capacidad para dar respuesta y solucionar problemas, Planifica y da solución a un problema sociológico, Negociación de conflicto, Integro mi punto de vista con el de los otros, Propone soluciones alternas a problemas con actitud crítica) con la aplicación del taller pasaron a la escala de 4 con “Casi siempre”, mientras que 2 reactivos (Organizo y planifico las clases en

función del pensamiento crítico, Sabe manejar un conflicto sin estar a la defensiva), permanecieron en la escala de 3 con “regularmente”.

Los resultados anteriores sustentan que los docentes entraron en un nuevo proceso de reconocimiento de las principales habilidades para integrar una perspectiva. Desarrollaron las habilidades y destrezas en solucionar problemas a través del análisis, la interpretación, la inferencia y la evaluación. Igualmente, desarrollaron la capacidad para argumentar, tomar decisiones y a proponer alternativas ante distintos juicios valorativos. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Saiz y Ribas (2008, citado por Díaz, 2019), al sustentar que integrar una perspectiva constituye un proceso complejo de razonamiento que beneficia la toma de decisiones y la solución de problemas.

Los docentes aprendieron, a través del desarrollo de los talleres, que integrar una perspectiva constituye un proceso amplio, que potencia el razonamiento, las decisiones y la solución. Estos resultados coinciden, también, con el modelo propuesto por Swartz y Parks (1994, citado por Alcaíno, 2016), al señalar que integrar una perspectiva solo es posible cuando prevalece la relación entre pensamiento analítico, creativo y crítico.

A través de los talleres, los docentes comenzaron a conocer las habilidades y destrezas para indagar problemas, temáticas sociológicas, a cuestionar e interrogar, así como entender y dar solución a conflictos. De igual forma, ayudaron a que los docentes reforzaran la capacidad de explicar, interpretar, comparar, analizar, comprender e inferir. Aprendieron a revisar conceptos, hacer cuestionamientos de ideas y argumentos. Potenciaron las habilidades necesarias de llegar a soluciones, generando nuevas propuestas y alternativas para resolver conflictos.

Comprendieron y desarrollaron la capacidad de discutir, sobre diversos puntos de vista, para llegar a acuerdos y resolver situaciones conflictivas en el aula de clases. Aprendieron a compartir ideas con los otros, a partir de puntos de vista distintos.

Con los cambios reflejados en el postest, en el grupo de estudio que recibió la intervención, los docentes desarrollaron las capacidades de compartir y aceptar distintas perspectivas de manera positiva; reconocieron la importancia del consenso para el logro de soluciones y la manera de abordar un conflicto y el nivel de significación que se le atribuye a los procesos de individualización.

Comprendieron que el logro de soluciones solo es posible cuando los participantes respetan las experiencias y opiniones del grupo para el cual forman parte. Reconocieron que la dimensión integración de perspectivas es de vital importancia en la valoración que se tiene de los docentes para llegar a un acuerdo en común.

Los docentes de Sociología, que participaron en los talleres, aprendieron a valorar ideas, a consensuar opiniones, a reconocer experiencias. Reconocieron la manera de cómo llegar a consensos, a desarrollar opiniones personales en momentos de desacuerdos y consenso para tomar decisiones, respecto a un problema en específico.

Los resultados del postest, con el grupo de estudio al cual se realizó la intervención, indicaron que los docentes entendieron y reconocieron la importancia que tienen las habilidades y destrezas intelectuales cognitivas para identificar, interpretar, analizar, comprender, explicar e inferir en el desarrollo de una docencia más crítica de la Sociología.

Aprendieron a explorar conceptos, relacionar ideas, cómo indagar situaciones problemáticas respecto a un tema, así cómo desarrollar nuevas estrategias para

pensar y lograr el conocimiento y cómo potenciar las capacidades de aprender a cuestionar.

Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Bruning et al, 1999; Beltrán y Pérez, 1996 (como se citó en López, 2021), al sustentar que los docentes deben desarrollar un ambiente que permita enseñar con una visión crítica, haciendo referencia a lo racional, la autocrítica y potenciar las habilidades para mediar, cuestionar e indagar sobre situaciones problemáticas con tal de transmitir opiniones e ideas desde distintos puntos de vistas.

Los resultados encontrados en el estudio, también se sustentan en Piette (1998, citado por López, 2012), al señalar que el modelo didáctico con orientación crítica para ser diseñado y enseñado, debe potenciar las habilidades para confrontar, intercambiar puntos de vista, así como hacer cuestionamientos y estimular el trabajo grupal.

Los resultados del postest del grupo de estudio indican que los docentes de Sociología aprendieron a planificar distintas situaciones, llegando a resolver, solucionar problemas, aprendieron a construir propuestas e ideas alternas a las propias, así como a integrar sus puntos de vista. En tal sentido, reforzaron los procesos de la comunicación para negociar conflictos y asimilaron la manera de integrar ideas entre distintas perspectivas y a comprender y valorar otras, mediante el consenso.

El resultado anterior coincide con el tercer modelo propuesto por Johnson (2003, como se citó en Alcaíno, 2016), al señalar el nivel de significación que tiene el lenguaje y la comunicación. En el taller, los docentes aprendieron a trabajar con perspectivas diferentes y desarrollar las capacidades para ponerlas en práctica, compartirlas con los demás y aceptarlas.

Respecto a la categoría de análisis para la indagación, el cuestionamiento y la interrogación, en relación a los resultados del posttest referente al grupo estudio, se refleja que, los docentes valoraron la importancia que tiene la enseñanza de la Sociología en el uso de preguntas indagatorias y de cuestionamiento dentro de la dimensión integración de perspectivas.

Lo docentes en los talleres asimilaron la importancia que tiene el saber analizar conceptos, indagar ideas para llegar a nuevos conocimientos, así como el desarrollo de habilidades necesarias para cuestionar y problematizar distintos puntos de manera grupal.

Los resultados de las gráficas del posttest del grupo de estudio que recibió la capacitación a través del taller, muestra que los docentes de Sociología desarrollaron la capacidad para cuestionar, partiendo de preguntas subjetivas, de conocimientos, de comprensión, de aplicación, análisis, inducción, interpretación, preguntas que hacen referencia a niveles de complejidad, de conflictos de opinión y aspectos valorativos.

Las gráficas que muestran el posttest como resultados de los docentes que participaron como grupo de estudio y que recibieron la capacitación del taller, fortalecieron la capacidad de indagar, dar solución a distintos problemas y resolver conflictos. Igualmente, desarrollaron la capacidad para llegar a conclusiones, analizar, hacer resúmenes, dar juicios, desarrollar el trabajo colaborativo, tomar decisiones y elevar la motivación cuando se trabaja de manera grupal.

Durante los talleres, los docentes de Sociología valoraron el uso y la aplicación de estrategias metodológicas para llegar a indagar el conocimiento a través del uso de talleres pedagógicos, que fortalecen el trabajo colaborativo en equipo y el efecto positivo que tiene el uso de otras técnicas y estrategias didácticas, como el

aprendizaje basado en problemas, que ayuda desde una perspectiva crítica a resolver un conflicto.

Con respecto a la solución, resolución de problemas y conflictos, los docentes aprendieron a identificar, definir un problema y planificar en la búsqueda de soluciones. Igualmente, reconocieron el proceso y la importancia de ejecutar, caracterizar, representar, resolver, reflexionar y comunicar dentro de las principales habilidades que el docente tiene que enseñar en el aula de clases. Comprendieron, a través del intercambio con otros docentes, la importancia para encontrar soluciones alternas a problemas, negociar conflictos y otras habilidades básicas como caracterizar, representar, resolver y reflexionar.

Los docentes estuvieron conscientes de la necesidad de reconocer las diferencias y replantearse la dicotomía, la distancia y aproximación de las perspectivas para llegar al camino de encontrar respuestas a soluciones y problemas. A través de la evaluación del postest, los docentes asociaron el concepto de perspectivas en la Sociología, como una herramienta importante que ayuda a identificar y construir, a través de la aplicación de lo sociológico.

Que la categoría de solución de problemas, discutida en los talleres, en un contexto general, exige mayor inclusión y conciencia a la diversidad, una nueva forma de conocer y acercarse a las habilidades para la enseñanza de la Sociología. Los docentes comprendieron que el pensamiento crítico en su enseñanza no solo es una disciplina epistemológica; sino, emocional, ética y dialéctica y con una alta dosis de empatía. Estos resultados coinciden por lo señalado por Pipkin (2004, citado por Paz, 2015), al sustentar que los profesores de Sociología deben desarrollar una alta conciencia del significado de una práctica pedagógica.

Gráfica 5. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



En este apartado, se presentan los resultados de los reactivos de la categoría Autorregulación. En esta categoría, el valor de la media para el pretest es de 2.80

En la gráfica de radar 5, pertenecientes al grupo de estudio, se observó que 5 reactivos en la aplicación del pretest (Identifico las habilidades cognitivas de razonamiento crítico que necesito para desarrollar la actividad académica de análisis, síntesis, reflexión, abstracción, inducción; Preveo las habilidades que tengo para afrontar las dificultades y deficiencias que pudieran presentarse cuando enseño; Valoro las habilidades de razonamiento cognitivas para comprender, entender, interpretar, las cuales hacen posible el desarrollo de mi práctica de la enseñanza; Reconozco si mantuve las emociones, la motivación necesaria para desarrollar la enseñanza adecuadamente; Preciso las capacidades de razonamiento crítico que resultaron más efectivas para enseñar), se ubicaron en la escala de 2 con “Casi nunca”.

En tanto que 5 reactivos (Tengo conciencia de mis fortalezas para desarrollar la práctica de la enseñanza; Reflexiono sobre mi razonamiento cuando enseño sociología; Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar para mejorar la enseñanza; Tengo capacidad para controlar mis pensamientos y

mi manera de actuar; Capacidad para reconocer debilidades de nuestros planteamientos para mejorarlos) se ubicaron con la escala de 3, “Regularmente”.

Gráfica 6. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación post intervención grupo de estudio. Año 2023.



En la categoría Autorregulación el valor de la media para el para el postest fue de 3.76. Los datos anteriores indican que la media aumentó, traduciéndose en mejores resultados para esta categoría.

Con respecto al postest, la gráfica 6 muestra, 5 reactivos (Identifico las habilidades cognitivas de razonamiento crítico que necesito para desarrollar la actividad académica de análisis, síntesis, reflexión, abstracción, inducción; Preveo las habilidades que tengo para afrontar las dificultades y deficiencias que pudieran presentarse cuando enseñó; Valoro las habilidades de razonamiento cognitivas para comprender, entender, interpretar, las cuales hacen posible el desarrollo de mi práctica de la enseñanza; Reconozco si mantuve las emociones, la motivación necesaria en desarrollar la enseñanza adecuadamente; Tengo la capacidad para examinar sobre mi manera de pensar y actuar), pasaron de la escala de 2, con “Casi nunca” a la escala de 3, con “regularmente”.

Sin embargo, se observa que 5 reactivos (Tengo conciencia de mis fortalezas para desarrollar la práctica de la enseñanza; Reflexiono sobre mi razonamiento cuando

enseño Sociología; Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar para mejorar la enseñanza; Preciso las capacidades de razonamiento crítico que resultaron más efectivas para enseñar; Capacidad para reconocer debilidades de nuestros planteamientos para mejorarlos), pasaron a la escala de 4, con “Casi siempre”.

Con la aplicación de los talleres en el posttest, los profesores de Sociología desarrollaron una mayor conciencia de sus responsabilidades como docentes, principalmente, a nivel de comprensión de la propia enseñanza. Estuvieron conscientes del acto que implica acercar a la enseñanza con lo cognitivo, así como crear conciencia de su intensión para hacer más expresivo el acto de enseñar.

Con la implementación de los talleres, los docentes comprendieron la importancia de los procesos de autorregulación, facilitando una mayor planificación de actividades, así como el juicio de sus aportes, ideas y la manera de sentir lo que enseñan. Los docentes comprendieron las limitaciones de su práctica, cuando enseñan la Sociología y visualizaron la importancia del pensamiento autorregulado, como la finalidad de poder auto valorarse, autoevaluarse, con respecto a sus cuestionamientos, razonamientos, interpretaciones y juicios.

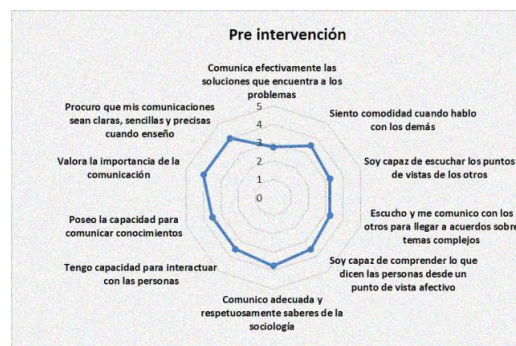
Estos resultados coinciden con las afirmaciones realizadas por Oviedo (2020), al señalar que la autorregulación constituye la habilidad más importante del pensamiento crítico, porque es el reflejo autoconsciente de las actividades desarrolladas por los docentes, que facilita mejorar su razonamiento en función de sus actos, acciones y sentimientos, como resultado del acto de enseñar. Estuvieron conscientes de las limitaciones que tienen sus puntos de vistas en relación a los otros y estuvieron atentos en cambiar y corregir las fallas cometidas.

Desarrollaron la capacidad para reflexionar sobre distintas argumentaciones y suposiciones, verificando su nivel de autoexamen, autocorrección, concreción,

ejecución y aplicación, desde un razonamiento correcto. Razonaron sobre las acciones a un nivel metacognitivo, juzgando sus puntos de vistas y argumentaciones a un nivel objetivo y racional.

Comprendieron que las capacidades de autorrealización de la enseñanza no van más allá de una simple enseñanza; sino, que representa un proceso objetivo y racional de mucho análisis, interpretación y evaluación, con la intención de llegar a conclusiones objetivas y razonables de lo que estoy enseñando.

Gráfica 7. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación pre intervención grupo de estudio. Año 2023.

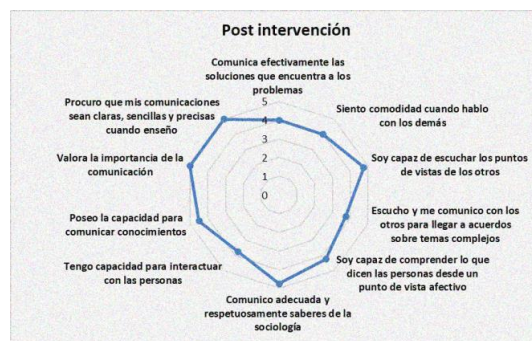


En la categoría de Comunicación, el valor de la media durante el pretest es de 3.52.

La gráfica 7, señala que, ocho (8) reactivos en la aplicación del pretest (Comunica de manera eficiente las soluciones a problemas; Siento comodidad cuando hablo con los demás; Soy capaz de escuchar los puntos de vistas de los otros; Escucho y me comunico con los otros para buscar acuerdos sobre temas complejos; Soy capaz de comprender lo que dicen las personas desde un punto de vista afectivo; Comunico adecuada y respetuosamente saberes de la sociología; Tengo capacidad para interactuar con las personas; Poseo la capacidad para comunicar conocimientos), se ubicaron en la escala de 3, “Regularmente”. Solo 2 reactivos (Valora la importancia de la comunicación y Procuró que mis comunicaciones

sean claras, sencillas y precisas cuando enseño), se ubicaron en la escala de 4 con “Casi siempre”.

Gráfica 8. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación post intervención grupo de estudio. Año 2023.



En la gráfica de radar 8, de la categoría de Comunicación, el valor de la media durante el el postest fue de 4.40. Los datos anteriores indican que la media con el postest aumentó, traduciéndose en resultados satisfactorios para esta categoría de Comunicación.

En relación al postest, 8 de los reactivos (Comunica de manera eficiente las soluciones a problemas; Siento comodidad cuando hablo con los demás; Soy capaz de escuchar los puntos de vistas de los otros; Escucho y me comunico para lograr acuerdos sobre temáticas complejas; Soy capaz de comprender lo que dicen las personas desde un punto de vista afectivo; Comunico adecuada y respetuosamente saberes de la Sociología; Tengo capacidad para interactuar con las personas; Poseo la capacidad para comunicar conocimientos), pasaron a la escala de 4, con “Casi siempre”.

Por tanto, solo 2 reactivos (Valora la importancia de la comunicación y Procuro que mis comunicaciones sean claras, sencillas y precisas cuando enseño), pasaron a la máxima puntuación de la escala con 5, “Siempre”.

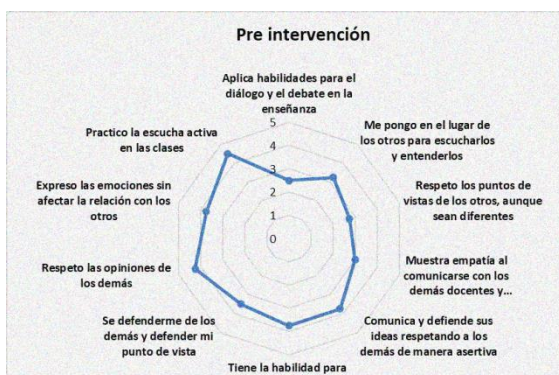
Como resultado de los talleres, los docentes iniciaron un proceso de valoración de las habilidades comunicativas y afectivas, dado que, por primera vez, participaban de un taller donde se relata el tema de la comunicación, al cual consideraron relevante para el mejoramiento de sus relaciones como docentes y los demás.

Entraron en un proceso de reconocimiento de ideas y opiniones con los compañeros; entendieron el término de comunicación que hace referencia a una serie de elementos; un proceso entre personas que intercambian un mensaje; opiniones e ideas importantes en el logro del pensamiento crítico. Entendieron la habilidad para desarrollar la escucha como un elemento vital para comprender y reconocer el significado de lo que manifiesta el hablante.

Estos planteamientos coinciden con las expresiones de variados autores, al considerar que la comunicación vista desde el pensamiento crítico constituye una acción, donde se valoran distintas opiniones, se cuestionan múltiples puntos de vista, un proceso para conocer más detalladamente la parte afectiva del mensaje (Díaz Barriga, 2001, citado por López, 2012).

Reconocieron la importancia del razonamiento verbal como habilidad fundamental para un mejor logro en el aula de clases. Finalmente, el grupo de profesores que recibieron la capacitación con el postest manifestaron sentirse más cómodos con sus compañeros, valoraron, también, la importancia de escuchar puntos de vista contrarios.

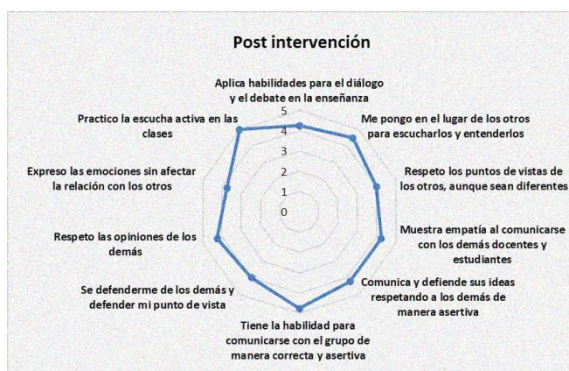
Gráfica 9. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



En la gráfica de radar 9 , de la categoría de Habilidades sociales, la media durante el pretest obtuvo un promedio de 3.53.

Los datos muestran que seis (6) reactivos en la aplicación del pretest (Me pongo en el lugar de los otros para escucharlos y entenderlos; Muestra empatía al comunicarse con los demás docentes y estudiantes; Comunica y defiende sus ideas respetando a los demás de manera asertiva; Tiene la habilidad para comunicarse con el grupo de manera correcta y asertiva; Sé defender mi punto de vista y el de los demás, Expreso las emociones sin afectar la relación con los otros), se ubicaron en la escala de 3, con “Regularmente”. En este mismo sentido, 2 reactivos (Aplica habilidades para el diálogo y el debate en la enseñanza y Respeto las opiniones de los demás), se ubicaron en el valor de 2, con “Casi nunca”; mientras que solo 2 reactivos (Respeto los puntos de vistas de los otros, aunque sean diferentes y Practico la escucha activa en las clases), se encontraron en la escala de 4, con “Casi siempre”.

Gráfica 10. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales post intervención grupo de estudio. Año 2023.



En la gráfica de radar 10, de la categoría de *Habilidades sociales*, la media durante el postest fue de 4.33. Los datos anteriores sustentan que la media con la implementación del postest se incrementó, lo que se traduce en resultados satisfactorios para esta categoría de Habilidades sociales.

Con respecto al postest, se observa que 8 reactivos (Aplica habilidades para el diálogo y el debate en la enseñanza; Me pongo en el lugar de los otros para escucharlos y entenderlos; Respeto los puntos de vistas de los otros, aunque sean diferentes; Muestra empatía al comunicarse con los demás docentes y estudiantes; Comunica y defiende sus ideas respetando a los demás de manera asertiva; Tiene la habilidad para comunicarse con el grupo de manera correcta y asertiva; Sé defender mi punto de vista y el de los demás, y Respeto las opiniones de los demás) pasaron de la categoría 3, de “Regular”, a 4, con “Casi siempre”. Se puede decir que ninguno de los reactivos se quedó en la escala de 2, con “Casi nunca”.

Los datos anteriores indican que los docentes de Sociología comenzaron a cambiar y tomar en consideración las distintas perspectivas y decisiones; la manera de cómo se piensa y hacerles frente a los procesos de centralidad y de

egocentricidad. Por tanto, los docentes creen que ponerse en el lugar de los otros constituye un proceso de valoración de opiniones y de interpretación de distintos puntos de vista y perspectivas.

Los resultados anteriores coinciden con los estudios realizados por Banz (2015), al señalar que tomar distanciamiento significa alejarse de toda acción egocéntrica, que constituye un mecanismo asociado con la manera en que sentimos, concebimos y valoramos las capacidades de los demás.

Los docentes iniciaron un proceso de familiarización con las opiniones de los demás y a desarrollar sus habilidades para comprender, entender e interpretar otros puntos de vista. Estos resultados concuerdan, también, con los planteamientos hechos por Betancourt (2010, citado por Alcaíno, 2016), al considerarlos como una acción donde se cuestionan distintos puntos de vista y Facione (1990, citado por Díaz, 2019), al desarrollar la capacidad y pensamiento para considerar puntos de vista contrarios y comprender distintos razonamientos.

A través de los talleres, los docentes de Sociología desarrollaron las capacidades cognitivas y comprendieron la diversidad que hay en los demás, la cual exige respeto. Como se observa en los resultados del postest del grupo experimental, los docentes comenzaron una nueva etapa y reconocieron las grandes dificultades cuando solo se ven los problemas desde una única perspectiva, ignorando a las demás. Lo anterior se convierte en un punto a favor, en la medida que, como docentes, concienticen para la construcción libre de otros puntos de vista.

Estos resultados concuerdan con los estudios realizados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2012), al sustentar que las personas solo valoran sus propias perspectivas y que la mejor manera de superar esta dificultad, solo es posible cuando aprendamos a pensar descentradamente,

desarrollando actividades de toma de perspectiva con ánimos de encontrar soluciones, evitando el conflicto.

Los resultados del postest muestran que los docentes están conscientes de generar perspectivas propias, de reconocer diferentes argumentaciones, de comprender y reconocer las necesidades de los otros, de enseñar desde una concepción más amplia, con la finalidad de no caer en la necesidad de reducir su punto de vista.

Un aspecto importante a señalar en el grupo de estudio intervenido a través del taller de formación, fue el cambio positivo en cuanto a la capacidad que desarrollaron para aceptar y diferir en ver las cosas. Están conscientes del significado de punto de vista y de pensar críticamente, respetando la diversidad e igualdad, así como de sus prejuicios y estereotipos.

Con la aplicación del taller, los docentes de Sociología intervenidos iniciaron un nuevo proceso de reconocimiento al valorar un punto de vista, lo que al inicio se había convertido en un aspecto de contradicciones. De igual forma, comenzaron un nuevo proceso de aceptación y reconocimiento de significados y creencias, en relación a los mismos compañeros, sobre todo, valorando sus opiniones y experiencias, tal como lo reflejaron en las presentaciones como parte de la metodología del taller. Estos cambios permiten sustentar la efectividad de los talleres para cada una de las dimensiones del modelo.

Con respecto a las habilidades sociales se debe señalar que el pensamiento crítico en función de las capacidades cognitivas no está dissociado de los contenidos propios del quehacer de la sociología, ya que se visualiza desde una visión más general, globalizada, con amplia perspectiva y que busca no discriminar y prejuiciar a la sociedad dado su diversidad desde el punto de vista de otras culturas. Por su parte comprende valores, actitudes, respeto, tolerancia

a la diversidad de lo cultural y la interculturalidad, funciones sociales, credo religioso, genero, diversidad en las profesiones y grupos de edad.

Los docentes concibieron el pensar de los otros y ponerse en su lugar, una situación conflictiva diferente antes de la aplicación del taller, evidenciando un clima de conflicto y de descontento en los docentes de Sociología que participaron. Identificaron la importancia que tienen los procesos valorativos, lo subjetivo y las capacidades para entender a los demás.

Los resultados encontrados coinciden con el “Modelo de controversia” planteado por Beltrán y Pérez (1996, citados por López, 2012), necesario para potenciar las habilidades del pensamiento crítico y, para ello, sería urgente dirigir la controversia en función del aprendizaje de las diferentes posiciones antagónicas de los grupos, presentación de las posiciones encontradas, discusión de temas relevantes o de interés, habilidades sobre el manejo del conflicto, manejo de procedimientos e intercambios de posiciones para llegar al consenso.

Descubrieron que el elemento valorativo constituye un proceso vital para aprender a respetar, conocer e interpretar a los demás sus puntos de vista y acciones. Los docentes de Sociología que participaron de los talleres, afirmaron que se logró cambiar esquemas tradicionales de pensamientos centralizados y que tomó mucha significación el término de sensibilización, sobre todo, en interpretar la forma de pensar y emitir un juicio de valor; aspectos importantes para hacer la enseñanza de la Sociología más significativa; así mismo, aprendieron a valorar y a escuchar a los demás.

Lo anterior se relaciona con lo señalado por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2000, citados por Oliveira, 2021), al sustentar que la enseñanza de una Sociología más crítica debe estar enfocada desde un plano pedagógico y, didácticamente, debe producir el rompimiento de viejos esquemas de enseñanza.

Los talleres ayudaron a que los docentes de Sociología cambiaran su concepción, aunque fue difícil entenderlo al inicio, dando espacio para cambiar y adoptar otras perspectivas. Sin embargo, están conscientes que tomar distanciamiento es valorar las experiencias y las creencias de los demás.

Contribuyeron a que los docentes valoraran las habilidades sociales con la finalidad de llegar a resultados eficaces para generar cambios significativos en la enseñanza. El grupo de sociólogos que participaron en la actividad señalaron que las habilidades sociales fueron trabajadas por ellos por primera vez y su aporte constituye la reconstrucción de una nueva perspectiva como capacidad de explicar el proceso didáctico de la Sociología y promover los cambios necesarios y pertinentes.

Con respecto a estos resultados, Calderón (2012) sugiere la importancia que aporta el uso del taller crítico, como una técnica activa y dinámica, en donde se potencian las principales habilidades del desarrollo de la lectura, enseñar a interpretar, ordenar información y aplicar conocimientos, lo que permite al docente proyectarse como una figura importante en la transferencia de experiencias.

Con la evaluación del postest del grupo experimental, los docentes de Sociología que participaron de los talleres, descubrieron que, desde la dimensión de Distanciamiento de perspectiva, hay que tomar en cuenta las perspectivas en su diversidad; no adherirse exclusivamente a una perspectiva en particular; la construcción de una nueva perspectiva partiendo del proceso de integración de la diversidad para dar con un resultado nuevo.

Como resultado del postest del grupo de estudio, a través de los talleres, los docentes lograron cambiar viejos esquemas en la forma de pensar en cuanto a la enseñanza de la Sociología y redefinieron un nuevo papel y terminaron vinculando las habilidades, destrezas y capacidades cognitivas como elementos

fundamentales para el desarrollo de la enseñanza crítica de la Sociología. Este cambio de esquema lo definieron como aquel proceso, la capacidad que deben desarrollar los docentes en cuestionar, preguntar e interrogarse sobre un problema en particular, un elemento que va más allá de una simple dimensión.

Un proceso de enseñanza crítica que debe comprender, entender, valorar y conocer a los demás, sobre todo, poniéndonos en el lugar del otro. Un proceso que incluye el respeto a las opiniones y puntos de vista de los demás, haciendo posible su mayor comprensión. Una actividad que exige razonamiento, reflexión, análisis y expresiones de ideas de formas más diversas respecto a un tema en específico.

De acuerdo a los resultados del postest, con el grupo de estudio fue evidente que los docentes que participaron de los talleres cambiaron positivamente la manera de pensar hacia el fortalecimiento de una formación pedagógica en la enseñanza de la Sociología crítica, unido al desarrollo de una mayor capacidad para cuestionar e interrogar sobre la práctica docente.

De igual forma, tomaron conciencia de que una mejor enseñanza de la Sociología solo puede lograrse cuando se le atribuye y valora el significado sobre la diversidad de distintas perspectivas, el respeto a las múltiples perspectivas existentes. En efecto, manifestaron enfocar la enseñanza de esta disciplina potenciando las habilidades y destrezas intelectuales.

Los datos anteriores permiten sustentar que los docentes que participaron del taller comprendieron y revisaron el significado de una enseñanza crítica en una primera aproximación. Desarrollaron las habilidades para analizar creencias, experiencias, habilidades para tomar decisiones y generar conocimientos.

Con los talleres se logró crear una visión más amplia, generándole a los docentes las capacidades para entender distintos puntos de vista y reconocer y considerar las ideas de los demás. Estos resultados coinciden con lo sustentado por Facione (2007, citado por González, 2018), al decir que la interpretación de una idea y la opinión, representa un proceso que comprende la imparcialidad y las valorizaciones que tienen los sujetos sobre los otros.

Los docentes aprendieron a evaluar opiniones y a transmitir ideas desde múltiples puntos de vista. Aprendieron a enfrentar percepciones distintas y a entender juicios y concepciones. Con los talleres se logró obtener una visión más amplia, generando la capacidad en los docentes para entender un punto de vista y para reconocer y considerar las ideas de los otros.

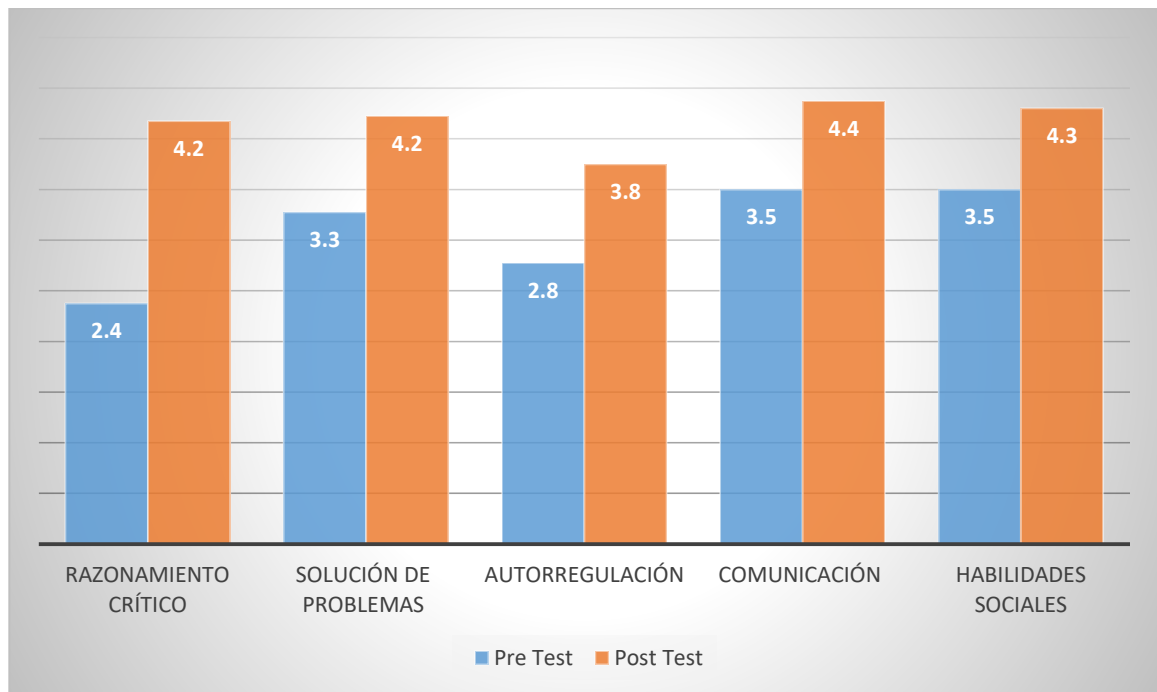
Estos resultados coinciden con los planteamientos señalados por Facione (2007), citado por González (2018), al sustentar que las percepciones sobre un punto de vista son un conjunto de aspectos relacionados con la flexibilidad e interpretación de las ideas y opiniones de los demás, de un proceso que comprende lo imparcial y las valorizaciones que tienen los individuos.

Los docentes aprendieron a evaluar opiniones y a transmitir ideas; aprendieron a enfrentar percepciones e intercambios de ideas. Lo anterior se fundamenta con lo planteado por Piette (1998), citado por López (2012), al señalar que la enseñanza crítica potencia las habilidades para confrontar puntos de vista ajenos; valorarlos e intercambiarlos desde otra visión.

Los docentes, a través de la aplicación de los talleres como parte del postest, comenzaron un nuevo proceso de análisis de perspectiva y evaluación, así como una nueva forma de abordar un problema a través de una idea. Estos resultados logrados guardan relación con lo sustentado por Paul (1992); Walsh y Paul (1998), citados por López (2012), con las estrategias que hacen referencia al modelo

dialogico, o multilógico, que consiste en rechazar las visiones únicas que ven desde una sola perspectiva. De rechazar lo prejuiciado o imparcial para pensar de manera diferente, valorando ideas o puntos de vista de las personas con pensamientos contrarios.

Gráfica 11. Comparación de los promedios de las categorías analizadas durante el pretest y el postest, grupo de estudio. Año 2023.



La gráfica 11 muestra el comportamiento del grupo de estudio en el pretest y postest de la aplicación del taller en las cinco (5) categorías. Se observó que la categoría de comunicación fue la que más cambios logró con la aplicación del Programa de Capacidades Cognitivas, pasando del pretest con 3.5 a un promedio de 4.4, en el postest, por lo que se percibe como un cambio favorable. Seguido de las habilidades sociales que presentó cambios evidentes en el pretest con 3.5 como promedio, pasando a 4.3, en el postest, lo que también refleja una alta mejoría.

De igual forma, la categoría solución de problemas tuvo un cambio significativo,

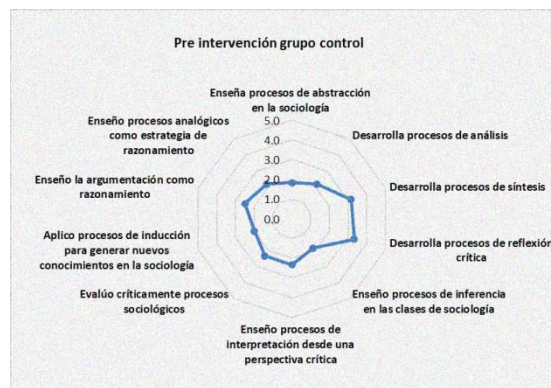
pasando del 3.3, en el pretest, a 4.2 con el postest, lo que se traduce en una mejoría a través de la aplicación del programa de formación. En este mismo rango, se encontró la categoría de razonamiento crítico, que pasó del 2.4 en el pretest a un promedio de 4.2 con el postest. Solo la categoría de Autorregulación, que registró una puntuación de 2.8 en el pretest, pasando a un promedio de 3.8 en el postest, se traduce como la que menos cambios experimentó con el programa.

Resultados estadísticos del pretest grupo control y pretest del grupo de estudio:

Análisis de comparación de muestras independientes.

En este apartado, el análisis estadístico sobre las cincuenta (50) preguntas fue desarrollado usando el antes y después, para lo cual, a todas las categorías de análisis, se le calculó la media (M).

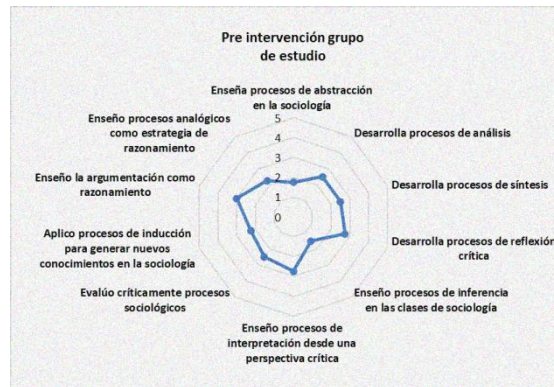
Gráfica 12. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico pre intervención grupo control. Año 2023.



En la gráfica de radar 12, correspondientes al pretest del grupo control, se observó que 8 reactivos (Enseña procesos de abstracción en la Sociología; Desarrolla procesos de análisis; Enseño procesos de inferencia en las clases de Sociología; Enseño procesos de interpretación desde una perspectiva crítica; Evalúo

críticamente procesos sociológicos; Aplico procesos de inducción para generar nuevos conocimientos en la Sociología; Enseño la argumentación como razonamiento; y Enseño procesos analógicos como estrategia de razonamiento), se ubicaron en la categoría 2, con “A veces”, lo cual se alejan del valor deseado de 5 en la categoría de “siempre”. Solo 2 reactivos (Desarrolla procesos de síntesis y Desarrolla procesos de reflexión crítica) se ubicaron en la escala de 3, con “Regularmente”.

Gráfica 13. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



En la Gráfica 13, del pretest del grupo de estudio, solo 1 reactivo (Enseño la argumentación como razonamiento), se ubicó en la categoría de tres (3), en tanto que ocho (8) reactivos (Enseña procesos de abstracción en la Sociología; Desarrolla procesos de análisis; Desarrolla procesos de síntesis; Desarrolla procesos de reflexión crítica; Enseño procesos de interpretación desde una perspectiva crítica; Evalúo críticamente procesos sociológicos; Aplico procesos de inducción para generar nuevos conocimientos en la Sociología; y Enseño procesos analógicos como estrategia de razonamiento), se situaron en la categoría 2, “A veces”. Solo el reactivo (Enseño procesos de inferencia en las clases de Sociología), se posesionó en la escala de 1.

Los datos estadísticos en esta categoría de *Razonamiento crítico*, evidencian la comparación en los resultados entre el pretest del grupo control y el pretest del grupo de estudio, una media de 2.36 para el primer grupo, en relación a la media del segundo, con 2.37, lo que permite sustentar que no hay diferencias en los dos grupos, dado que la media es semejante.

Gráfica 14. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas pre intervención grupo control. Año 2023.



En la gráfica de radar 14, correspondiente al pretest del grupo control, se observó que 7 reactivos (Tengo capacidad para trabajar en equipo; Tomo decisiones; Tengo capacidad para dar respuesta y solucionar problemas; Comprendo diversos problemas desde diferentes perspectivas; Planifica y da solución a un problema sociológico; Integro mi punto de vista con el de los otros, y Propone soluciones alternas a problemas con actitud crítica), se ubicaron en la escala de 3, con “Regularmente”. En tanto que, solo 3 reactivos (Organizo y planifico las clases en función del pensamiento crítico y Negociación de conflicto), se ubicaron en la escala de 2, con “Casi siempre”.

Gráfica 15. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas pre intervención grupo de estudio. Año 2023.

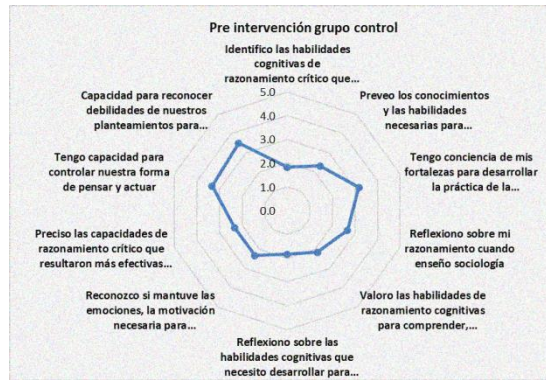


Mientras que en la Gráfica 15, en los datos del pretest del grupo de estudio, 1 reactivo (Tomo decisiones), se ubicó en la escala con cuatro (4), “Casi siempre”. Seguidamente, ocho (7) reactivos (Tengo capacidad para trabajar en equipo; Tengo capacidad para dar respuesta y solucionar problemas; Comprendo diversos problemas desde diferentes perspectivas; Planifico y da solución a un problema sociológico; Negociación de conflicto; Integro mi punto de vista con el de los otros; Propone soluciones alternas a problemas con actitud crítica y Sabe manejar un conflicto sin estar a la defensiva), se encontraron en la escala de tres (3), con “Regularmente”.

Solo dos (2) reactivos (Sabe manejar un conflicto sin estar a la defensiva y Organizo y planifico las clases en función del pensamiento crítico), se ubicaron en la escala de dos (2), con “Casi nunca”.

Los datos estadísticos, para esta categoría de Solución de problemas, evidencian que para el pretest del grupo control y el pretest del grupo de estudio, la media del primero fue de 2.99 en relación a la media del segundo con 3.27, lo que permite sustentar que no hay diferencias en los dos grupos, dado que la media es muy semejante.

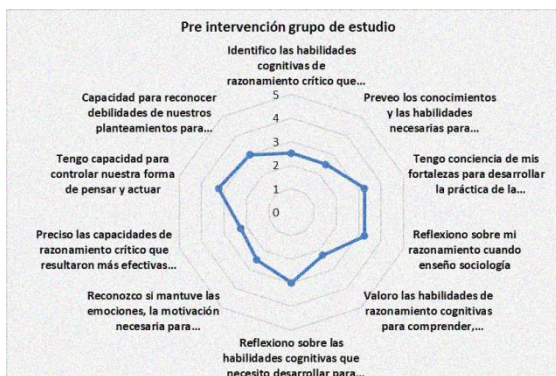
Gráfica 16. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación pre intervención grupo control. Año 2023.



En la Gráfica de radar 16, correspondiente al pretest del grupo control, se observó que 7 reactivos (Identifico las habilidades cognitivas de razonamiento crítico que necesito para desarrollar la actividad académica de análisis, síntesis, reflexión, abstracción e inducción; Reflexiono sobre mi razonamiento cuando enseño Sociología; Valoro las habilidades de razonamiento cognitivas para comprender, entender, interpretar, las cuales hacen posible el desarrollo de mi práctica de la enseñanza; Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar para mejorar la enseñanza; Reconozco si mantuve las emociones, la motivación necesaria para desarrollar la enseñanza adecuadamente y Preciso las capacidades de razonamiento crítico que resultaron más efectivas para enseñar), se ubicaron en la escala con 2, “Casi nunca”.

Solo 3 reactivos (Tengo conciencia de mis fortalezas para desarrollar la práctica de la enseñanza; Tengo capacidad para controlar mis pensamientos y mi manera de actuar y Capacidad para reconocer debilidades de nuestros planteamientos para mejorarlos), se ubicaron en la escala con 3, que significa “Regularmente”.

Gráfica 17. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación pre intervención grupo de estudio. Año 2023.

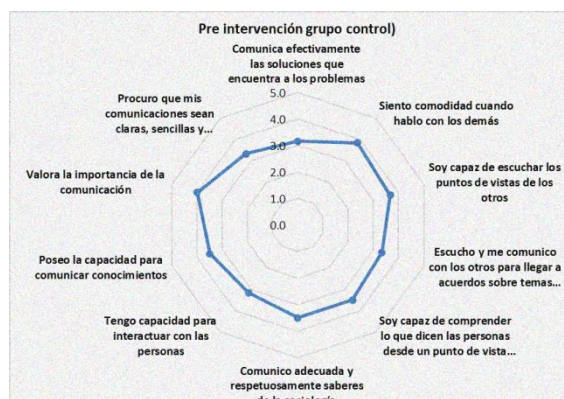


En la Gráfica 17, que hace referencia al pretest del grupo de estudio, se evidencia que cinco (5) reactivos (Tengo conciencia de mis fortalezas para desarrollar la práctica de la enseñanza; Reflexiono sobre mi razonamiento cuando enseño Sociología; Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar para mejorar la enseñanza; Tengo capacidad para controlar mis pensamientos y mi manera de actuar y Capacidad para reconocer debilidades de nuestros planteamientos para mejorarlos), se ubicaron en la escala de tres (3), con “Regularmente”.

En tanto que cinco (5) reactivos (Identifico las habilidades cognitivas de razonamiento crítico que necesito para desarrollar la actividad académica de análisis, síntesis, reflexión, abstracción e inducción; Preveo las habilidades que tengo para afrontar las dificultades y deficiencias que pudieran presentarse cuando enseño; Valoro las habilidades de razonamiento cognitivas para comprender, entender e interpretar, las cuales hacen posible el desarrollo de mi práctica de la enseñanza; Reconozco si mantuve las emociones, la motivación necesaria para desarrollar la enseñanza adecuadamente y Preciso las capacidades de razonamiento crítico que resultaron, más efectivas para enseñar), se ubicaron en la escala de dos (2), con “Casi nunca”.

Los datos estadísticos para esta categoría de *Autorregulación* evidencian los resultados entre el pretest del grupo control y el pretest del grupo de estudio, ya que la media para el primero fue de 2.54, en relación a la media del segundo con 2.77, lo que permite sustentar que no hay diferencias marcadas entre los dos grupos dado que la media es semejante.

Gráfica 18. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación pre intervención grupo control. Año 2023.



En la gráfica de radar 18, correspondiente al pretest del grupo control, se observó que 8 reactivos (Comunica de manera eficiente las soluciones a problemas; Soy capaz de escuchar los puntos de vistas de los otros; Escucho y me comunico con los otros para llegar a acuerdos sobre temas complejos; Soy capaz de comprender lo que dicen las personas desde un punto de vista afectivo; Comunico adecuada y respetuosamente saberes de la Sociología; Tengo capacidad para interactuar con las personas; Poseo la capacidad para comunicar conocimientos y Procuró que mis comunicaciones sean claras, sencillas y precisas cuando enseño), se ubicaron en el rango de 3, con “Frecuentemente”.

En tanto que 2 reactivos durante el pretest (Siento comodidad cuando hablo con los demás y Valora la importancia de la comunicación), se ubicaron en el puesto de 4, con “Casi siempre”.

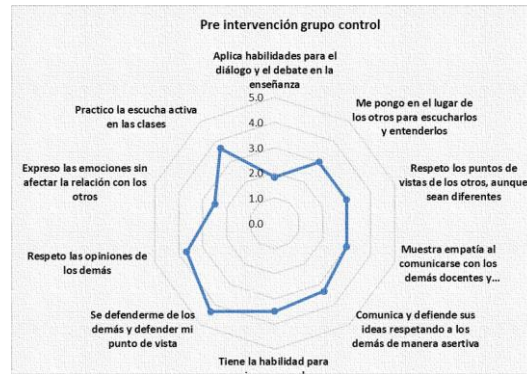
Gráfica 19. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



En la Gráfica 19, referente al pretest del grupo de estudio, se identificó que dos (2) reactivos, (Valora la importancia de la comunicación y Procuro que mis comunicaciones sean claras, sencillas y precisas cuando enseño), se situaron en la escala de cuatro (4), con “Casi siempre”. Otros siete (7) reactivos (Siento comodidad cuando hablo con los demás; Soy capaz de escuchar los puntos de vistas de los otros; Escucho y me comunico con los otros para llegar a acuerdos sobre temas complejos; Soy capaz de comprender lo que dicen las personas desde un punto de vista afectivo; Comunico adecuada y respetuosamente saberes de la Sociología; Tengo capacidad para interactuar con las personas y Poseo la capacidad para comunicar conocimientos), se situaron en la escala de tres (3), con “Regularmente”. Mientras que 1 reactivo se ubicó en dos (2), con “Casi nunca”.

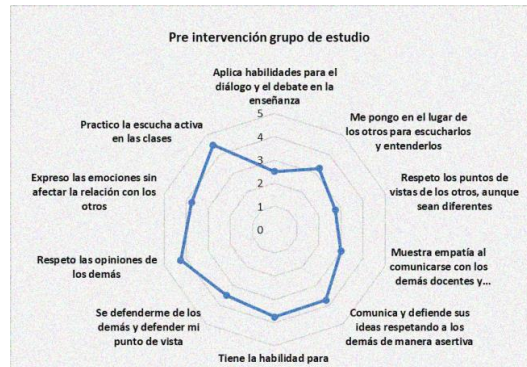
Los datos estadísticos en esta categoría de *Comunicación*, luego del análisis de los resultados del pretest del grupo control con el pretest del grupo de estudio, se evidenció que la media del primero fue de 3.50, en relación a la media del segundo con 3.50, lo que permite sustentar que no hay diferencias en los dos grupos estudiados, dado que la media es semejante.

Gráfica 20. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales pre intervención grupo control. Año 2023.



En la gráfica 20, correspondiente al pretest del grupo control (grupo de no intervención) se observó que 7 reactivos (Me pongo en el lugar de los otros para escucharlos y entenderlos; Respeto los puntos de vistas de los otros, aunque sean diferentes; Muestra empatía al comunicarse con los demás docentes y estudiantes; Comunica y defiende sus ideas, respetando a los demás de manera asertiva; Tiene la habilidad para comunicarse con el grupo de manera correcta y asertiva; Respeto las opiniones de los demás y Practico la escucha activa en las clases), se ubicaron en la escala de 3, con “Frecuentemente”; mientras que 2 de ellos (Aplica habilidades para el diálogo y el debate en la enseñanza y Expreso las emociones sin afectar la relación con los otros), se situaron en 2, con “Casi nunca”; en tanto que 1 reactivo (Sé defender mi punto de vista y el de los demás), se ubicó en la escala de 4, con “Casi siempre”.

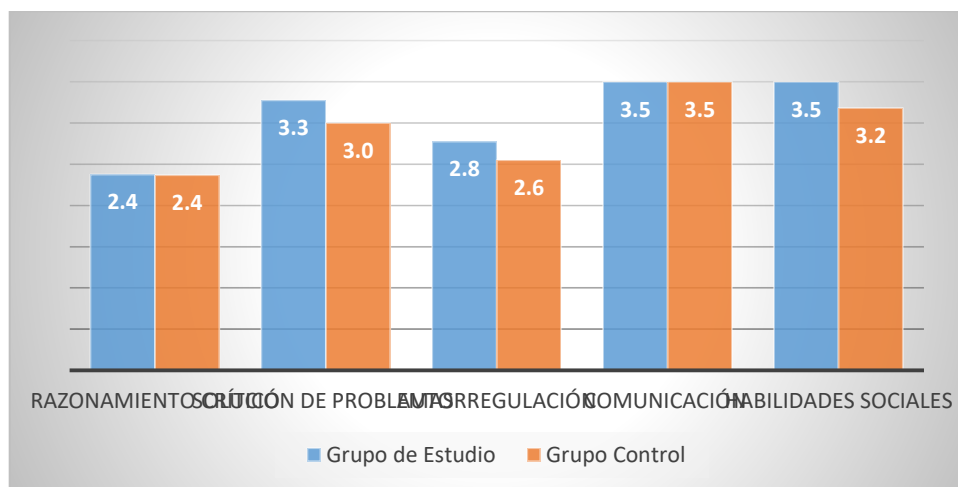
Gráfica 21. Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales pre intervención grupo de estudio. Año 2023.



Por su lado, en la gráfica 21, alusiva al pretest del grupo de estudio, se observó que dos (2) reactivos (Respeto las opiniones de los demás y Practico la escucha activa en las clases), se ubicaron en la escala de cuatro (4), con “Casi siempre”. Sin embargo, seis (6) reactivos (Me pongo en el lugar de los otros para escucharlos y entenderlos; Muestra empatía al comunicarse con los demás docentes y estudiantes; Comunica y defiende sus ideas respetando a los demás de manera asertiva; Tiene la habilidad para comunicarse con el grupo de manera correcta y asertiva; Sé defender mi punto de vista y el de los demás y Expreso las emociones sin afectar la relación con los otros), se situaron en la escala de tres (3), con “Regularmente”. En tanto que dos (2) reactivos (Aplica habilidades para el diálogo y el debate en la enseñanza y Respeto los puntos de vistas de los otros, aunque sean diferentes), se ubicaron en la escala de dos (2), con “Casi nunca”.

Los datos estadísticos para esta categoría de *Habilidades sociales* se evidencian a través de los resultados del pretest del grupo control con el pretest del grupo de estudio, ya que la media para el primero fue de 3.18 en relación a la media del segundo con 3.50, lo que permite sustentar que no hay diferencias en los dos grupos, dado que la media es semejante.

Gráfica 22. Comparación de los promedios de las categorías analizadas durante el pretest del grupo de estudio y el pretest del grupo control. Año 2023.



La gráfica 22 evidencia los resultados del grupo de estudio mediante el pretest, al igual que el pretest del grupo control en la aplicación del taller, tomando en consideración las cinco (5) categorías estudiadas. Es evidente que la categoría de comunicación se mantuvo en un promedio de 3.5 para ambos grupos, no registrándose variaciones.

Así mismo se encontró la categoría de habilidades sociales para los dos grupos, con una ligera diferencia del grupo de estudio, con 3.5 ante un 3.2 para el grupo control. Sin embargo, en cuanto a la categoría de razonamiento crítico, ambos grupos tienen un mismo promedio de 2.4, lo que indica que sus promedios son iguales.

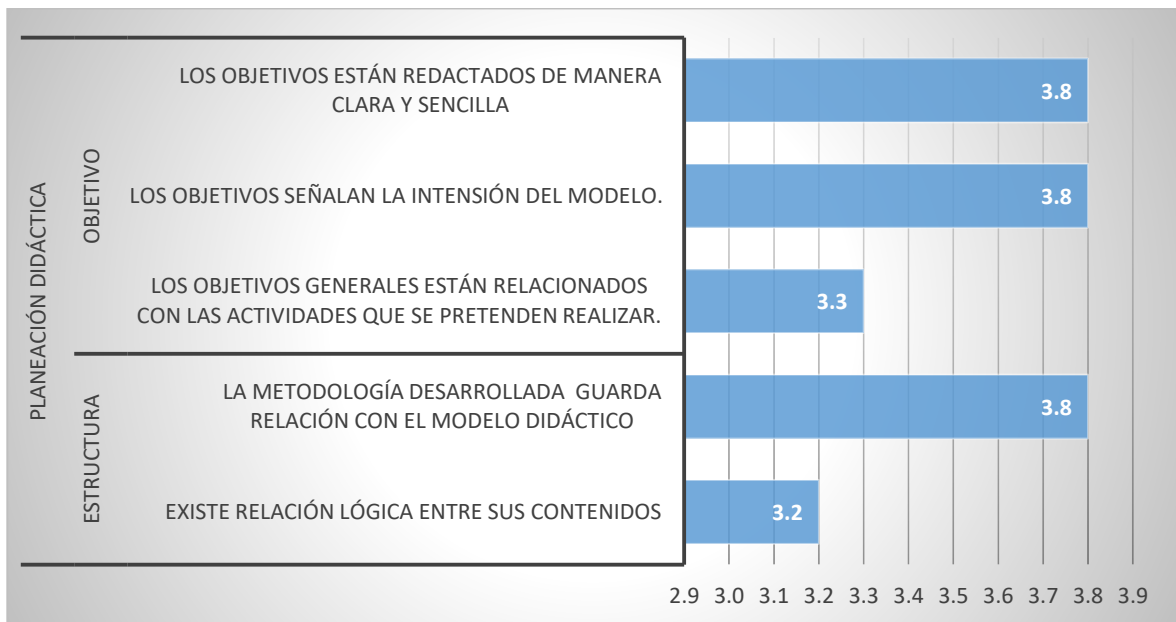
Objetivo específico 3. Explicar las actividades de organización y desarrollo del proceso de enseñanza de la Sociología.

Para darle respuesta a este objetivo, se elaboró un instrumento de valoración integrado por siete (7) criterios que integran la dimensión didáctica: planeación didáctica, contenidos, procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, comunicación e interacción, evaluación y bibliografía (Kin, 2013). A su vez, los

criterios que evaluó se encontraron determinados por la calidad, relevancia y actualidad, actividades, métodos y comunicación. Para responder a este objetivo se elaboraron las siguientes gráficas:

Resultados de los criterios de las actividades del diseño didáctico

Gráfica 23. Opinión de los jueces expertos sobre el nivel de planeación del diseño para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.

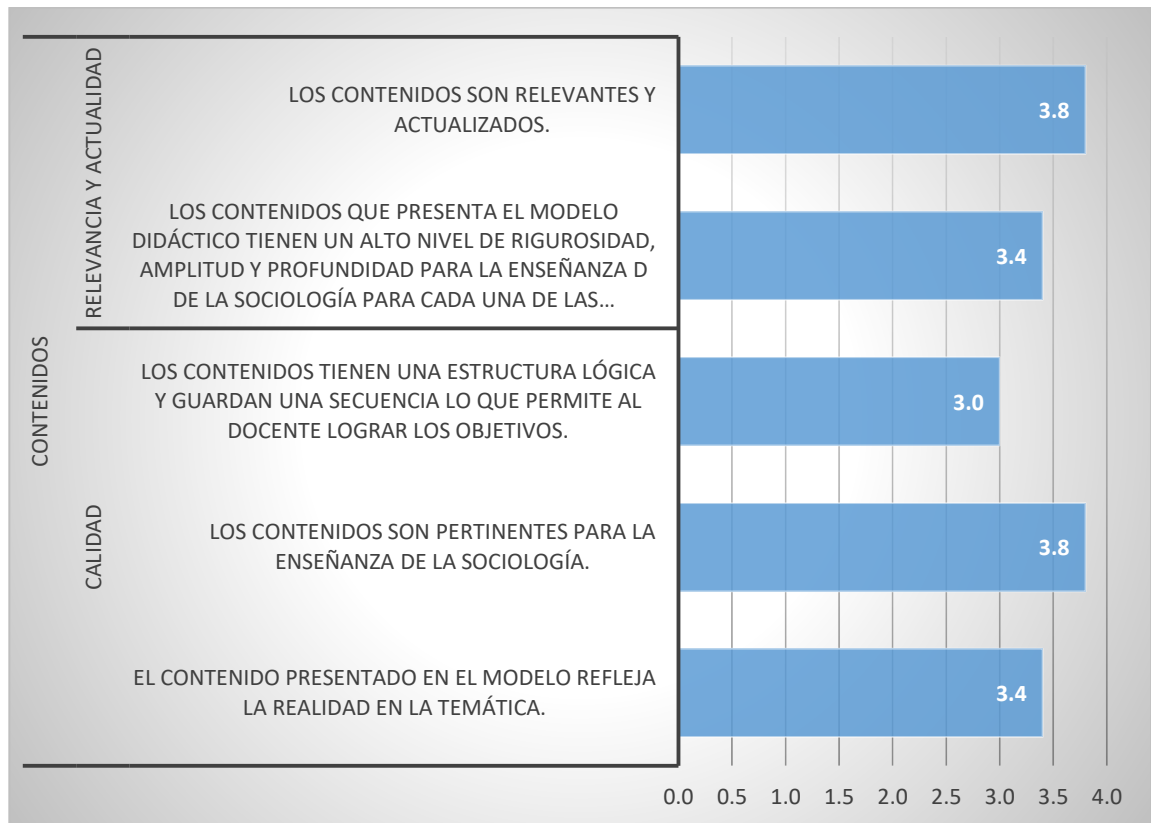


En la Gráfica 23, se observa, de acuerdo a la *planeación didáctica*, que los criterios que lograron posesionarse con valoraciones más altas lo constituyeron los objetivos con respecto a su redacción, con valoraciones de 3.8 respectivamente; en tanto que, en el contexto de su estructura, el aspecto metodológico desarrollado alcanzó una puntuación de 3.8, lo que indica una ponderación alta.

Seguido de otras valoraciones en relación a los *objetivos generales*, expresado en un 3.3 y un 3.2 en relación al nivel lógico con sus contenidos. Lo anterior indica que todos los criterios evaluados fueron calificados según la escala de valorización como “satisfactorio”, lo que significa que se necesitan muy pocas

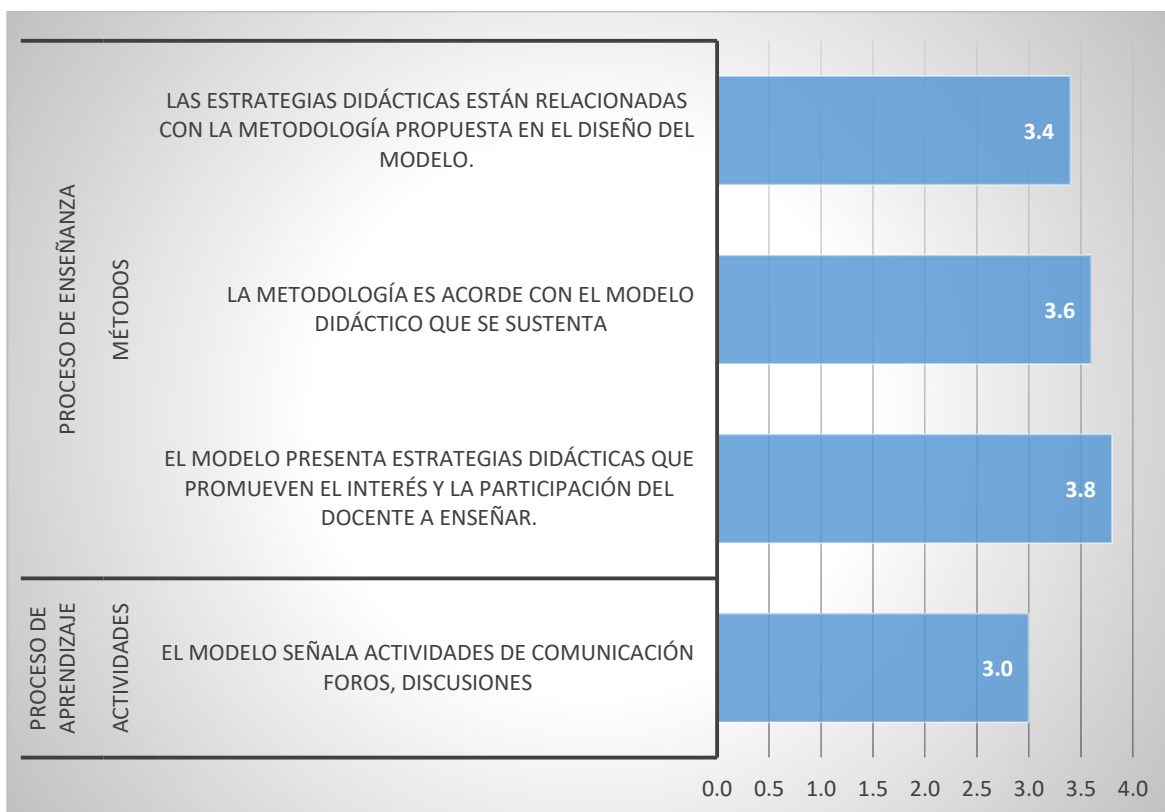
mejoras.

Gráfica 24. Opinión de los jueces expertos sobre los contenidos del diseño didáctico para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.



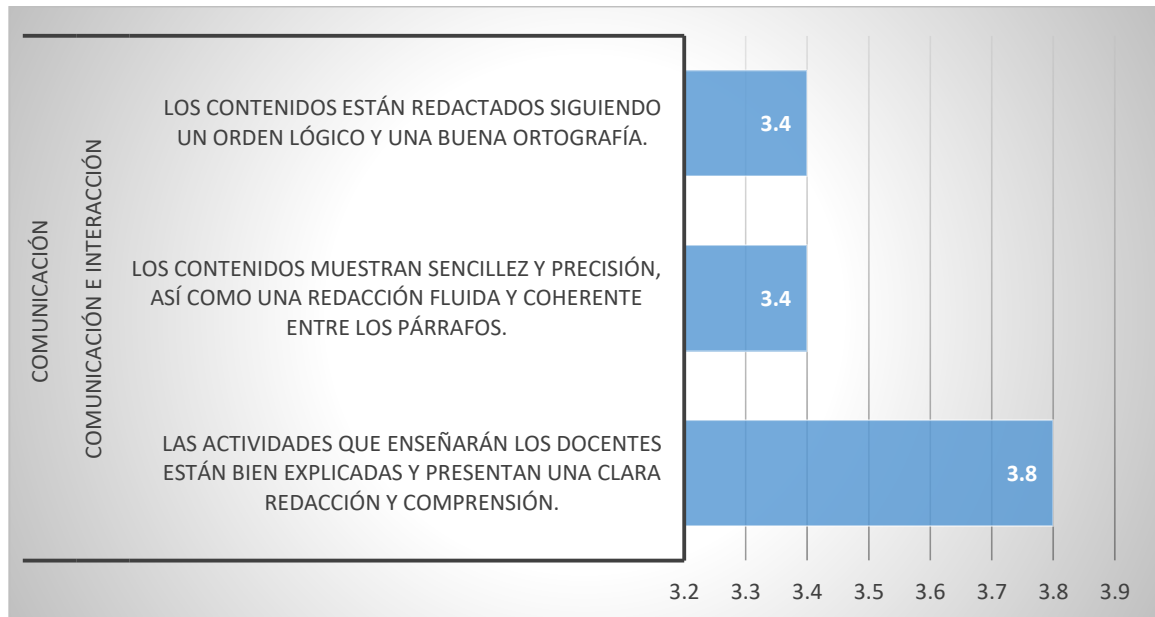
La Gráfica 24 refleja las valoraciones en relación a los contenidos del diseño didáctico y muestra que el criterio más valorado lo constituyó el de relevancia y actualidad, con un 3.8; mientras que su calidad se logró en una alta puntuación de 3.8. Por su lado, el criterio relacionado con el desarrollo de su estructura lógica y su secuencia fue calificado con un 3.0, respectivamente. Lo anterior indica que todos los criterios evaluados fueron calificados según la escala de valorización como “satisfactorio”, lo que revela que se necesitan pocas mejoras.

Gráfica 25. Opinión de los jueces expertos del proceso de enseñanza y aprendizaje del diseño didáctico para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.



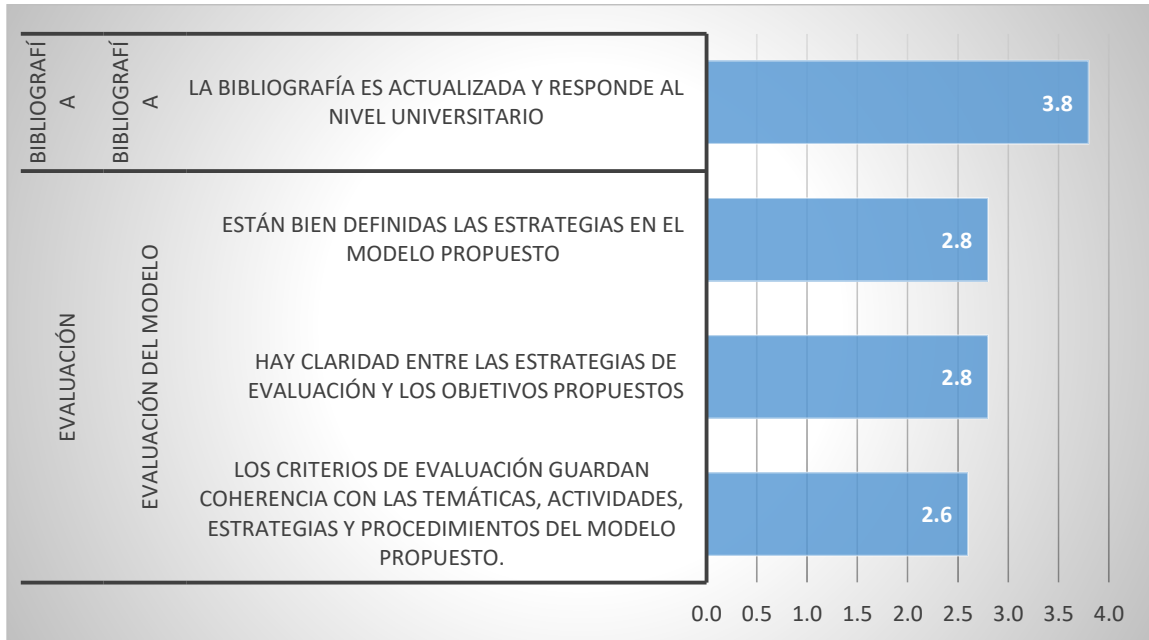
Los datos muestran, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, que, en función del método, el diseño tuvo una valoración alta en el uso de las estrategias didácticas que incentivan a los docentes que las usan para enseñar, con un 3.8, seguido de un 3.6, que sustentó que el aspecto metodológico responde al diseño didáctico. Mientras que, en relación al criterio de aprendizaje, el uso de actividades relacionadas con foros y otras técnicas de comunicación registró una puntuación de 3.0. Los datos anteriores permiten sustentar que los criterios valorados, según la escala, fueron calificados como satisfactorios y con pocas mejoras que hacerles.

Gráfica 26. Opinión de los jueces expertos del criterio comunicación e interacción del diseño didáctico del Modelo diseñado para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.



En la Gráfica 26 se observa, en relación a la comunicación e interacción, que el desarrollo de actividades expresa un elevado nivel de explicación, así como excelente redacción y comprensión, expresado en un 3.8, en tanto que, otros criterios de redacción, orden lógico, así como en la precisión de contenidos registraron valoraciones de 3.4, respectivamente. Se sustenta con base a la escala de valorización empleada que todos los aspectos fueron evaluados como satisfactorios y que se necesitan pocas mejoras.

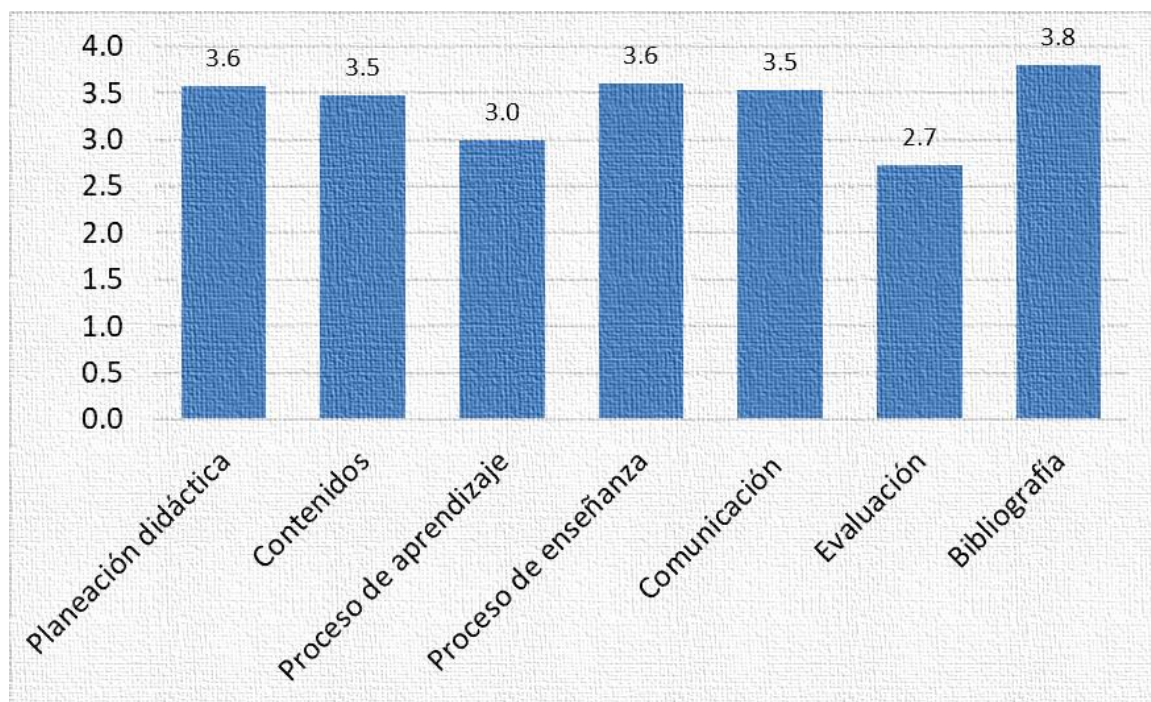
Gráfica 27. Opinión de los jueces expertos del aspecto bibliográfico y la evaluación del diseño didáctico diseñado para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.



Los datos muestran, en la Gráfica 27, que el diseño didáctico del modelo posee una bibliografía actualizada, expresada en una puntuación de 3.8, lo que permite afirmar su nivel de satisfactoriedad. Mientras que en el criterio de evaluación se registraron valoraciones respecto a la definición de las estrategias, con un 2.8, respectivamente.

En este mismo apartado, sobre la evaluación respecto al Modelo didáctico crítico, los criterios de claridad de las estrategias con los objetivos, así como, la coherencia de las estrategias y el uso de procedimientos, se situaron en un puntaje del 2.6, respectivamente. Las valoraciones anteriores revelan que los aspectos ubicados en la escala de 2.8 y 2.6 fueron calificados como poco satisfactorios y, de ahí, la necesidad de hacerle mejoras específicas para la funcionalidad del modelo.

Gráfica 28. Resultados de los criterios del diseño didáctico para la enseñanza de la Sociología.



En la Gráfica 28, se presenta un resumen de todos los criterios analizados. Se evidencia que, de los 7 criterios del diseño didáctico consultados por los jueces expertos, como la bibliografía, la planeación didáctica y los procesos de enseñanza, alcanzaron las más altas valoraciones, con el 3.8 y 3.6; seguido de los contenidos y la comunicación, con un 3.5 y el criterio asociado con los procesos de aprendizaje, con una valoración de 3.0, lo que los ubica en la escala de “satisfactorio”, por lo que necesita muy pocas mejoras.

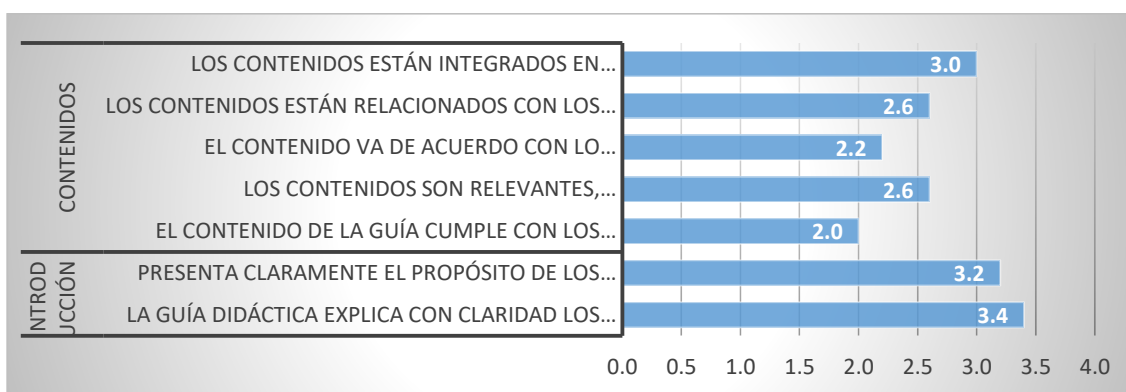
Solo el criterio de evaluación del diseño del modelo se situó en una valoración, otorgada por los jueces expertos, con 2.7, lo que indicó, según la escala, que el criterio es poco satisfactorio y necesita mejoras específicas. En función de los promedios registrados, se realizaron los respectivos ajustes al diseño, sobre todo, en las debilidades de la evaluación con la finalidad de contextualizarlo, según lo requerido y su nivel de exigencia.

Objetivo específico 4. Elaborar y validar el diseño de guías didácticas para la enseñanza de la Sociología.

Para responder a este objetivo, se elaboraron tres (3) guías didácticas, las cuales se encuentran fundamentadas y estructuradas en cuatro (4) criterios básicos: introducción, contenidos, organización e información. Su parte operativa está integrada por componentes que promueven el proceso de enseñanza, la investigación y el trabajo colaborativo, haciendo uso de actividades, estrategias, técnicas metodológicas y didácticas, bibliografía y evaluación (ver anexo 6, guías didácticas).

Una vez que se elaboraron las guías, como instrumento pedagógico, fueron validadas a través de la opinión de jueces expertos, expresadas en los siguientes resultados. Para responder a este objetivo, se elaboraron las siguientes gráficas: Guía didáctica 1: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.

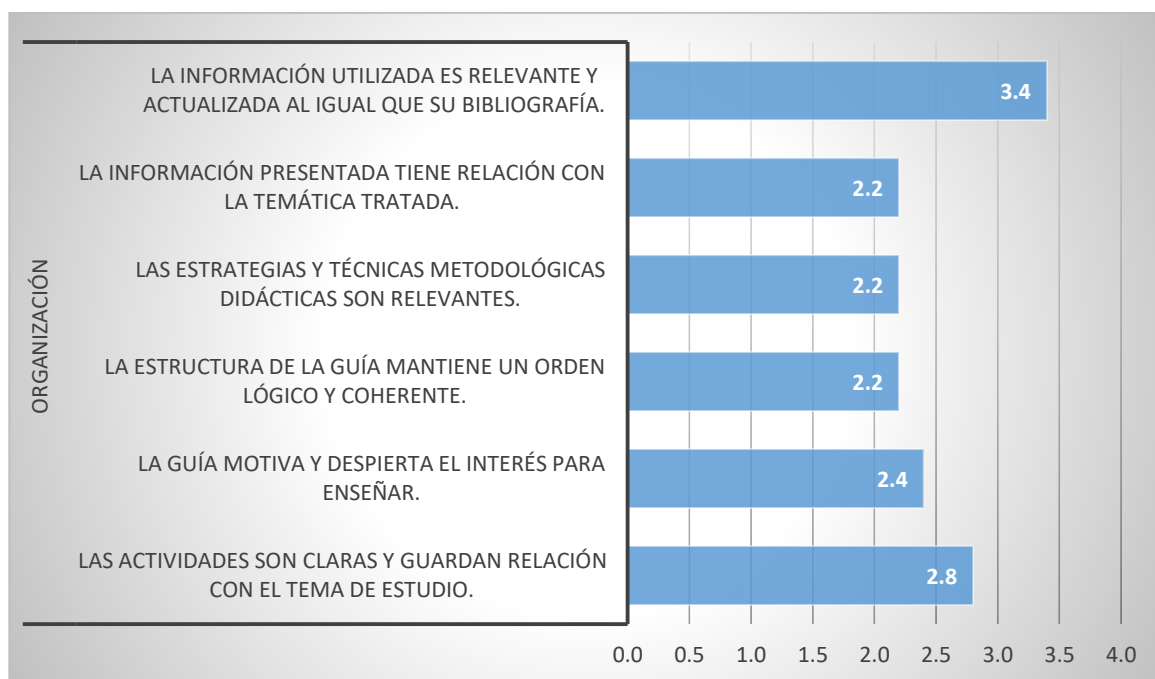
Gráfica 29. Opinión de los jueces expertos sobre los criterios de introducción y contenidos de la Guía Didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.



La Gráfica 29 presenta las valoraciones de la Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos, respecto a los criterios de introducción y contenido. Los datos observados evidencian que la guía posee una introducción, expresada en una valoración de 3.4 en relación a su claridad con los objetivos.

En tanto que, en el criterio de los contenidos, se observan valoraciones altas en su integración con los bloques temáticos, con un 3.0, ubicado en la escala como “bueno”; seguido de la relación de los contenidos con los objetivos, expresado en un 2.6; mientras que se registraron valoraciones expresada en 2.0, en relación al cumplimiento de aspectos de la calidad y la comprensión, calificado en la escala de medición como “satisfactorio”.

Gráfica 30. Opinión de los jueces expertos del criterio de organización de la Guía Didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos

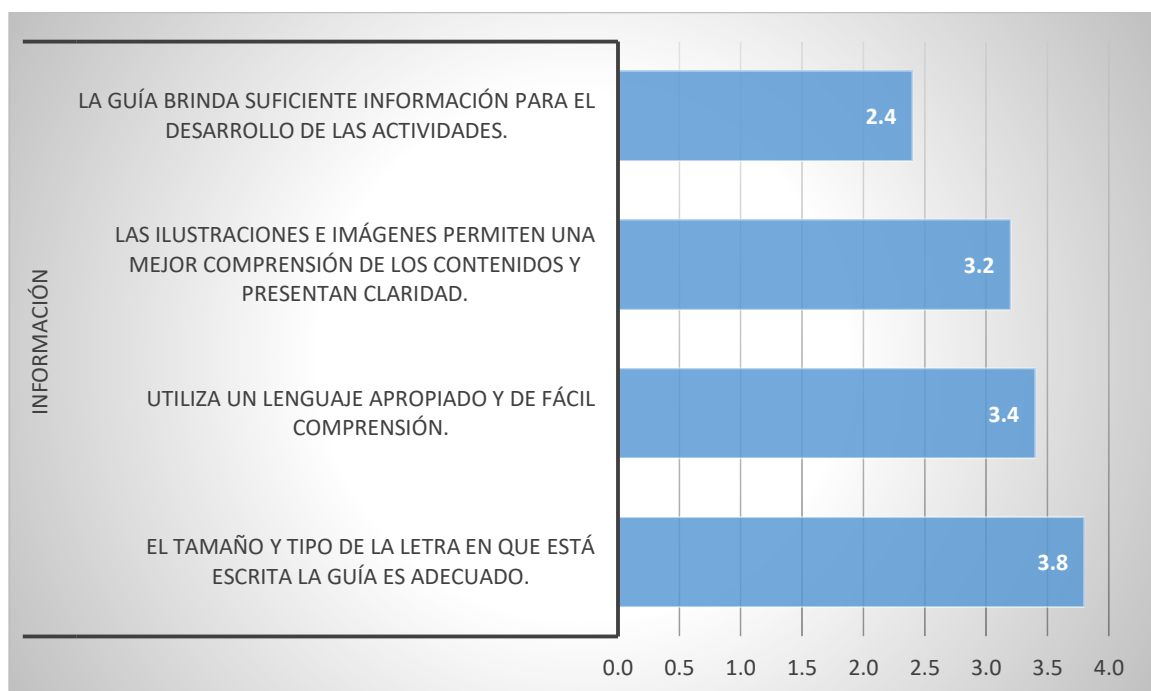


La Gráfica 30 presenta las valoraciones de la Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos, respecto al criterio de organización. Se observa, en relación a la organización, que la valoración más alta estuvo asociada con el nivel de información empleada, su nivel de relevancia y su respectiva bibliografía, expresada con un 3.4, en la escala de “bueno”.

Seguido en su nivel de puntuación, en la claridad y la relación que guarda con el desarrollo de las actividades, expresado con un 2.8. No obstante, se observa

cómo otros criterios relacionados con la información y la temática tratada, la relevancia en el uso de estrategias y técnicas metodológicas, así como aspectos de orden y lógica, mostraron valoraciones de 2.2, ubicándose en la escala de medición como “satisfactorio”.

Gráfica 31. Opinión de los jueces expertos del criterio de Información en la Guía Didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos

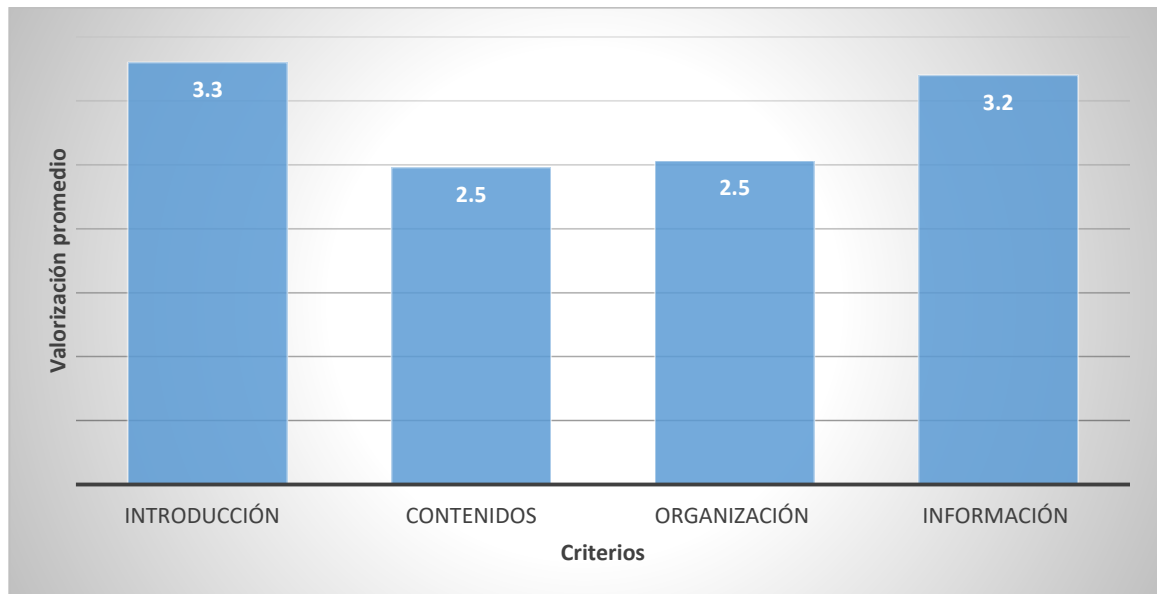


La Gráfica 31 presenta las valoraciones de la Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos, respecto al criterio de información. Se observa que los aspectos relacionados con el tamaño y el tipo de letra empleado constituyen los más valorados por los jueces expertos en esta guía, con una puntuación de 3.8; siendo el criterio más alto que se acerca al punto máximo en la escala de 4.0; seguido del uso del lenguaje, con un puntaje de 3.4.

Todos los criterios anteriores son calificados en la escala como “bueno”, en tanto que el criterio relacionado con la información necesaria para desarrollar las actividades a través de la guía, obtuvo una puntuación de 2.4, lo que es calificado

en la escala como “satisfactorio”.

Gráfica 32. Resultados de los criterios de la Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.

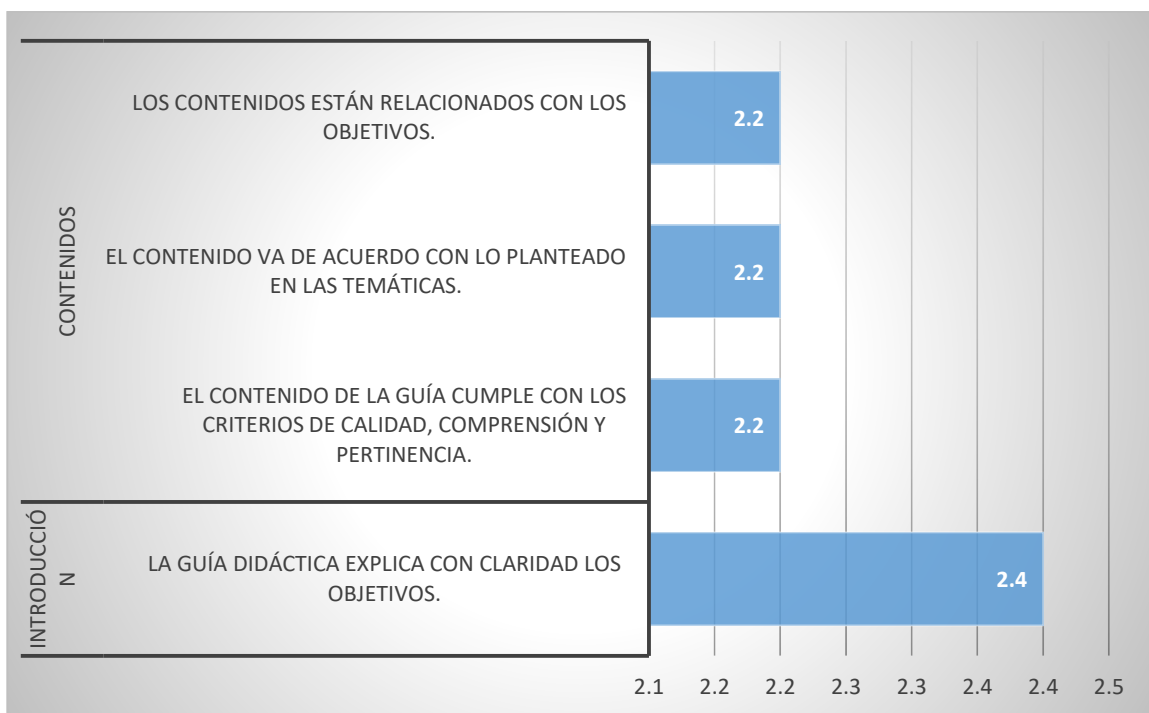


En la Gráfica 32, se presenta un resumen de todos los criterios analizados. Los datos muestran que la Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos logró una valoración alta, dada por los jueces expertos consultados, en el criterio de Introducción, con un puntaje de 3.3, seguido con el manejo de la información, con un 3.2; lo que indica que en estos elementos alcanzaron los más altos puntajes.

En tanto que los contenidos y los aspectos organizativos de la guía presentaron valoraciones de 2.5, como “satisfactorio”. Sin embargo, estos criterios evaluados fueron a los que más cantidad de observaciones y recomendaciones se les hicieron, los cuales fueron incorporadas en el diseño de la guía. Ninguno de los criterios de la Guía didáctica Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos fue calificado con la escala de 1, como “deficiente”.

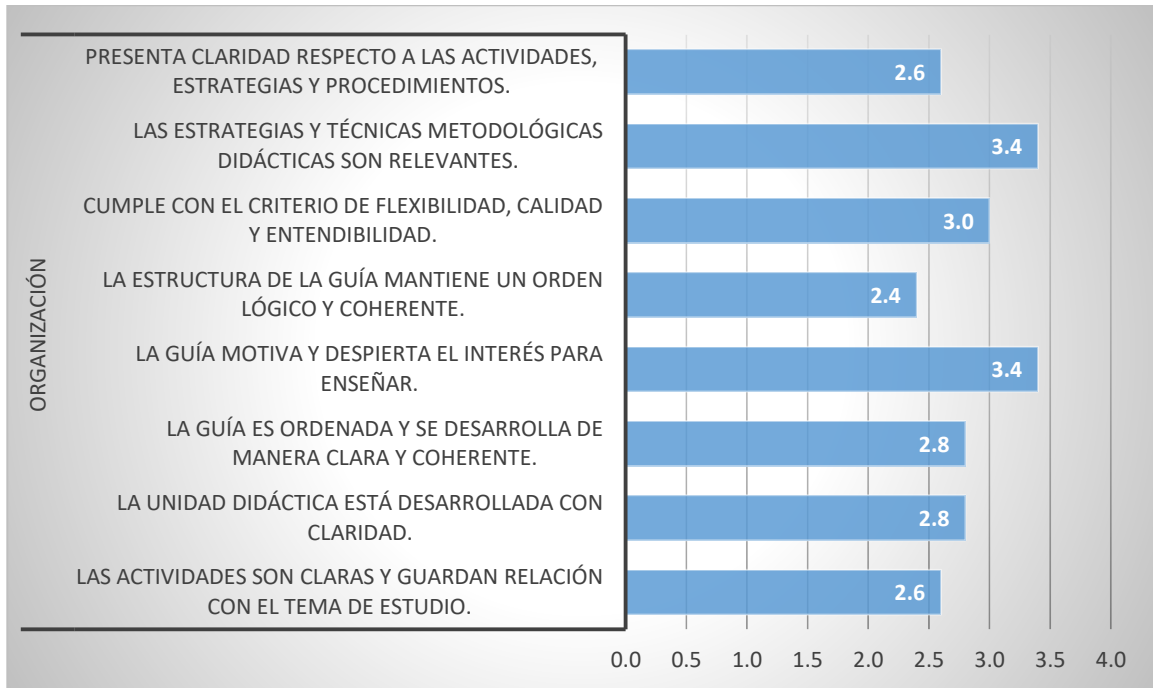
Guía didáctica 2: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.

Gráfica 33. Opinión de los criterios de introducción y contenidos de la Guía Didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.



La Gráfica 33 presenta las valoraciones de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico, respecto a los criterios de introducción y contenido. Es evidente que el criterio de introducción en la guía presentó una alta valoración, expresado con el 2.4 en relación al total de puntos en la escala de 2.5. En este mismo orden de valoración, se observó que, en el criterio de los contenidos, la guía mostró la relación de los contenidos con los objetivos, con las temáticas tratadas y los aspectos relacionados con la claridad, así como la comprensión y la pertinencia, valoraciones de 2.2, respectivamente, calificándolas en la escala con “satisfactorio”.

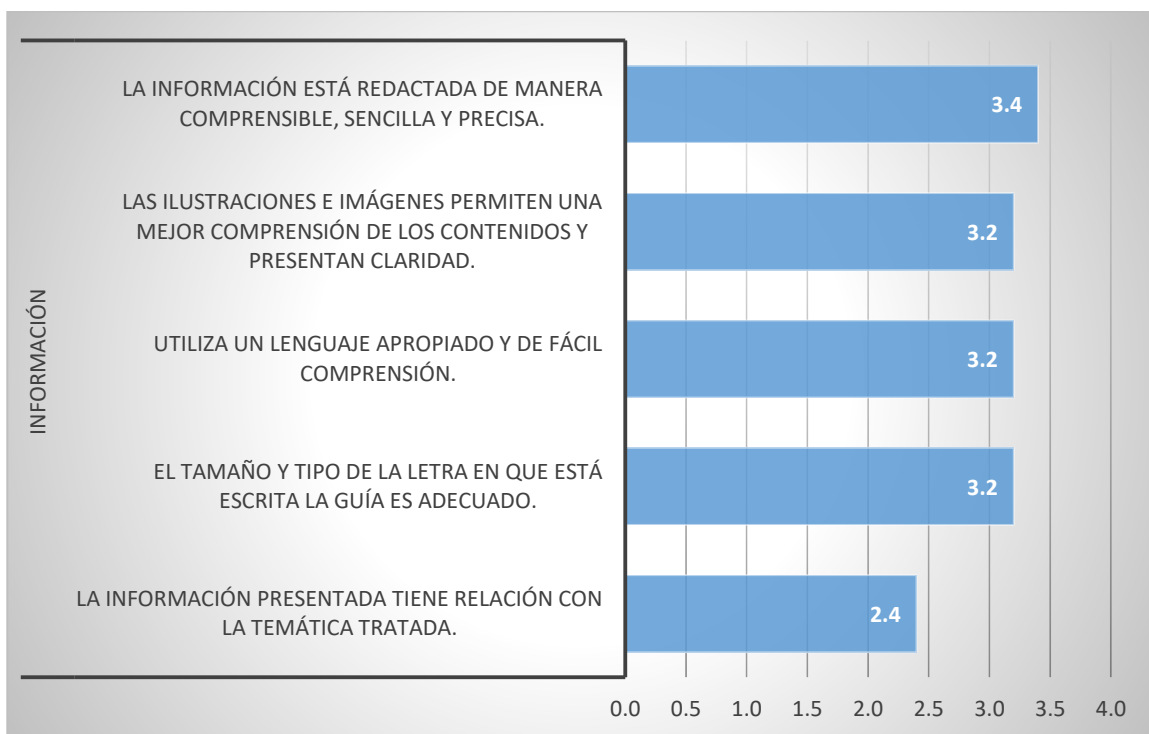
Gráfica 34. Opinión de los jueces expertos del criterio organización de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.



La Gráfica 34 presenta las valoraciones de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico, respecto al criterio de organización. Se evidencia que los aspectos sobre el desarrollo de estrategias y el uso de técnicas metodológicas, así como la motivación didáctica de la guía en la enseñanza de la Sociología, tuvo una valoración de 3.4, respectivamente, para un total en la escala de 4.0.

Seguidamente, se ubica con una valoración del 3.0, los aspectos relacionados con la flexibilidad, la calidad y el nivel de entendibilidad de la guía didáctica. Sin embargo, otros aspectos relacionados con la organización de la Guía en relación a su ordenamiento, coherencia y claridad se situaron con una puntuación de 2.8, respectivamente. En tanto que, el criterio evaluado respecto a la estructuración, su desarrollo lógico y coherente se valoró con 2.4, como “satisfactorio”.

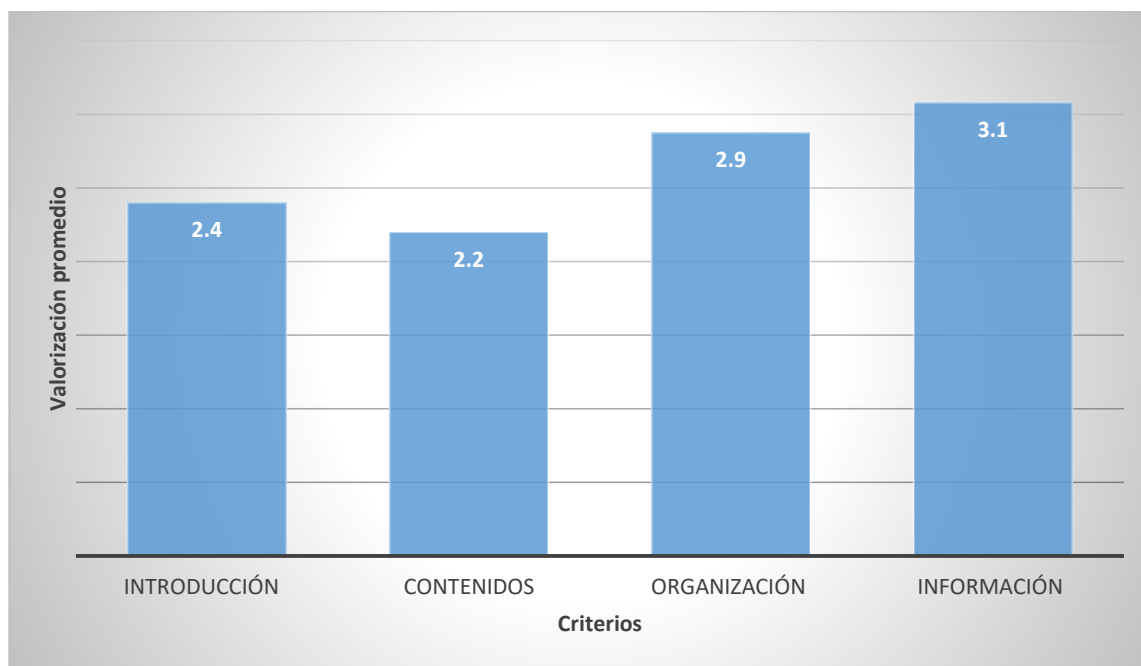
Gráfica 35. Opinión de los jueces expertos del criterio de Información de la Guía Didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico



La Gráfica 35 muestra las valoraciones de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico, respecto al criterio de información. Es evidente que el aspecto mayormente valorado lo constituyó su redacción, comprensión, sencillas y precisión, con una puntuación de 3.4, en relación con la escala total de 4.0.

Seguidamente, otros aspectos lograron posesionarse con una valoración de 3.2, respecto a la presentación de la guía en el uso de imágenes, comprensión y claridad, así como el uso del lenguaje y aspectos relacionado con el tipo y tamaño de la letra. Sin embargo, el criterio que midió la relación de la información con la temática tratada se valoró en la escala con 2.4, como “satisfactorio”.

Gráfica 36. Resultados de los criterios de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.

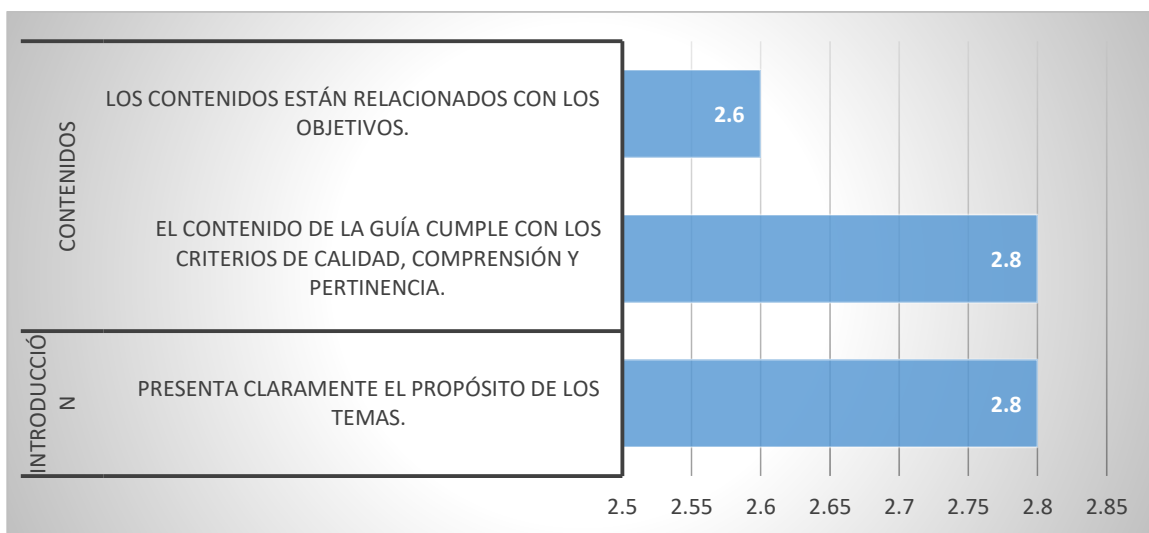


Los datos muestran, en la Gráfica 36, que la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico, alcanzó la mayor valoración, según los jueces expertos consultados, en el criterio de Información, con un puntaje de 3.1, seguido con su organización, con un 2.9, lo que indica que en estos aspectos alcanzaron los más altos puntajes.

En tanto que, aspectos relacionados con la introducción, se situó en una puntuación de 2.4; mientras que, el aspecto de evaluación de los contenidos obtuvo una puntuación de 2.2, situándose en la categoría de “satisfactorio”. Los criterios de contenido e introducción fueron a los que más observaciones y sugerencias se les hicieron por parte de los evaluadores, los que más tarde fueron integrados en su diseño. Ninguno de los aspectos analizados de la Guía didáctica Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico fue calificado con la escala de 1, como “deficiente”.

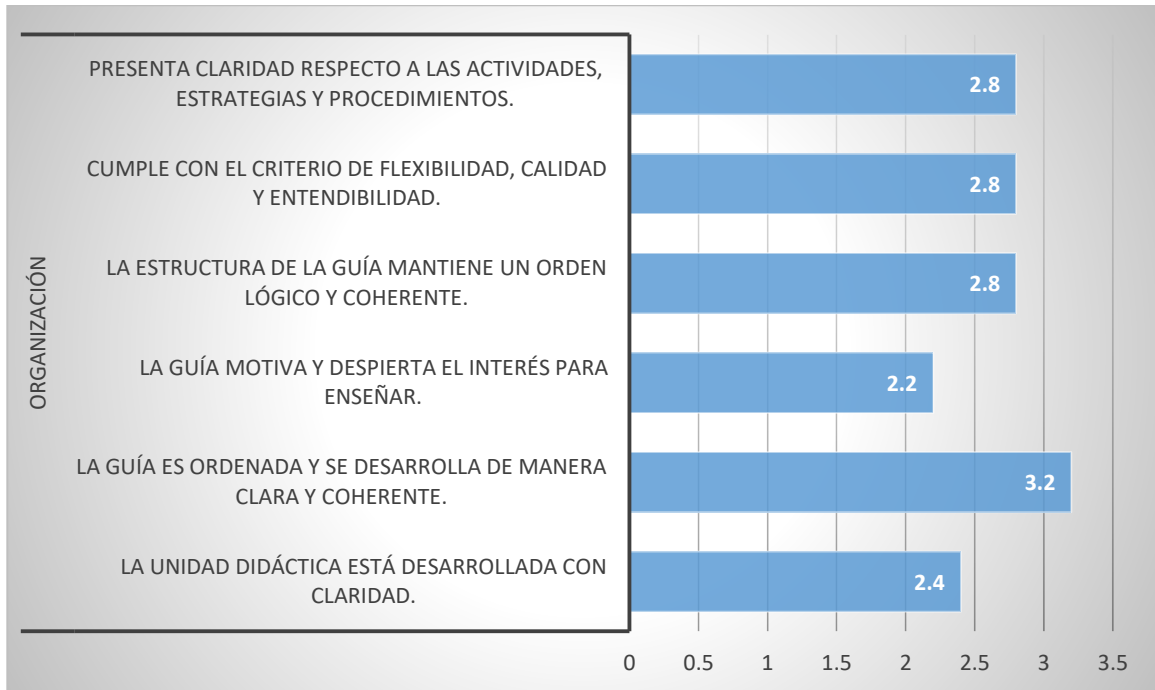
Guía didáctica 3: Herramientas cognitivas para la organización e información

Gráfica 37. Opinión de los jueces expertos de los criterios de introducción y contenidos de la Guía Didáctica: Herramientas cognitivas para la organización e información.



La Gráfica 37 muestra las valoraciones de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información, respecto a los criterios de introducción y contenido. Se observa que la guía logró una valoración de 2.8 en el aspecto de la introducción, referente a la claridad que tiene la temática abordada, en un rango de la escala máxima de 2.85, lo que indica que existe un alto nivel de claridad en los temas abordados. De la misma manera, se observó que la guía alcanzó un puntaje de 2.8, respecto a los aspectos de calidad, comprensión y pertinencia; en tanto que se registró un valor 2.6, al relacionar sus contenidos con los objetivos ubicándose en la escala como “satisfactorio”.

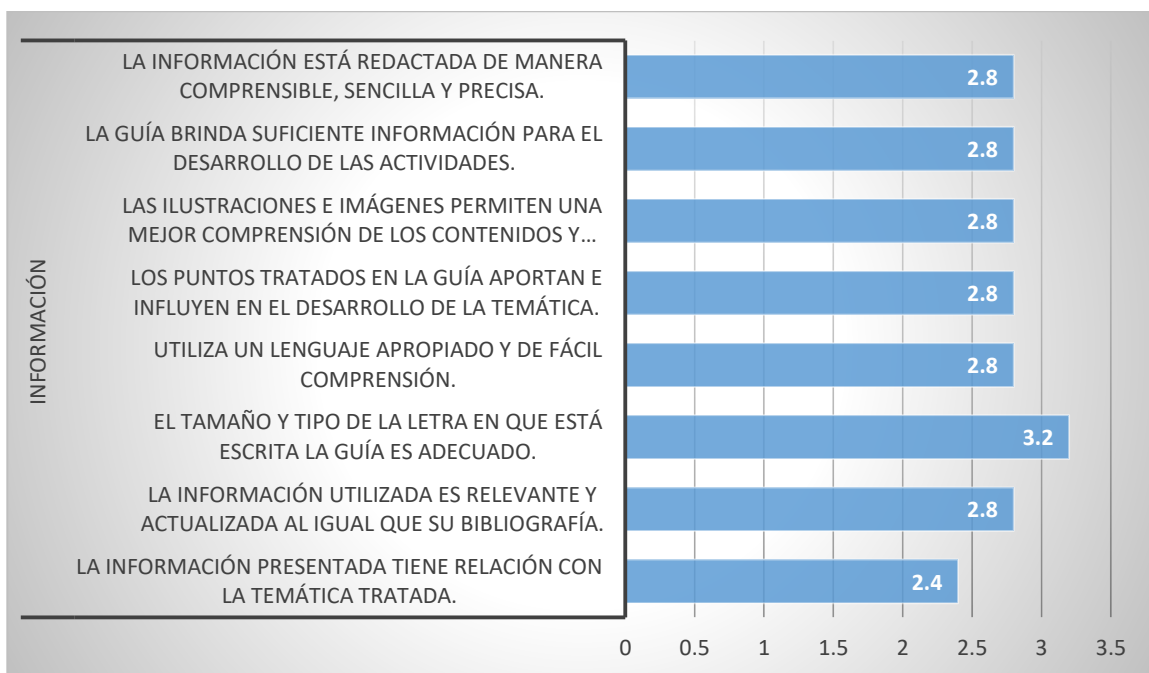
Gráfica 38. Opinión de los jueces expertos del criterio de organización de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información.



La Gráfica 38 muestra las valoraciones de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información respecto al criterio de organización. Se observa que el aspecto que logró una mayor puntuación lo constituyó el relacionado con el orden, la claridad y su nivel de coherencia con un 3.2 del total de la escala máxima de 3.5.

De igual importancia, se mostraron otros aspectos asociados con la implementación de estrategias y procedimientos en el desarrollo de las actividades, con el criterio de su calidad, nivel de entendibilidad y aspectos lógicos, con un 2.8, respectivamente. Mientras que, el criterio que evaluó la motivación de la guía para enseñar contenidos sociológicos, según la opinión de los jueces expertos, la valoraron con 2.2, en la escala de “satisfactorio”.

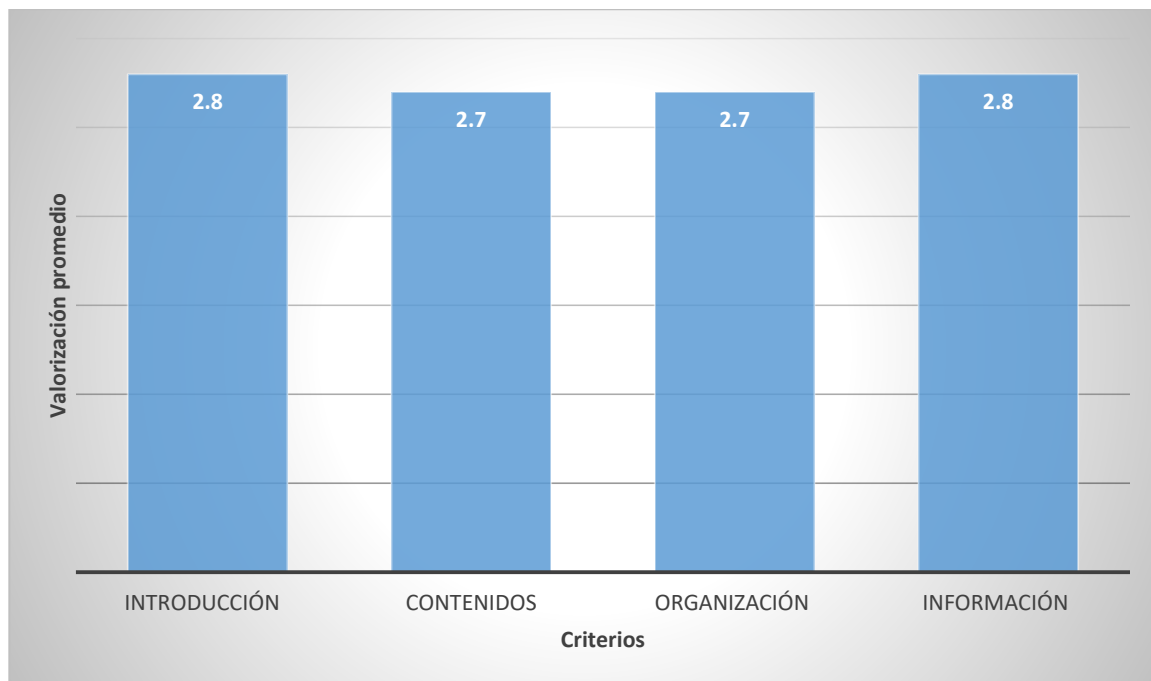
Gráfica 39. Opinión de los jueces expertos del criterio de Información de la Guía Didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información.



La Gráfica 39 muestra las valoraciones de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información, respecto al criterio de Información. Se observa que el aspecto más valorado por los jueces expertos lo constituyó el tamaño y tipo de letra usado en la guía, con una puntuación de 3.2 de un total de 3.5, como valoración máxima.

Otros aspectos asociados con la comprensión, precisión, uso de imágenes, así como del lenguaje empleado en la guía, fueron evaluados por los jueces expertos con valoraciones de 2.8 para cada uno, respectivamente. Al tiempo que, el criterio que evalúa la relación que tiene la información que presenta la guía, en función de los temas tratados, se valoró con 2.4 en la escala, como “satisfactorio”.

Gráfica 40. Resultados de los criterios de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información.



Los datos muestran, en la Gráfica 40, que la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información logró una valoración alta, dada por los jueces expertos consultados en los criterios de Introducción e información, con un 2.8, respectivamente. En tanto, los contenidos, al igual que los aspectos organizativos de la guía, se situaron en valoraciones de 2.7. Ninguna de las opiniones de la Guía didáctica fue calificada con la escala de 1, como “deficiente”.

Objetivo específico 5. Diseñar un modelo teórico didáctico crítico para enseñar sociología.

Para responder a este objetivo es necesario señalar dos (2) aspectos centrales: Su estructura como modelo y su fundamentación teórica. Estructura del modelo: está estructurado en tres (3) componentes fundamentales:

- El Programa de Capacidades Cognitivas que comprende cinco (5) categorías de análisis: Razonamiento crítico, Solución de problema, Autorregulación, Comunicación y Habilidades sociales.
- Las actividades de organización para la enseñanza de las capacidades cognitivas en los docentes de Sociología, fundamentada y estructurada en siete (7) criterios: Planeación didáctica, Contenidos, Procesos de aprendizajes, Procesos de enseñanza, Comunicación e interacción, Evaluación y Bibliografía.
- Las guías didácticas estructuradas y fundamentadas en cuatro (4) criterios: Introducción, Contenidos, Organización e Información.

Fundamentación teórica:

- Se sustenta en los postulados filosóficos (Horkheimer), sociológicos (Karl Marx), psicológicos y pedagógicos (Paulo Freire).
- Se fundamenta en el método histórico, la concepción científica dialéctica, el aspecto ético, ideológico, axiológico, epistemológico, ontológico, cognitivo y gnoseológico.

Pregunta de investigación

Pregunta 1. ¿Cómo un Programa de formación, desde un pensamiento crítico, mejora las capacidades cognitivas para lograr un modelo de didáctica en la enseñanza de la Sociología?

Para responder a la pregunta de investigación, se tomaron en consideración ocho preguntas del instrumento, después de estudiar su comportamiento estadístico a través de la intervención del pretest y el post-test, como resultado de las medias en el análisis estadístico de la muestra relacionada.

Los datos indican, en el análisis del pretest, que el valor de la media es de 2.40; en tanto que en el postest fue de 4.19, para la categoría de Razonamiento crítico. Esto indica que la media aumentó, reflejándose mejores resultados cuando se enseñan las capacidades cognitivas, a través de procesos de abstracción, procesos de análisis y procesos analógicos, como estrategia de razonamiento en la Sociología.

Con respecto a la categoría de Solución de problemas, se evidenció que en el pretest, el valor de la media es de 3.29, mientras que en el postest fue de 4.24. Los datos indican que la media aumentó, obteniéndose mejores resultados cuando se organizan y planifican las clases de Sociología, en función del pensamiento crítico.

Los datos señalan que, para la categoría de Autorregulación, el valor de la media en el pretest es de 2.80; en tanto que en el postest fue de 3.76. Los datos sustentan que la media aumentó, reflejándose en mejores resultados cuando los docentes identifican las habilidades cognitivas de razonamiento crítico, necesarias para desarrollar la actividad académica como a través del análisis, síntesis, reflexión, abstracción, inducción. Así como cuando los docentes prevén y

reconocen los conocimientos y las habilidades necesarias para enfrentar las dificultades y limitaciones que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza.

En relación a la categoría de comunicación, el valor de la media en el pretest es de 3.52, en tanto que en el posttest fue de 4.40. Los datos indican que la media aumentó, reflejándose en mejores resultados para esta categoría cuando los docentes de Sociología establecen comunicaciones más claras, sencillas y precisas cuando enseñan.

Para la categoría de Habilidades sociales, la media durante el pretest obtuvo un promedio de 3.53, mientras que en el posttest fue de 4.33. Los datos revelan que la media aumentó, reflejándose en mejores resultados cuando los docentes de Sociología logran desarrollar mejores habilidades para el diálogo y el debate en la enseñanza.

CONCLUSIONES

- Con respecto a la hipótesis relacionada, se puede decir que la implementación de los talleres de formación mejoró las capacidades cognitivas de estos docentes de Sociología, a los cuales se le realizó esta intervención, demostrando la existencia de diferencias significativas antes y después de la aplicación de los mismos.
- A través del Programa de formación, se comprobó que las capacidades cognitivas, que tienen los docentes de Sociología, son deficientes; lo que se evidenció en la comparación entre las medias del pretest y el posttest. Sin embargo, con la implementación del programa los resultados cambiaron, aumentando las medias del posttest, por lo que es necesario desarrollar un plan de trabajo riguroso, que sea concebido e implementado en la Universidad como un eje transversal en lo académico, capaz de potenciar el pensamiento crítico.
- En función de los resultados alcanzados en esta investigación, se conoció que entre las principales dificultades encontradas en las actividades para la organización, están las del proceso de planeación, de enseñanza y de evaluación. El estudio permitió a los docentes de Sociología crear y desarrollar las principales acciones, habilidades y capacidades necesarias que deben contemplarse, para desarrollar las clases y cumplir, de manera satisfactoria, con la planificación que se busca (ver gráficas 9 y 10). Por tanto, es necesario encaminar una educación orientada al fortalecimiento de los procesos de planeación y enseñanza para responder a las dificultades.
- De acuerdo a los resultados presentados, las guías didácticas pusieron de relieve las principales dificultades detectadas en la implementación respecto a los contenidos y su organización. En este sentido, el nivel de efectividad de

las guías ayudó a desarrollar las orientaciones metodológicas que los docentes de Sociología deben seguir para organizar las clases. Las mismas fueron efectivas porque ayudaron a la facilitación y la adquisición de los contenidos, la organización, los recursos, las técnicas, estrategias, objetivos y la evaluación de la enseñanza aprendizaje (ver gráficas 18, 22 y 26). En este sentido, es necesario potenciar una educación que enseñe en función de la importancia de las guías didácticas para direccionar el proceso de enseñanza.

- El diseño de un modelo didáctico crítico para enseñar Sociología fue posible construirlo, tomando como punto referencial la integración de tres (3) componentes fundamentales: el programa de capacidades cognitivas, las actividades para la organización de la enseñanza de la Sociología y las guías didácticas (ver figura 1).
- Respondiendo a la pregunta de investigación, y haciendo referencia a los resultados analizados desde el comportamiento del pretest y el postest para el análisis de la muestra relacionada, se sustentó que, después de desarrollado el Programa de formación en capacidades cognitivas, los docentes de Sociología mejoraron significativamente las capacidades para la enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico (ver Tabla 1). Desde luego, este estudio da paso a la apertura de nuevas investigaciones en el desarrollo de las capacidades cognitivas, el cual constituye una acción que debe innovarse diariamente para fortalecer el proceso de la enseñanza de la Sociología en el contexto universitario.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Limitaciones

- La distancia en la que se encuentran los Centros Universitarios de la Universidad de Panamá, principalmente de las provincias centrales (Coclé, Azuero y Los Santos), representó una limitante en el desarrollo de la investigación.
- Se puede señalar que el número de docentes intervenidos fue pequeño; por lo que no se pueden explicar aspectos muy generalizables, unido a una duración de los talleres sobre el programa para la formación de capacidades cognitivas relativamente corta. No obstante, se recomienda, en próximas investigaciones, realizar el estudio con una población más grande, aumentando el número de sesiones, con la finalidad de obtener resultados más notorios en los tres componentes del modelo.
- El estudio sugiere continuar con la intervención de los talleres para perfeccionar la formación de los docentes que enseñan Sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá y encaminarlos a una enseñanza más crítica.
- A pesar de que la investigación tuvo resultados satisfactorios con el desarrollo de los talleres en los docentes, respecto a los componentes del modelo, aún persisten limitaciones. De ahí, que es necesario que los resultados tengan continuidad para su mejoramiento en un futuro, lo que permitiría perfeccionar cada una de las actividades a través de una mejor evaluación y seguimiento.

Recomendaciones

- Capacitar a los docentes de los Centros Regionales de la Universidad de Panamá, permanentemente, en el desarrollo del pensamiento crítico, específicamente, en el desarrollo de las capacidades cognitivas, con la intención de convertir la actividad en un eje transversal.
- Tomando en consideración la relevancia de la enseñanza crítica en los docentes de los Departamentos de Sociología de la Universidad de Panamá, es importante que se siga investigando y desarrollando actividades de intervención, mediante talleres y programas de capacitación de las capacidades cognitivas, para formarlos como docentes críticos.
- Es urgente actualizar el plan de estudio de la licenciatura, en la carrera de Sociología, incorporando técnicas y estrategias para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, así como integrar en las programaciones analíticas contenidos que fomenten la enseñanza crítica.
- Es necesario que la Universidad de Panamá evalúe y supervise las principales actividades que organiza el docente para enseñar la Sociología, partiendo de los contenidos, la información y la organización, así como, para el logro de resultados efectivos en la enseñanza de las capacidades cognitivas.
- La Universidad de Panamá debe realizar la evaluación docente tendiente a evidenciar criterios didácticos de la educación crítica, con el fin de generar cambios significativos en el pensamiento.
- La Universidad de Panamá debe generar e impulsar el desarrollo de proyectos en docencia crítica para el mejoramiento de habilidades y destrezas cognitivas sobre el pensamiento crítico, así como replantear su política educativa a través de la orientación a los docentes en programas de formación continua.

- A nivel institucional, se debe fomentar, mediante la práctica docente, una metodología de carácter crítica y activa, que ofrezca a los docentes de la Universidad de Panamá la confianza y el compromiso de convertirse en sujetos capacitados para el desarrollo de la nueva función docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

- Actis, C. (2019). Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias sociales. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de Sociología. Buenos Aires, Argentina.
- Alcaíno, J. B., & Goñi, J. O. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Alonso, A., & Campiran, A. (2021). Pensamiento crítico en Iberoamérica teoría e intervención transdisciplinar.
- Alonso, R. F. (2020). La difícil coordinación en la enseñanza de la Sociología. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(2), 401-409.
- Alquijay, A. M. A. (2018). Programa de estrategias de enseñanza aprendizaje en el curso de sociología y su influencia en el pensamiento crítico (tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala De La Asunción.
- Alvarado, J. C. O., & Torrez, W. F. R. (2018). El pensamiento crítico en la asignatura Sociología. Experiencia didáctica en Educación Secundaria. *Revista Torreón Universitario*, 7(18), 6-18.
- Álvarez, C., y Yair, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40).
- Ángel-Uribe, I. C., Hernández-Castilla, R., & Aramburuzabala, P. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357.
- Arellano, A. M. D. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67), 529-538.
- Asgharheidari, F., & Tahiri, A. (2015). A survey of EFL teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 388-396.

- Ayala, O. (2020). Competencias informacionales y competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 2(4), 668-679.
- Bermudez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113.
- Bournissen, J. M. (2017). Modelo Pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).
- Calderón, M. C. A., & Dagua, C. M. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(2), 95-103.
- Campirán, A. (2017). Habilidades de Pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario. *Materiales del AFBG: Universidad Veracruzana*.
- Carlos, S. S., & Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Red U: Revista de docencia universitaria*.
- de Estigarribia, M. I. C. (2019). El pensamiento crítico en la formación profesional universitaria: controversias y perspectivas en el contexto de la educación superior de Paraguay. *Arandu UTIC*, 6(1).
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué Sirve Realmente un Sociólogo?* México: Editorial Siglo XXI.
- Garrido, R., Martínez, G., Motta de Souza, D., & Sabatovich, D. (2020). *Hacia una Didáctica de la Sociología*.
- Giddens, A. (2013). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. John Wiley & Sons.
- Gómez, D. A. (2015). Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento

- crítico en alumnos de educación secundaria (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Gómez, V. M. (2010). Sobre la formación de competencias en el sociólogo. *Revista Colombiana de Sociología*, 33(1), 69-85.
- González, T. M. (2018). III Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el Siglo XXI: TIC y TDAH. 631-638.
- Hernández, Y. (2013). La enseñanza de la teoría sociológica dentro de la formación del licenciado en sociología. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- López-Saavedra, L. (2021). Currículum y formación: su tratamiento teórico-conceptual desde la Sociología de la Educación. *Santiago*, (156), 5-22.
- Mendoza, P. L. (2016). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.
- Moreno, Á., & Esperanza, M. A.
- Moreno, Á., & Esperanza, M. A. (2014). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora.
- Núñez, S. M. (2018). Estrategias didácticas para la formación del pensamiento crítico y reflexivo. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.
- Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S. F. (2013). Motivar para pensar críticamente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394.
- Oliveira, A. (2021). En busca de una didáctica de la sociología: aportes desde la educación secundaria brasileña. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 40, 21-34. DOI: 10.7203/DCES.40.17651.
- Oliveira, A. (2021). La enseñanza de la sociología y sus profesores en Brasil y España: algunos apuntes iniciales.

- Paley, S., Angelino, F., Agadia, K., & Samanes, G. C. (2012). El 'sociólogo como docente', Construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: La didáctica de autor. In VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Paley, S., Angelino, F., Pagani, W. (2015). Los desafíos intersubjetivos desde una "Didáctica de autor". La enseñanza de la Sociología en diversos contextos privilegiando los principios de una "didáctica de autor". Unidad Sociológica I Número 5 Año 2 I Octubre 2015-Enero 2016 I ISSN 2362-1850. Universidad de Buenos Aires (UBA). didacticapaley@gmail.com.
- Paz, A, L. (2017). La docencia reflexiva en la enseñanza de la sociología. Revista Teoría y Cultura. V.12, n.1.
- Paz, A. L. (2015). Sociología y docencia reflexiva: un estudio del caso colombiano. Cali: Editorial Universidad Icesi.
- Pineda, J. A., & Fraile, F. J. (2020). El modelo didáctico como articulador del sistema-aula: un estudio de caso en educación. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 285-300.
- Robledo, J. C. R., Tapia, A. J. S., Domínguez, H. A. M. P., & Zambrano, M. D. L. C. (2014). Promover y evaluar el pensamiento crítico en la universidad. Desarrollo del pensamiento crítico, 58.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2012). Aplicación de las guías didácticas de trabajo como apoyo al aprendizaje autónomo del estudiante en la asignatura de Didáctica en Educación Social.
- Rojas, A. (2016). Modelo del proceso de formación de formadores para el desarrollo local. Estrategia para su implementación en el municipio Consolación del Sur (Doctoral dissertation, Universidad de Pinar del Río " Hermanos Saíz Montes de Oca". Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior).

- Salazar, R. (2020). Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018.
- Tamayo-Roca, C., Roca-Revilla, M., & Nápoles-Quiñones, G. (2017). La modelación científica: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Santiago*, (142), 79-90.
- Torrado, J. M., Baldán, H., & Calvache, R. D. (2021). Coordinación docente y precariedad. Modelos de coordinación en la enseñanza de la Sociología en Andalucía. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 370-390.
- Torres, J. (Octubre de 2018). "Eje Temático: Pensamiento Social y Teoría Crítica: Institucionalización de la Sociología en Panamá". En Maloney. *Democracia y Desarrollo, Corrupción y Movimientos Sociales en Panamá y América Latina*. Conferencia llevada a cabo en el XVI Congreso Nacional de Sociología PRE-ALAS, Panamá, Ciudad de Panamá.
- Tovar, P. E. A. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17.
- Traverso, C. V. (2013). Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción pedagógica*, 22(1), 68-80.
- Tunnermann, C. (2008). El Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá.
- Universidad de Panamá. (2008). Modelo educativo y académico de la Universidad. Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria de Panamá.
- Vázquez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *ESE. Estudios sobre educación*.
- Venegas, M. (2012). Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario. *Educativo Siglo XXI*, 30(2), 403-422.
- Vilcamango, B. B., Ñañez, J. J. T., & Martínez, N. J. C. (2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Boletín Redipe*, 10(2), 65-77.

Zona-López, J.R. y Giraldo-Márquez, J.D. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 122-150.

INFOGRAFÍAS

Arellano, D., Donoso, B., Osorio, F., & Sepúlveda, M. (2014). Propuesta de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en cursos de primero a cuarto básico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello). http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/4236/a72215_Arellano_D_Propuesta_de_estrategias_de_ensenanza_2014_Tesis.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arreola, M. (2012). Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, México (Tesis Doctoral). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1436>

Banz, C. (2015). Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, un objetivo educativo fundamental. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl

Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 141-153- <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>

Colella, L. (2018). El triángulo pedagógico en cuestión: un abordaje filosófico a partir de prácticas de autogestión educativa. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11026/pp.11026.pdf>

- Díaz, C; Ossa, C; Palma, M; Lagos, N; Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 27, pp. 275-296. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Dirección Docencia de Grado UNAN Managua. (2021). La Planificación didáctica. Managua: Editorial Universitaria. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/planeamiento-didactico-060421-1421.pdf>
- González, M. L. (2013). Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. Fundamentos, orientaciones y estrategias para el desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile. <https://docplayer.es/145500348-Ensenar-a-pensar-desafio-etico-de-la-educacion-critica.html>
- Guerrero, H. R., Polo, S. S., Martínez, J. C., & Ariza, P. P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. <https://core.ac.uk/download/pdf/187495742.pdf>
- Homero, G., Sosa, M.R., y Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la educación superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 447-469. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7732
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7732/6880>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -. (2012). *Innovar en la escuela: Una apuesta transformadora de la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá, D.C. Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105062051/InnovarenlaEscuela.pdf>
- Kim, Paola (2013). *La evaluación del diseño didáctico de cursos en línea* [Tesis]. México: UNAM. https://issuu.com/paolakim/docs/instrumento_de_evaluacion_del_diseño_didáctico_de_

- Lao Li, T., & Takakuwa, R. (2017). Análisis de confiabilidad y validez de un instrumento de medición de la sociedad del conocimiento y su dependencia en las tecnologías de la información y comunicación. *Revista De Iniciación Científica*, 2(2), 64-75.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/ric/article/view/1249>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Mackay, R., Franco, D. E., & Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Martínez-Arroyo, A. (2021). DIDAC (Núm. 78, julio-diciembre 2021).
http://revistas.iberomex.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186–198. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Moreno de Cuvillier, L. (2018). La enseñanza de la sociología aplicada en la educación superior. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 2(1), 43-58.
https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/90
- Naranjo, M. (2015). Las prácticas de aula: Entre el ser y el deber ser (Tesis de Maestría). Universidad ICESI, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78945/1/T00425.pdf
- Palacios, N. (2015). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno. *Compartir palabra maestra*.
<https://compartirpalabramaestra.org/articulosinformativos/el-aprendizaje-de-las-ciencias-sociales-desde-el-entorno>.
- Red Interamericana de Educación Docente. Organización de los Estados Americanos. (2015). *Caja de Herramientas Pensamiento Crítico*

<http://oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>

- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1725>
- Roca, J. (2014). El Desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes. (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/129382>
- Silvina, R., Suarez, A. y Dosio, G. (2015). Prácticas de enseñanza de sociología que apuntan a la problematización del sentido común. Una experiencia en el I.F.D.C. San Luis. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/393>
- Suárez, A. C. (2012). Entrenamiento en toma de perspectiva. Un diseño experimental de caso único. (Tesis). Universidad, Santo Tomás, Bogotá, Colombia. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4822/Suarez_Acevedo_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Talavera, M. D. C. G. F. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137-159. <file:///C:/Users/PROFESOR%20ERIC/Downloads/3147-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6415-2-10-20190312.pdf>
- Tamayo, Ó. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)6.pdf)
- Valderrama, W. N. P., Avilés, M. E. Á., Bolaños, J. S. M., & Flores, C. M. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la

educación superior. Revista Educación Médica del Centro, 9(4), 194-206.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2017/ed174n.pdf>

Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender.

<http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/sapu/wpcontent/uploads/2013/12/4>

[.-Aprender-a-Preguntar-Preguntar-para-Aprender.pdf](#)

Zuleyra, M. (2015). “Cognición social y toma de perspectiva: una alternativa para

entender a los otros”, Revista Caribeña de Ciencias Sociales (septiembre

2015). <http://www.eumed.net/rev/caribe/2015/09/cognicion-social.html>

ANEXOS

ANEXO N° 1

INSTRUMENTO 1



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS

Escala de valoración para evaluar la calidad del diseño didáctico de las actividades de la organización y desarrollo del proceso de enseñanza de la Sociología, basada y adaptada de Kin (2013). Después de haber revisado el diseño didáctico de las actividades, complete el presente instrumento de evaluación haciendo énfasis, según su parecer, en la estructura en que se encuentra planificado. Conteste de acuerdo a la siguiente escala: 1 - En desarrollo (se necesitan mejoras significativas). 2 - Poco satisfactorio (necesita mejoras específicas). 3 - Satisfactorio (necesita muy pocas mejoras) 4 - Excelente (no requiere cambios).

Criterios	Subcriterios	Indicadores	Observaciones sobre criterios y subcriterios				
			4	3	2	1	
1. Planeación didáctica	Estructura						
		Existe relación lógica entre sus contenidos.					
		La metodología guarda relación con el diseño didáctico.					
	Objetivos	Los objetivos generales tienen relación con las actividades que se pretenden realizar.					
		Los objetivos señalan la intensidad del diseño.					
		Los objetivos están redactados de manera clara y sencilla y son entendibles.					

2. Contenidos	Calidad	El contenido presentado en las actividades refleja la realidad en la temática.					
		Los contenidos son pertinentes para la enseñanza de la sociología.					
		Los contenidos tienen una estructura lógica y guardan una secuencia con las actividades lo que permite al docente lograr los objetivos.					
	Relevancia y actualidad	Los contenidos tienen un alto nivel de rigurosidad, amplitud y profundidad para la enseñanza de la Sociología en cada una de las unidades temáticas.					
		Los contenidos son relevantes y actualizados.					

3. Procesos de aprendizaje	Actividades	El diseño señala actividades de comunicación foros, discusiones.					
		Las actividades didácticas promueven el interés y la participación del docente a enseñar.					

4. Procesos de enseñanza	Métodos	La metodología es acorde con el diseño didáctico que se sustenta.					
		Las estrategias didácticas están relacionadas con la metodología propuesta en el diseño.					

5. Comunicación e interacción	Comunicación	Las actividades que enseñarán los docentes están bien explicadas y presentan una clara redacción y comprensión.					
		Los contenidos muestran sencillez y precisión, así como una redacción fluida y coherente entre los párrafos.					
		Los contenidos están redactados siguiendo un orden lógico y una buena ortografía.					
6. Evaluación	Evaluación	Los criterios de evaluación guardan coherencia con las temáticas, actividades, estrategias y procedimientos.					
		Hay claridad entre las estrategias de evaluación y los objetivos propuestos.					
		Están bien definidas las estrategias en el diseño.					

7. Bibliografía		La bibliografía es actualizada y responde al nivel universitario.					
------------------------	--	---	--	--	--	--	--

ANEXO N° 2

INSTRUMENTO 2



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS

Instrumento para evaluar el diseño de las Guías Didácticas, adaptado de Rodríguez (2012). Respetado docente, marque con una (x) la respuesta más valorada en la siguiente escala: (4) Excelente, (3) Bueno, (2) Satisfactorio, (1) Deficiente. Al terminar de responder el instrumento, en el espacio correspondiente, anota los comentarios pertinentes en miras de mejorar la guía.

CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			
		Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente
Introducción	La guía didáctica explica con claridad los objetivos.				
	Presenta claramente el propósito de los temas.				
Contenidos	El contenido de la guía cumple con los criterios de calidad, comprensión y pertinencia.				
	Los contenidos son relevantes, actualizados y cumplen con el criterio de rigurosidad.				
	El contenido va de acuerdo con lo planteado en las temáticas.				

	Los contenidos están relacionados con los objetivos.				
	Los contenidos están integrados en bloques temáticos.				
Organización	Las actividades desarrolladas son claras y guardan relación con el tema de estudio.				
	La información presentada tiene relación con la temática tratada.				
	La guía motiva y despierta el interés para enseñar.				
	La estructura de la guía mantiene un orden lógico y coherente.				
	La información utilizada es relevante y actualizada al igual que su bibliografía.				
	Las estrategias y técnicas metodológicas-didácticas son relevantes.				
Información	El tamaño y tipo de la letra en que está escrita la guía es adecuado.				
	Utiliza un lenguaje apropiado y de fácil comprensión.				

	Las ilustraciones e imágenes permiten una mejor comprensión de los contenidos y presentan claridad.				
	La guía brinda suficiente información para el desarrollo de las actividades.				

Observaciones _____

ANEXO N° 3

INSTRUMENTO 3



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS

Entrevista para el diagnóstico de la Enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.

Preguntas:

1. ¿Desde su perspectiva qué representa enseñar Sociología?
2. ¿Para usted qué es un modelo de enseñanza?
3. ¿Conoce o sigue algún modelo específico para enseñar Sociología?
4. ¿Cómo enseñaría usted la Sociología para hacerla más crítica?
5. ¿Cuáles serían para usted los principales contenidos que deberían enseñarse para el logro de una Sociología más crítica?
6. ¿Cuáles son los principales problemas que usted encuentra al enseñar Sociología?
7. ¿Qué piensa y experimenta en las clases?
8. ¿Qué metodología utiliza usted para enseñar la Sociología en el aula?
9. ¿Incentiva sus clases hacia el desarrollo de la criticidad en el estudiante?
10. ¿Para usted cuáles son los principios y fundamentos en que se debe sustentar la Sociología con un enfoque crítico?
11. ¿Cuáles serían las principales dificultades pedagógicas que impiden la enseñanza de una Sociología más crítica?
12. ¿Qué estrategias didácticas y métodos utiliza para enseñar la Sociología desde una perspectiva más crítica?

ANEXO N° 4

INSTRUMENTO 4



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
EXTENSIÓN VERAGUAS

El instrumento mide el antes y después en la implementación de un Programa de formación de capacidades cognitivas, dirigido a los docentes de los Centros Regionales de la Universidad de Panamá. Lee cuidadosamente los argumentos a su izquierda y responde los niveles señalados, según la siguiente escala de valoración: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = regularmente, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

	Razonamiento crítico	1	2	3	4	5
1	Enseña procesos de abstracción en la sociología					
2	Desarrolla procesos de análisis					
3	Desarrolla procesos de síntesis					
4	Desarrolla procesos de reflexión crítica					
5	Enseño procesos de inferencia en las clases de sociología					
6	Enseño procesos de interpretación desde una perspectiva crítica					
7	Evalúo críticamente procesos sociológicos					
8	Aplico procesos de inducción para generar nuevos conocimientos en la sociología					
9	Enseño la argumentación como razonamiento					
10	Enseño procesos analógicos como estrategia de razonamiento					
	Solución de problemas	1	2	3	4	5

11	Organizo y planifico las clases en función del pensamiento crítico					
12	Tengo capacidad para trabajar en equipo					
13	Tomo decisiones					
14	Tengo capacidad para dar respuesta y solucionar problemas					
15	Comprendo diversos problemas desde diferentes perspectivas					
16	Planifica y da solución a un problema sociológico					
17	Negociación de conflicto					
18	Integro mi punto de vista con el de los otros					
19	Propone soluciones alternas a problemas con actitud crítica					
20	Sabe manejar un conflicto sin estar a la defensiva					
	Autorregulación	1	2	3	4	5
21	Identifico las habilidades cognitivas de razonamiento crítico que necesito para desarrollar la actividad académica (análisis, síntesis, reflexión, abstracción, inducción).					
22	Preveo las habilidades que tengo para afrontar las dificultades y deficiencias que pudieran presentarse cuando enseño.					
23	Tengo conciencia de mis fortalezas para desarrollar la práctica de la enseñanza					
24	Reflexiono sobre mi razonamiento cuando enseño sociología					
25	Valoro las habilidades de razonamiento cognitivas para comprender, entender, interpretar, las cuales hacen posible el desarrollo de mi práctica de la enseñanza.					

26	Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar para mejorar la enseñanza.					
27	Reconozco si mantuve las emociones, la motivación necesaria para desarrollar la enseñanza adecuadamente.					
28	Preciso las capacidades de razonamiento crítico que resultaron más efectivas para enseñar					
29	Tengo capacidad para controlar mis pensamientos y mi manera de actuar.					
30	Capacidad para reconocer debilidades de nuestros planteamientos y mejorarlos					
	Comunicación	1	2	3	4	5
31	Comunica de manera eficiente las soluciones a problemas					
32	Siento comodidad cuando hablo con los demás					
33	Soy capaz de escuchar los puntos de vistas de los otros					
34	Escucho y me comunico con los otros para llegar a acuerdos sobre temas complejos					
35	Soy capaz de comprender lo que dicen las personas desde un punto de vista afectivo					
36	Comunico adecuada y respetuosamente saberes de la sociología					
37	Tengo capacidad para interactuar con las personas.					
38	Poseo la capacidad para comunicar conocimientos					
39	Valora la importancia de la comunicación					
40	Procuro que mis comunicaciones sean claras, sencillas y precisas cuando enseño					
	Habilidades sociales	1	2	3	4	5

41	Aplica habilidades para el diálogo y el debate en la enseñanza					
42	Me pongo en el lugar de los otros para escucharlos y entenderlos					
43	Respeto los puntos de vistas de los otros, aunque sean diferentes					
44	Muestra empatía al comunicarse con los demás docentes y estudiantes					
45	Comunica y defiende sus ideas respetando a los demás de manera asertiva					
46	Tiene la habilidad para comunicarse con el grupo de manera correcta y asertiva					
47	Se defender mi punto de vista y el de los demás					
48	Respeto las opiniones de los demás					
49	Expreso las emociones sin afectar la relación con los otros					
50	Practico la escucha activa en las clases					

ANEXO N° 5

**ACTIVIDADES PARA LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE
CAPACIDADES COGNITIVAS**



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Decanato de Posgrado

Doctorado en Educación

**ACTIVIDADES PARA LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO
DE ENSEÑANZA DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS EN LOS DOCENTES
DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

POR:
ERIC BONILLA CRUZ
eric.bonilla76@udelas.ac.pa

Panamá, 2023

En este apartado, se presentan las actividades que intervienen y organizan el proceso de enseñanza y que facilitan el desarrollo de las capacidades cognitivas en los docentes de Sociología de los Centros Regionales de la Universidad de Panamá. En este sentido, para Tejeda y Eréndira (2009), citado por la Dirección de Docencia de Grado, UNAN Managua (2021):

La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios. (p.4).

- Debatirán sobre los principales conocimientos logrados en las clases para fortalecer la capacidad cognitiva de la argumentación.
- Desarrollarán resúmenes para sustentar distintos conocimientos adquiridos para fortalecer la capacidad de análisis y argumentación.
- Valorarán el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo de cada uno de los participantes para dar respuesta o solución a un problema.
- Enseñarán la importancia del aprendizaje sustentado en problemas para desarrollar procesos de interpretación, argumentación y llegar a soluciones razonables.
- Presentarán el foro como técnica de indagación con la finalidad de lograr el análisis, la interpretación y la argumentación.
- Implementarán el debate dirigido como técnica de intercambio de ideas para fortalecer procesos de interpretación, comprensión y distintos puntos de vistas.

- Promoverán el uso de mesas redonda a través de equipos de trabajo para el intercambio e interacción de diferentes puntos de vistas.
- Fomentarán el uso de diálogos simultáneos a partir de los integrantes de un grupo con la finalidad de potenciar el análisis, la contrastación de ideas y conceptos.
- Presentarán la técnica de la fundamentación como herramienta de trabajo para el logro de una mayor precisión del conocimiento y aceptación de otras ideas y argumentos en el grupo.
- Indagarán sobre las capacidades para argumentar, sustentar, justificar ideas, así como la manera de contradecir afirmaciones y puntos de vistas.
- Valorarán la técnica del análisis de perspectivas, como destreza y habilidad para potenciar el respeto hacia las opiniones y comparaciones de puntos vistas contrarios.
- Incentivarán el uso de la técnica del ensayo crítico argumentativo, a través del trabajo en equipo para validar distintas opiniones y fomentar el desarrollo de perspectivas personales, con la intención de sustentar su veracidad.
- Razonarán sobre la importancia de la inferencia como destreza para fortalecer supuestos teóricos y llegar a conclusiones razonables.
- Ampliarán actividades de análisis con los estudiantes para lograr un mayor nivel de entendimiento en la detección de ideas, operacionalización de conceptos y precisión de principios.

- Fortalecerán procesos de abstracción con el grupo para fomentar capacidades de comparación entre dos elementos y la relación que ambos guardan entre sí.
- Dialogarán en las clases sobre la importancia de los procesos analógicos con el grupo, los cuales facilitan el principio de asociación y acercamiento entre dos elementos.
- Demostrarán la importancia del resumen como estrategia didáctica para seleccionar las principales ideas de un texto, lo cual facilitan una mayor comprensión, relación y precisión de un documento.
- Analizarán procesos de síntesis, mediante el trabajo en equipo, para detallar los principales argumentos de un documento.
- Explicarán la habilidad para la indagación e interrogación como actividad didáctica con la finalidad de desarrollar las habilidades para la criticidad.
- Implementarán talleres pedagógicos en distintas sesiones de trabajo grupal, para intercambiar conocimientos aprendidos.
- Estimularán el aprendizaje basado en problemas de manera grupal para dar soluciones razonables a diferentes problemas.
- Elaborarán mapas mentales con el grupo para fomentar la capacidad de análisis, desarrollo de ideas y deducción de conceptos.
- Construirán mapas conceptuales a nivel individual y grupal para desarrollar capacidades cognitivas y organizar y analizar la información.

- Confeccionarán mapas sinópticos a nivel individual como grupal para desarrollar la capacidad cognitiva de sistematizar conceptos.
- Realizarán cuadros comparativos a nivel individual y grupal para desarrollar la capacidad cognitiva de ordenar, comparar y arribar a conclusiones razonables.
- Estimularán juegos de simulación a través de sesiones de trabajo para desarrollar la capacidad cognitiva de comprender hechos y acontecimientos sociales.
- Proyectarán videos para potenciar la capacidad cognitiva en los estudiantes de entender y comprender un hecho sociológico.
- Trabajarán las tablas cronológicas como estrategia didáctica para fomentar las capacidades cognitivas y para ordenar sucesos y hechos desde una visión sociológica.
- Propiciarán el estudio de caso, como técnica para fortalecer la capacidad de análisis, descripción e interpretación de la realidad, permitiendo con esto la construcción de nuevos puntos de vistas a través de su abordaje.
- Apoyarán las clases mediante la enseñanza de diagramas de flujo como técnica jerárquica para potenciar la capacidad cognitiva de comprender procesos, ideas y organización de información.
- Explicarán el ensayo como método de disertación en los estudiantes para generar la capacidad y habilidad crítica de investigación y para sustentar y defender distintos puntos de vistas.

Bibliografía

Oviedo, P. (Ed.). (2020). Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas. Bogotá, Colombia: Primera Edición, Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación: CLACSO.

ANEXO N° 6

GUÍAS DIDÁCTICAS



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Decanato de Posgrado

Doctorado en Educación

**GUÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN LOS
CENTROS REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

POR:

ERIC BONILLA CRUZ

eric.bonilla76@udelas.ac.pa

Panamá, 2023

GUÍA DIDÁCTICA 1: INDAGACIÓN, SOLUCIÓN, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS



INTRODUCCIÓN TEMÁTICA

Esta guía didáctica está diseñada para los docentes que imparten clases de Sociología en los Centros Regionales de la Universidad de Panamá. La misma presenta orientaciones metodológicas y didácticas para su enseñanza. Explica, exhaustivamente, cómo enseñar esta ciencia, usando estrategias didácticas y metodológicas para abordar distintos puntos de vista y fomentar, de esta forma, la enseñanza crítica de la disciplina sociológica.

Presenta las orientaciones para desarrollar las capacidades de analizar conceptos, indagar conocimientos e ideas, a través de la interrogación y el desarrollo de preguntas guías. Ayudará a que los estudiantes desarrollen el pensamiento lógico, indaguen sobre nuevos conocimientos, desarrollen las habilidades para problematizar sobre una situación, produzcan nuevas ideas y

profundicen sobre ellas, al igual que fomenten un nuevo conocimiento con sentido crítico y practiquen las habilidades para la discusión en grupo.

A través de la misma, los estudiantes aprenderán a debatir para desarrollar el pensamiento crítico, analizar habilidades para argumentar, descubrir ideas, conocer opiniones, interpretar, explicar y comprender otros puntos de vista.

Permitirá a los estudiantes, con la ayuda del docente, a través del desarrollo de la mesa redonda como estrategia de enseñanza, a desarrollar las habilidades de comunicación y las destrezas para aprender a argumentar opiniones. Contribuirá a fomentar las capacidades de escuchar y respetar los puntos de vista de los demás.

A través de esta guía, los estudiantes aprenderán a indagar y a construir nuevos conocimientos, así como a resolver situaciones problemáticas, llegar a conclusiones con el grupo y a mejorar los niveles de participación. En esta guía, mediante la metodología del desarrollo de talleres ayudados por los docentes de Sociología, los estudiantes podrán aprender a solucionar distintos problemas y conflictos.

Los estudiantes, a través de esta estrategia, desarrollarán las capacidades para buscar información, desarrollar los elementos del pensamiento crítico, como analizar, elaborar síntesis, hacer resúmenes y emitir juicios valorativos. De igual forma, los estudiantes desarrollarán las habilidades para organizar, aplicar inferencias, aprender a interpretar y manejar aspectos conceptuales con mayor facilidad.

En esta guía didáctica, los estudiantes, a través de la implementación de la metodología del aprendizaje basado en problemas y con la ayuda del docente en Sociología como mediador, podrán solucionar diversos problemas. Además,

permitirá, a los estudiantes abordar y analizar a mayor profundidad el problema. Fomentará la capacidad para encontrar información, formular hipótesis y su comprobación, aumentar el desarrollo del trabajo colaborativo, tomar decisiones, comprender distintos conocimientos y aumentar el nivel de motivación en el grupo.

Las guías contienen los siguientes contenidos temáticos:

- Trabajo en equipo
- Indagación, cuestionamiento e interrogación
- Toma de decisiones
- Negociación de conflictos

OBJETIVOS GENERALES

- Enseñar, mediante el uso de técnicas y estrategias, el pensamiento crítico.
- Desarrollar la capacidad para indagar conceptos, conocimientos e ideas a partir del uso de técnicas y estrategias del pensamiento crítico.
- Desarrollar la capacidad para enseñar, mediante la indagación, a construir nuevos conocimientos y a resolver situaciones problemáticas.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Implementar, a través de la práctica docente, el uso de foros, debates dirigidos, mesa redonda, diálogos simultáneos, fundamentación, argumentación, talleres pedagógicos, aprendizaje basado en problemas y uso de la indagación y de la interrogación.

ACTIVIDADES, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS DIDÁCTICAS

Foro

Su intensión primordial es la de llevar un diálogo con la finalidad de indagar y servir de intercambio de ideas y pensamientos sobre un tema en particular, a través de la discusión. Inspiran la promoción, discusión y valoración de distintas propuestas con la finalidad de potenciar la capacidad de argumentación crítica. A través del foro, se permite la expresión de ideas libremente y, como estrategia, favorece el análisis, la interpretación, la argumentación, la comprensión de ideas, de experiencias, de juicios valorativos, de creencias y de opiniones.



ACTIVIDADES

1. Los docentes procurarán que todos los participantes conozcan el tema a tratar, con la finalidad de generar opiniones con fundamentos.
2. Incentivarán a los estudiantes a que describan, a través de diferentes puntos de vista, un tema en particular, con la finalidad de generar un intercambio de ideas.
3. Designarán a un coordinador para que controle y regule las distintas participaciones, sustrayendo las principales ideas del tema que se discute.
4. Incentivarán a participar en el intercambio, pero haciéndolo con respeto y tolerancia a las distintas opiniones.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS DIDÁCTICAS

Indagación e interrogación: preguntas guías

La pregunta constituye una estrategia pedagógica y didáctica, que permite desarrollar actitudes favorables para el desarrollo de la criticidad en los estudiantes. Permite desarrollar las habilidades necesarias para conocer y aclarar un tema de interés.



ACTIVIDADES

1. Los docentes deben iniciar las clases de Sociología partiendo de preguntas generales.
2. Deben centrar su interés en enseñar a formular preguntas abiertas cuando se trabaja con procedimientos y se busque entrar en un proceso dialógico y de discusión. Didácticamente, deben enseñar a formular preguntas en función de “qué”, “cómo”, “por qué”.

3. Deben enseñar a los estudiantes a formular preguntas abiertas subjetivas cuando se busca conocer opiniones. Por ejemplo: ¿Qué piensa usted de la Sociología como ciencia? De acuerdo a esto, las preguntas objetivas tienen carácter más específico.
4. Se les debe pedir a los estudiantes que construyan una lista de preguntas según el tipo de situación a la que se están enfrentando.
5. Solicitar a los estudiantes que, de un texto de Sociología, formulen interrogantes de conocimientos, basadas en hechos y conceptos.
6. Asígnele otro texto escrito y solicite a sus estudiantes que hagan preguntas de comprensión, basadas en ideas, puntos de vista, comparaciones e inferencias.
7. Que elaboren preguntas de aplicación y de análisis, explicando aspectos de causalidad. De igual manera, en la formulación de preguntas de síntesis, que hagan referencia a generalizaciones y soluciones. Finalmente, a formular preguntas de evaluación para conocer opiniones, ideas, aspectos valorativos, juicios y prejuicios.
8. El docente debe enseñar al estudiante a extraer preguntas de un texto, basadas en la comparación y la inferencia.
9. Debe solicitarles a los estudiantes un listado de preguntas de comparación, de inferencia, de abstracción, de generalización, de análisis, de argumentación, de inducción, de comparación, de indagación, de interpretación, de integración y explicarlas conjuntamente con ellos.

10. Debe formular problemas que lleven al estudiante a buscar respuestas y solucionarlos, con la finalidad de hacerse preguntas respecto a: ¿Cuál es la problemática? ¿Qué se necesita saber?
11. Debe inspirar a sus estudiantes en el desarrollo de diálogos de discusión con otros estudiantes y revisar y analizar las interrogantes.
12. Debe enseñarles a los estudiantes a formular preguntas sobre relevancia, demostración y conceptuales, con un nivel de complejidad; de procesos, de estructuras, informativas, de hechos, contextuales, de conocimiento, conflictivas, preguntas de consenso, puntos de vista, perspectivas, de ubicación y posición respecto a una opinión y de juicios valorativos.

Talleres pedagógicos

Constituye una estrategia que consiste en aplicar los conocimientos aprendidos en una sesión de trabajo. Es una metodología que se apoya en el trabajo colaborativo, por ende, su principal actividad es el uso del trabajo en equipo.



ACTIVIDADES

1. El docente, conjuntamente con el grupo, da a conocer y establece la temática a desarrollar desde la Sociología.
2. El docente explica al grupo cuáles son los principales objetivos del taller, por ejemplo, si es resolver un problema o un conflicto.
3. Detalla los datos y las características de los participantes del taller como la asignación de los grupos, las funciones y el número de estudiantes.
4. El docente diseñará y seleccionará, para el desarrollo del taller, el uso de power point, videos y otros recursos de interés para el grupo.
5. Da el espacio necesario para que los participantes del grupo se presenten.
6. Nuevamente, explica al grupo la intención del taller, señalándoles algunas reglamentaciones.
7. Pide que el taller se desarrolle en un espacio de tolerancia y respeto.
8. Pide al grupo que todos hagan aportes y participen en la solución del problema y el conflicto, mediante otros conocimientos respecto a la temática, para realimentar el taller con conocimientos adquiridos durante el proceso aprendido.
9. Luego pide a los equipos hacer sus respectivas exposiciones de los conocimientos logrados.
10. Le solicita al grupo que realice un resumen de todo lo que se hizo.
11. A nivel de grupo, se desarrolla un debate entre los estudiantes.

12. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones a las que llegaron los equipos.

Debate dirigido

Su principal objetivo es el de servir en el intercambio de ideas sobre un tema en particular y acercarse a una realidad desde múltiples puntos de vista. Actúa para disminuir distintos puntos de vista sobre una temática. Es una estrategia útil en la exposición de argumentos y la presentación de ideas y desarrolla la capacidad de los participantes al exponer sus opiniones sobre temáticas actuales. Permite potenciar el análisis, la interpretación, la comprensión de experiencias, los juicios valorativos, la búsqueda y aceptación de puntos de vista, las ideas y opiniones.



ACTIVIDADES

1. El docente, en una primera instancia, explicará a los participantes en qué consistirá el debate y establece, claramente, cuál es su principal propósito; para que el grupo comprenda que se trata de que las personas presencien múltiples puntos de vista, ideas y planteamientos sobre un tema en particular. De esta manera, se informen y participen, libremente, con sus conocimientos, teniendo como marco: la aceptación y el respeto a sus contrarios.
2. El docente procederá a dividir la clase en grupos de tres, conformado dos grupos de dos. Al estudiante del tercer grupo, el docente lo invitará a que desarrolle la función de moderador. El docente, antes de repartir los grupos, elige el tema de carácter conflictivo y de mucha actividad controversial, asignándole a un grupo el lado positivo del problema y el lado negativo, al otro.
3. El docente procura elegir a un estudiante para que presente las partes de cada lado. En este apartado, el estudiante elegido desarrollará un análisis sobre el tema discutido, señalando su mayor logro y aportes respecto al tema. En este mismo apartado, el docente seleccionará a dos estudiantes para que hagan preguntas sobre lo argumentado por cada grupo y el resto del grupo actuará como jueces, llegando a resultados y toma de decisiones sobre lo discutido en la temática.
4. El docente dará a los estudiantes un espacio para que cada equipo emprenda una leve investigación sobre el tema que se discute, investigando como sea posible distintos puntos de vista y hacer de su grupo el más elogiado y sobresaliente. Los grupos, que investigan sobre el tema, deberán proporcionar la mayor información posible, para que el estudiante

que presenta el discurso pueda tener suficientes argumentos y razones en un tiempo considerable.

5. Pedirá a los estudiantes que coloquen dos mesas, dividiendo a los equipos, con su moderador en el centro, colocando al resto del grupo, denominado jueces, detrás del moderador.
6. El docente dará las instrucciones para que se inicie con el grupo a favor de lo que plantea el tema discutido, señalándolo en su discurso de apertura. Dará las instrucciones, una vez haya terminado el grupo a favor, en un tiempo no mayor a los seis minutos. Una vez terminado, el estudiante que hace los cuestionamientos del grupo en contra, debe pararse frente al grupo y hacer sus interrogantes. El objetivo del que interroga en esta estrategia es conocer qué puntos de vista no tienen sentido. Los que dicen el discurso responderán a las interrogantes presentadas, como un discurso de contra argumentación.
7. El docente pedirá al moderador controlar el tiempo y rechazar interrogantes y respuestas poco importantes.
8. Cuando los dos grupos, tanto el que va a favor como el que actúa en contra de lo discutido, hayan presentado sus ideas, se le pedirá al grupo que actúa como jueces, en un tiempo moderado, argumentar sobre cuál de los dos grupos tiene el mejor argumento.

Aprendizaje basado en problemas

Constituye una técnica de enseñanza que fomenta el pensamiento crítico en miras de resolver un problema o conflicto. Es una metodología que se caracteriza por la investigación, la interpretación y la argumentación de distintos problemas, llegando a encontrar soluciones razonables.



ACTIVIDADES

1. El docente invitará a los estudiantes, en la clase de Sociología, a revisar un problema a través de una lectura de carácter obligatoria, en donde se esclarezcan las principales terminologías y los conceptos.
2. Pide al grupo centrarse en identificar el problema a tratar en orden de importancia.
3. Sugiere al grupo que emplee, para identificar el problema, la aplicación de la técnica *tormenta de ideas*, mayormente conocida como *lluvia de ideas*.

4. Una vez aplicada la técnica, pedirá al grupo que enliste las principales ideas que explican el problema.
5. El docente pedirá al grupo que formulen hipótesis al respecto.
6. Pedirá en una sesión de la actividad que elaboren posibles alternativas al problema, precisando entre todas, la mejor.
7. El docente intervendrá señalando los objetivos que se quieren lograr y precisando los resultados.
8. Entrará en un proceso de supervisión al trabajo individual de los estudiantes, según las funciones asignadas.
9. El docente solicitará al grupo que se presenten los resultados como las alternativas al problema por los participantes.
10. Finalmente, las alternativas se someten a comprobaciones mediante la simulación.

Mesa redonda

Constituye una estrategia que facilita y da a conocer e intercambiar distintos puntos de vista respecto a un tema, a través de la intervención de un equipo de trabajo. Su propósito es adquirir información necesaria como producto de la interacción de múltiples opiniones.



ACTIVIDADES

1. El docente le pedirá al grupo que se organicen en subgrupos no mayor a 7 estudiantes.
2. Elegirá a un estudiante para que modere la mesa redonda, a quien se le ha suministrado y explicado sus funciones.
3. Dará las indicaciones al resto del grupo que actuarán como observadores de la actividad.
4. Luego el docente elegirá un tema de mucho interés y actualidad en la Sociología, indicándole previamente al grupo que desarrollen y revisen suficiente información, como parte de un proceso investigativo que les servirá para poder sustentar sus opiniones.

5. El docente le indicará a los estudiantes que, en la actualidad, toda la información está fundamentada y argumentada en hechos; pero que, sin lugar a dudas, cada estudiante posee una opinión personalizada.
6. Luego, el moderador, elegido por el docente, hace una breve introducción sobre el tema a tratar y presenta a los que participarán en la mesa.
7. Una vez presentados por el moderador, indica a los participantes que expondrán sus puntos de vista en un tiempo no mayor a los diez minutos por expositor.
8. Una vez todos hayan expuesto, se abre una fase de preguntas y respuestas.
9. Finalmente, la mesa redonda concluye con la redacción de un resumen que recoge la mayor cantidad posible de ideas expuestas.

Díálogos simultáneos

Su propósito es que el grupo entre en un ambiente de intercambio de ideas y opiniones con los integrantes. Fortalece y potencia el análisis de ideas e identifica la causa y efecto de opiniones, de puntos de vistas, de contrastación de ideas, de definiciones y de conceptos.



ACTIVIDADES

1. El docente divide el grupo en parejas.
2. Le facilita un tema en particular, así como las instrucciones y el tiempo de la actividad, conjuntamente con el grupo.
3. Los estudiantes trabajarán en parejas de manera individual o separada.
4. Después de haber terminado su trabajo, el grupo vuelve a la normalidad y el profesor se convierte en el moderador de la actividad, con la finalidad de llegar a conclusiones favorables.

Fundamentación

Es una estrategia que tiene como finalidad demostrar, con razones y argumentos suficientes, un punto de vista determinado, para demostrar o convencer a los otros sobre su falsedad o verdad, con la intención de llegar a acuerdos. Es una técnica de profundización del conocimiento que busca los argumentos necesarios para sustentar opiniones e ideas de los participantes de un grupo. Permite, como destreza intelectual, reflexionar y profundizar el conocimiento. Constituye una herramienta de trabajo que busca hacer más flexible la manera de pensar y analizar distintos puntos de vista, con la intención de demostrar las dificultades y limitaciones en las ideas y la manera de pensar, dando la posibilidad de cambiar el punto de vista y reconocer y aceptar otros argumentos; además de superar la confusión existente entre hechos y opiniones.



ACTIVIDADES

1. El docente explicará a los participantes del curso el concepto de fundamentación. De igual forma, el docente les explicará a los participantes sobre la importancia de emplear argumentos correctos y fundamentados para justificar y sustentar sus opiniones.

2. Les presentará a los estudiantes un caso donde figuren distintas opiniones, las cuales deberán ser defendidas o refutadas con argumentos y razones por los estudiantes. En función de este primer acercamiento y después de plantear el argumento o la idea propuesta por el docente, comente con los participantes cuáles tienen argumentos de razón y cuáles no.
3. Busca identificar los fundamentos que sustentan la opinión.
4. Determina las limitaciones de su afirmación y evidencia.
5. Finalmente, debe estimularlos para una presentación en grupo, generando una discusión de los participantes, terminando con una síntesis.

Argumentación

Es una capacidad que permite sustentar o justificar una idea a través de razonamientos válidos. Una capacidad necesaria de sustentar ideas, para defender una posición y revisar, de forma crítica, los puntos de vista de las demás personas, con la finalidad de rechazar o contradecir sus afirmaciones. Una forma de pensamiento dialógica, capaz de someter a pruebas el pensamiento de los participantes y poder actuar en la manera en que vean las cosas.



ACTIVIDADES

1. El docente debe enseñar a los estudiantes a identificar la temática que se quiere discutir y a reconocer las distintas opiniones existentes.
2. Enseñar la posición que deben argumentar y defender sus puntos de vista.
3. Enseñar a los estudiantes a tener su propio criterio y opinión.
4. Reconocer a sus adversarios y rechazar las opiniones que no tengan argumentos sólidos.
5. Enseñar a valorar las argumentaciones contrarias y situarse en el lugar de los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Arellano Yañez, D., Donoso Lorca, B., Osorio Sanzana, F., & Sepúlveda Barrera, M. (2014). Propuesta de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en cursos de primero a cuarto básico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales (Doctoral dissertation, Universidad http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/4236/a72215_Arellano_D_Propuesta_de_estrategias_de_ensenanza_2014_Tesis.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Banz, C. (2015). Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, un objetivo educativo fundamental. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/sapu/wp-content/uploads/2013/12/4.-Aprender-a-Preguntar-Preguntar-para-Aprender.pdf>
- González Lazcano, M. L. (2013). Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. Fundamentos, orientaciones y estrategias para el desarrollo del

Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100067

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Tomado de:
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

MINTE-MÜNZENMAYER, Andrea; IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier. Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? En: *Entramado*. Julio - Diciembre, 2017. vol. 13, no. 2, p. 186-198 <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>

Sotomayor Casalís, D. R., & Aguila Carralero, A. (2021). Estrategia pedagógica para formar la competencia resolución de conflictos en estudiantes de Sociología. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 67-85. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100067

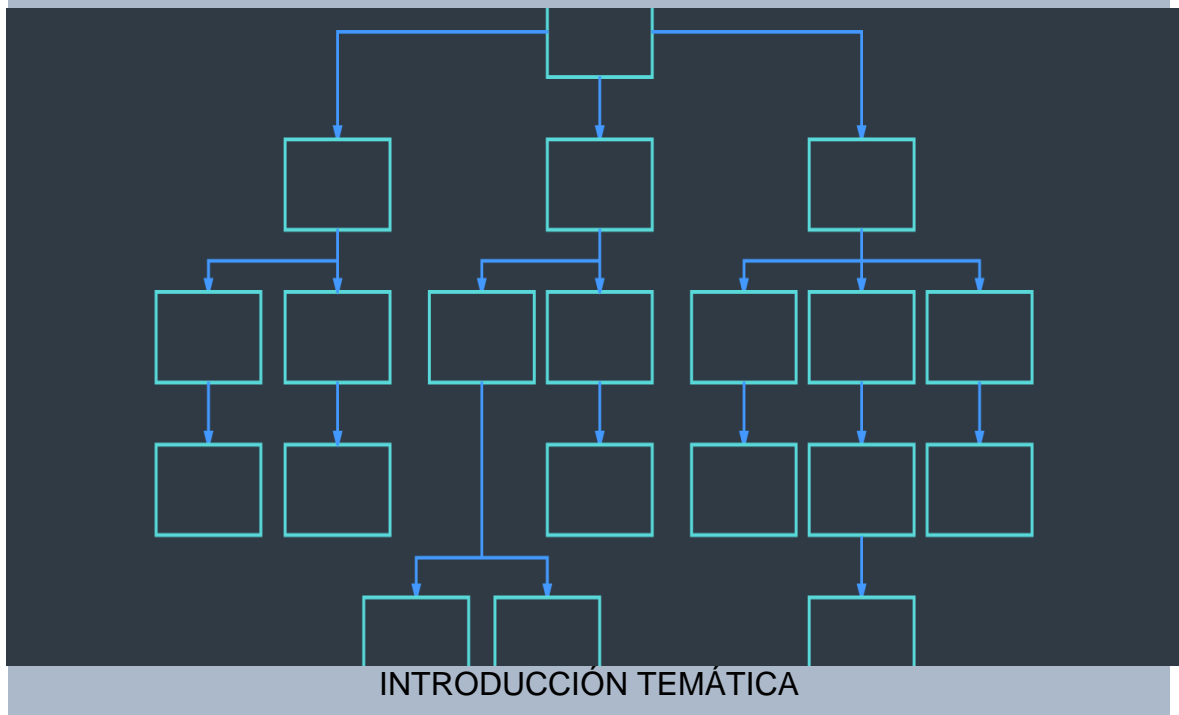
Van de Velde, Hernán. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. Tomado de: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/sapu/wp-content/uploads/2013/12/4.-Aprender-a-Preguntar-Preguntar-para-Aprender.pdf>

EVALUACIÓN

- Mediante el método socrático para el manejo de interrogantes; así como el uso de la hetero-evaluación, coevaluación y autoevaluación.
- A través de tareas específicas con grupos pequeños para argumentar la manera de pensar.

- Entre los aspectos que se evaluaron a través de la guía se encuentran: el análisis, las habilidades para argumentar, descubrir ideas, capacidades de interpretar, explicar, comprensión sobre puntos de vista, habilidades de comunicación, destrezas en argumentar opiniones y significados. Cada uno de estos aspectos se desarrollaron desde las técnicas y estrategias metodológicas comprendidas por las guías.
- Se hará uso de procesos de observación, de evaluación integral y de otros actores que forman parte de la enseñanza universitaria, como directores de departamentos y de la Facultad de Humanidades. Se evaluarán: la formulación de hipótesis, la toma de decisiones y las capacidades para buscar información.
- La guía evalúa los aspectos de: habilidades, capacidades cognitivas, actitudes, análisis, la argumentación; así como, las habilidades de: explicar, interpretar, comprender y entender las principales categorías y enfoques desde distintos puntos de vista. Indagación de conceptos, capacidad en la formulación de preguntas, solución de problemas y capacidades para negociar conflictos.

GUÍA DIDACTICA 2: HERRAMIENTAS COGNITIVAS PARA LA ORGANIZACIÓN E INFORMACIÓN



El propósito de esta guía es que los estudiantes universitarios logren desarrollar las capacidades deductivas y de análisis a través de la asociación; que logren mejorar en las soluciones; además de hacer más factible la organización de sus ideas y más explícito el proceso de comprensión.

A través de la guía, los docentes de Sociología enseñarán a los estudiantes actividades para organizar, desarrollar significados, manifestar, asociar, comparar, diferenciar, clasificar distintas ideas y conocimientos; así como, desarrollar capacidades cognitivas a través del uso de mapas cognitivos.

Tiene como propósito que los estudiantes sean capaces de elaborar esquemas para organizar la información mediante un concepto. A través de la misma, los estudiantes podrán aprender hechos, desarrollar el pensamiento lógico, sistematizar información, desarrollar una perspectiva global y mejorar las capacidades cognitivas, elaborando mapas conceptuales.

Esta guía, orientada a la enseñanza de la Sociología, ayudará a los estudiantes, a través de estrategias, para que fomenten las habilidades de organizar y sistematizar información, como es el caso de los mapas sinópticos. Busca, potenciar las habilidades para comparar, manejar datos y fortalecer las habilidades para poder aprender, diferenciar y clasificar información a través de cuadros comparativos.

A través de los juegos de simulación, los estudiantes desarrollarán la capacidad de poder intervenir con otros actores sociales, sobre todo, en descubrir el presente. Permitirán a los estudiantes una mayor comprensión y capacidad en analizar y reflexionar en situaciones complejas y la capacidad en la toma de decisiones en situaciones concretas. Fortalecerá la capacidad para comprender conceptos, salir del contexto académico a lo real y potenciar la colaboración y la integración.

La guía contiene los siguientes contenidos temáticos:

- Organización, sistematización e información

OBJETIVO GENERAL

- Fomentar las capacidades cognitivas a través de técnicas y estrategias basadas en el pensamiento crítico.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Implementar, a través de la práctica docente, el uso de mapas mentales, mapas conceptuales, mapas sinópticos, cuadros comparativos y juegos de simulación.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS DIDÁCTICAS

Mapas mentales

Constituye una herramienta, que permite estimular y pensar críticamente, aumentando la capacidad para el análisis y la relación lógica de ideas y conceptos.



ACTIVIDADES

En el siguiente apartado, se presentan los criterios a seguir para enseñar a desarrollar mapas mentales.

1. Se debe partir siempre de una imagen principal.
2. Usar solo imágenes en el desarrollo del mapa.
3. Usar colores en las imágenes.
4. Cambio en el tamaño de líneas, letras y las imágenes.

5. Buena organización del espaciado.

Debe prestársele mucha atención a la relación entre los elementos que la integran:

6. Uso de flechas como conexión del mapa.

7. Uso de colores y códigos.

Con respecto a la claridad es necesario:

8. Utilizar una palabra para cada línea.

9. Señalar las palabras sobre las líneas.

10. Tomar en consideración la longitud de las líneas, unión de líneas, ramas, con la imagen principal.

11. Claridad de imágenes.

Finalmente, se debe mostrar un aspecto propio en los mapas elaborados, resaltando el nivel de criticidad del estudiante.

Mapa conceptual

Constituye una herramienta y estrategia que busca aumentar las capacidades en los estudiantes para poder organizar, analizar y simplificar información referente a un hecho histórico.



ACTIVIDADES

1. El docente asigna un tema de interés sociológico a los estudiantes.
2. Les pide que seleccionen las ideas centrales más importantes con la finalidad de establecer una jerarquía.
3. Luego pide a que precisen el concepto más amplio, organizándolo en función del general.
4. Busca que se establezcan las relaciones entre palabras claves, usando líneas para enlazar conceptos.
5. Finalmente, sugiere que enlacen los conceptos tratados con las líneas, usando palabras que no figuren como conceptos, con la intención de que se reflejen mejor las relaciones.

Mapa sinóptico

Constituye una herramienta que permite ordenar y clasificar información, al igual que las ideas y los conceptos, ubicándolos por temas y subtemas para un mejor manejo y comprensión.

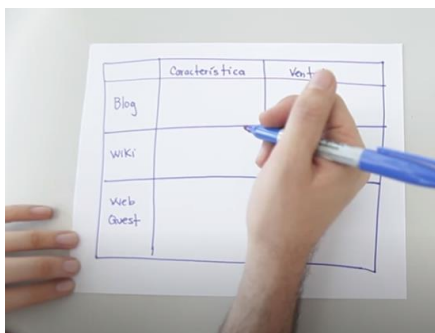


ACTIVIDADES

1. El docente dará las indicaciones para que los estudiantes lean un tema de Sociología, con la finalidad de resumirlo.
2. Pide que localicen e identifiquen la temática principal implícita en los contenidos, precisando las ideas primarias y secundarias.
3. Luego sugiere que identifiquen los conceptos generales en su orden de importancia y amplitud.
4. Piden que los desglosen en conceptos secundarios y en su orden jerárquico.
5. Sugiere que lo represente gráficamente, a través de llaves.

Cuadro comparativo

Constituye una estrategia y técnica que permite establecer diferencias y semejanzas de dos hechos para luego llegar a conclusiones. Una herramienta de trabajo lógica que ayuda a ordenar ideas, datos y acontecimientos.



ACTIVIDADES

Para construir cuadros comparativos, es necesario seguir las siguientes orientaciones:

1. Se deben poner en orden las principales ideas, categorías de análisis y variables. Para ello es necesario tener, como meta, la búsqueda de las semejanzas y diferencias e identificar las características relevantes.
2. Identificar los aspectos que se quieren comparar. Para esto, es necesario construir un recuadro y dividirlo en partes, formando columnas, en las cuales se escribirán las categorías y variables señaladas anteriormente.
3. Proceder con la comparación, construyendo el cuadro proporcionalmente igual a la cantidad de filas por el número de características que se quiere comparar.
4. Finalmente, una vez terminada la comparación en sentido contrapuesto, podrás comparar los elementos, llegando a conclusiones.

Juego de simulación

Constituye una estrategia que facilita la comprensión y recreación de hechos y situaciones del pasado. Un instrumento que fomenta el pensamiento crítico para comprender mejor el presente y recrear distintos acontecimientos.



ACTIVIDADES

1. El docente describe una situación sociológica y los estudiantes asumen diferentes funciones, con la finalidad de lograr una mayor comprensión del problema o situación para hacerle frente a un caso real.
2. El docente debe procurar que la situación sea de mucho interés para que estos se muestren interesados en abordarla. Para una mejor comprensión, el docente puede sugerir el desarrollo del sociodrama como técnica.
3. Advierte que, durante el desarrollo de la estrategia, se realizarán sanciones como mecanismos del protocolo de la actividad.
4. Explicará a los estudiantes que con las estrategias se busca cambiar la situación y experimentar nuevas situaciones.

5. Le recuerda al grupo que la estrategia tiene un tiempo relativamente corto y las etapas para su desarrollo, un período determinado.
6. Aclara que la intención de la estrategia es reflejar la existencia de un problema o situación y que los distintos elementos que intervienen en su desarrollo deben ser presentados en el grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- De Frutos de Blas, J. (2015). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España.
file:///C:/Users/HP%20PC/Downloads/TD_DE_FRUTOS_DE_BLAS_Jose_Ignacio%20(3).pdf
- Pimienta Prieto, Julio. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias, Ed. Pearson Educación, México.
http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf.

EVALUACIÓN

Empleo de instrumentos de medición y aplicación periódica de procesos de autoevaluación, dirigidas permanentemente a docentes de Sociología.

A través de la guía, se evaluarán los aspectos de organización, asociación, comparación, procesos de diferenciación y clasificación, ideas y conocimientos para desarrollar capacidades cognitivas, a través del uso de mapas cognitivos, comprensión de hechos y sistematización de información.

GUÍA DIDÁCTICA 3: HABILIDADES Y DESTREZAS INTELECTUALES PARA EL RAZONAMIENTO CRÍTICO



INTRODUCCIÓN TEMÁTICA

Esta guía didáctica está diseñada para los docentes que imparten cursos de Sociología en la Universidad de Panamá. Contiene las orientaciones pedagógicas sobre cómo enseñar esta ciencia desde una visión crítica.

Sugiere los principales pasos que los docentes deben desarrollar para lograr el pensamiento crítico y enseñar la Sociología, generando las herramientas necesarias, teóricas y conceptuales, para la enseñanza de la disciplina sociológica. Pretende que los docentes reconozcan la importancia de enseñar en sus clases

Pretende que el docente desarrolle habilidades para que puedan abordar la enseñanza de sus clases, tomando en cuenta las perspectivas de los demás o los

otros; es decir, en que estos se pongan en lugar de los individuos y de esta manera poder entenderlos.

Busca desarrollar las capacidades cognitivas, las habilidades y las actitudes; así como la manera de sentir en relación a los demás, para que de esta forma el docente fortalezca y enseñe, respetando los significados, creencias y experiencias que tienen las personas en su construcción social.

Está dirigida a los docentes en desarrollar sus capacidades cognitivas para analizar, visualizar, argumentar, explicar, interpretar, comprender y entender las principales categorías, enfoques desde distintos puntos de vista; desarrollando, con esto, una actitud imparcial en las clases, con la finalidad de que estos se alejen de su apreciación personal.

Busca, a través de su implementación, que los docentes utilicen en sus clases las orientaciones sugeridas, con la finalidad de mejorar sus prácticas de enseñanza. Se espera que esta guía sea de mucha utilidad y que sirva de inspiración y material sugerente a los docentes de la Universidad de Panamá, para hacer de la enseñanza de la Sociología un espacio de crítica.

Pretende que el docente enseñe las principales destrezas para lograr un pensamiento más crítico en los estudiantes, usando la inferencia, el análisis, la argumentación, el resumen, la síntesis y la inducción.

Permite, en la enseñanza universitaria de la Sociología, que los estudiantes desarrollen las destrezas a través de la abstracción, para desarrollar asignaciones que exigen esta destreza en altos niveles, a través del manejo de la información suministrada y que estos sean capaces de depurar los aspectos relevantes de lo irrelevante.

Esta guía tiene como propósito desarrollar las capacidades y las habilidades para poder interpretar ideas y llegar a conclusiones razonables a partir de una determinada información.

Permitirá, mediante el desarrollo de actividades, que los estudiantes desarrollen la capacidad de razonamiento, que sean capaces de encontrar las relaciones existentes entre elementos. Permitirá desarrollar las habilidades para entender contenidos abstractos y de mucha complejidad, asociar nuevos conocimientos y potenciar el análisis y la síntesis.

A través de esta guía, los estudiantes aprenderán a redactar un resumen, señalando las principales ideas del texto; aprenderán a excluir información poco relevante y a respetar el estilo de redacción y las palabras del autor. La guía permitirá a los estudiantes, orientados por los docentes, a sintetizar y a desarrollar una mayor capacidad para comprender, desarrollar las habilidades para leer, escribir y redactar e identificar ideas de un texto.

La guía contiene los siguientes contenidos temáticos:

- Abstracción
- Análisis
- Síntesis
- Inferencia
- Inducción
- Argumentación
- Analogía

OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar las habilidades mediante el uso de técnicas y estrategias cognitivas eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Implementar, a través de la práctica docente, el uso de la inferencia, análisis, abstracción, analogía, resumen y síntesis.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS DIDÁCTICAS

Inferencia

Constituye una estrategia que ayuda al desarrollo de destrezas para la interpretación.

Un proceso que contempla conclusiones partiendo de premisas teóricas. Como estrategia, ofrece los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formular hipótesis y argumentos que permitan conocer procesos, creencias, juicios, puntos de vista y definiciones, en general.



ACTIVIDADES

1. El docente facilitará y explicará a los estudiantes las características de un concepto.
2. En una segunda actividad, le facilita un nuevo concepto donde los estudiantes deduzcan sus principales características.

3. En una tercera actividad, el docente pedirá a los participantes que deduzcan características de otros conceptos más complejos.
4. Se les pide a los participantes su opinión sobre lo que han hecho, buscando que estos construyan una definición del proceso realizado.
5. Una vez se haya construido la definición proporcionada por los estudiantes, el docente le explicará al grupo que lo realizado es lo que se conoce como proceso de inferencia, aclarándolo conceptualmente.
6. El docente elaborará, a través de un esquema u otra representación gráfica, las ideas trabajadas, elaborando una definición lo suficientemente clara sobre todo el proceso realizado.
7. El docente, en fase posterior, explicará a los estudiantes qué es una inducción y les piden que la ejecuten a través de preguntas realizadas por este.
8. Es necesario que el docente de la cátedra de Sociología enseñe las inferencias deductivas como fase más compleja, llegando a conclusiones a partir de postulados teóricos.
9. El docente solicitará a los estudiantes que señalen ejemplos propios, con la finalidad de compararlos y desarrollar, con mayor precisión, la capacidad de deducir y diferenciar entre los hechos y las interpretaciones.

Análisis

Constituye una destreza del pensamiento crítico que consiste en desglosar conceptos, entender opiniones y extraer las ideas centrales de un texto, con el interés de separarlo para precisar, con más detalle, los principios y las relaciones que lo integran.



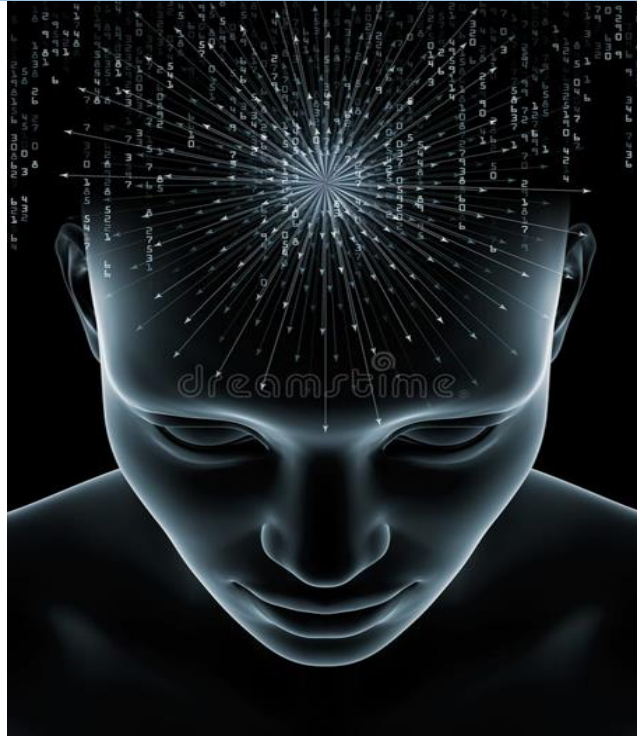
ACTIVIDADES

1. El docente presenta al grupo de estudiantes un tema y les pide que describan sus partes.
2. El docente vuelve a repetir el ejercicio por segunda vez, buscando un mayor nivel de complejidad en los temas proporcionados.

3. Pide a los estudiantes que describan lo que están realizando y que elaboren una definición.
4. Una vez se haya precisado una primera idea al análisis desarrollado, se les pide que las ordenen para que entreguen una definición más convincente sobre el proceso realizado.
5. Se les pedirá que, mediante una representación gráfica, separen y muestren las principales ideas y características, siempre y cuando lo hagan bajo la supervisión del docente.
6. Una vez los estudiantes hayan mostrado un mayor manejo y nivel de análisis, se avanza en situaciones más complejas, en el caso de la Sociología; aspectos conceptuales, teóricos, principios y procesos históricos, sin alejarse de la idea principal que se analiza y buscando, siempre, la relación de las partes de un todo.

Abstracción

Constituye una destreza intelectual que busca precisar los elementos más relevantes de una información y que su mayor propósito es demostrar cómo dos elementos que figuradamente son diferentes guardan relación y están conectados uno con el otro.



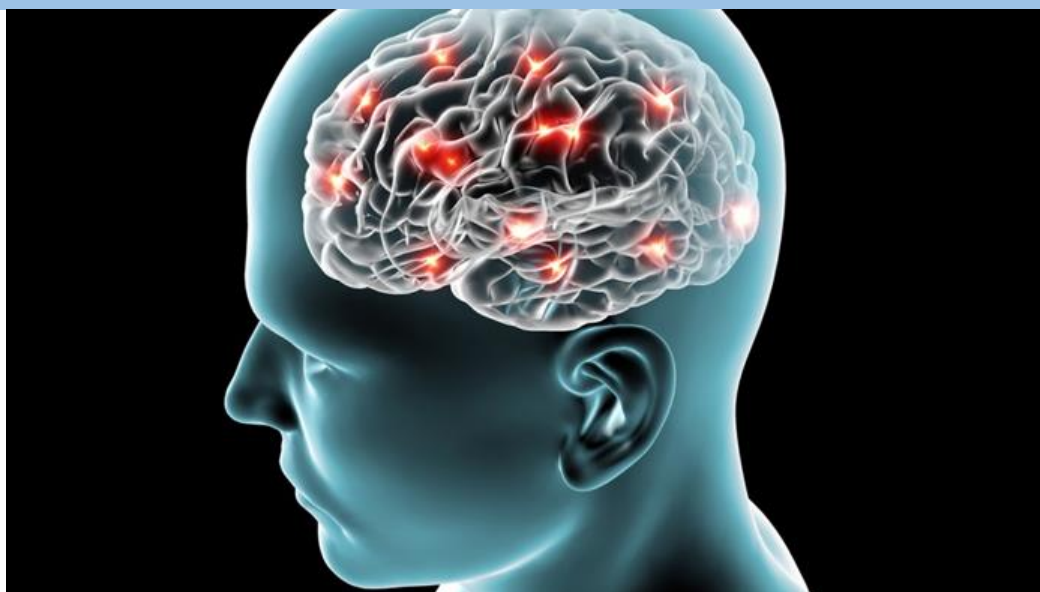
ACTIVIDADES

1. El docente, en una primera instancia, construye el concepto de abstracción con los estudiantes, apoyándose en la técnica *tormenta de ideas*, conocida como *lluvia de ideas*, en donde los estudiantes describirán los principales conocimientos, concepciones y experiencias.
2. Precedido de la actividad anterior, el docente le presentará a los estudiantes el concepto de abstracción, debidamente fundamentado, e invita a realizar comparaciones, identificando semejanzas y diferencias con el presentado por el docente y pidiéndoles a los estudiantes que elaboren un concepto a nivel de grupo.

3. Luego el docente les pedirá a los estudiantes que precisen los elementos más relevantes e irrelevantes del documento, mediante señalamientos sobre las principales ideas o hechos que se explican en el texto.
4. Seguido de las actividades anteriores, el docente explicará a los estudiantes cómo es posible pasar de lo concreto a lo abstracto y, para ello, es necesario que los estudiantes se replanteen interrogantes al respecto.

Analogía

Constituye una estrategia de razonamiento lógico que facilita asociar elementos que tienen un nivel de acercamiento.



ACTIVIDADES

1. El docente, en una primera instancia, socializará el término de analogía como un breve acercamiento al pensamiento crítico.
2. Una vez haya familiarizado a los estudiantes con el término, pide que hagan ejemplos de analogías de sus experiencias y vivencias.

3. Explica a los estudiantes, nuevamente, de lo que es una analogía, señalando que constituye una relación expresada en dos ideas, que tienen un nivel de acercamiento.
4. Le proporciona otros ejemplos de analogías a los estudiantes, siempre orientados al proceso explicado.
5. El docente supervisará a los estudiantes si sus resultados responden a oraciones analógicas, evaluándolas a partir de lo que es en sí una analogía.
6. Finalmente, el docente les asignará a los estudiantes actividades en el aula, tanto individual como en grupo, para que luego las den a conocer.

Resumen

Constituye una estrategia que permite identificar las ideas centrales de un texto, sin cambiar las ideas del autor. Una técnica que facilita la comprensión de un trabajo escrito, que se caracteriza por su nivel de precisión y relación lógica.



ACTIVIDADES

1. El docente facilitará una lectura escrita a los estudiantes en el área de interés de la Sociología.
2. Le pedirá que lean el texto para saber de qué se está hablando y comprenderlo mejor.

3. Pedirá a los estudiantes que subrayen y seleccionen las ideas más relevantes.
4. De igual forma, solicita que elaboren un listado de los términos y palabras más desconocidas.
5. Luego dará paso a que confeccionen el resumen, enlazando las ideas más importantes.

Sugerencias para redactar un buen resumen: mantener siempre las ideas y conceptos del autor, respetar el estilo de redacción y no hacer opiniones personales.

Síntesis

Constituye una estrategia que facilita la precisión de ideas principales de un artículo o texto y que se redacta tomando en consideración el análisis y la interpretación del autor.



ACTIVIDADES

1. El docente asignará una lectura al grupo de interés en Sociología.
2. Le pedirá al grupo que haga una primera lectura para indagar de lo que trata el texto.

3. En una segunda lectura, le pide al grupo que identifique las ideas más importantes y centrales del texto.
4. Luego les pide a los estudiantes que excluyan la información poco importante.
5. Finalmente, le sugiere redactar la síntesis en función de su interpretación y análisis personal, usando el parafraseo como parte de la redacción del texto.

Algunas sugerencias para hacer una buena síntesis: Usar palabras propias y desarrollar una investigación sobre los principales conceptos, para llegar a conclusiones rigurosas y generar nuevas ideas, así como aportar, a partir de su propio análisis e interpretación, el proceso de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Tomado de:

https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Red Interamericana de Educación Docente. Organización de los Estados Americanos. (2015). *Caja de Herramientas Pensamiento Crítico*.

EVALUACIÓN

Se hará uso de procesos de observación, de evaluación integral y de otros actores que forman parte de la enseñanza universitaria, como directores de

departamentos y de la Facultad de Humanidades. Se evaluará la formulación de hipótesis, la toma de decisiones y las capacidades para buscar información.

La guía evalúa aspectos tales como: habilidades, capacidades cognitivas, actitudes, análisis, argumentación; al igual que otras habilidades para: explicar, interpretar, comprender y entender las principales categorías y enfoques desde distintos puntos de vista. Aporta, además, a la indagación de conceptos, la capacidad para la formulación de preguntas, la solución de problemas y las capacidades para negociar conflictos.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Descripción	Página
Cuadro 1	Razonamiento crítico.	78
Cuadro 2	Solución de problemas.	79
Cuadro 3	Autorregulación.	80
Cuadro 4	Comunicación.	82
Cuadro 5	Habilidades sociales.	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tablas	Descripción	página
Tabla 1	Estadísticos de muestras relacionadas.	85
Tabla 2	Correlaciones de muestras relacionadas.	86
Tabla 3	Prueba de muestras relacionadas.	86
Tabla 4	Estadísticos de los grupos de estudio y control en el pretest	87
Tabla 5	Prueba de muestras independientes.	87

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfica	Descripción	página
Gráfica 1	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico pre intervención grupo de estudio.	91
Gráfica 2	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico post intervención grupo de estudio.	92
Gráfica 3	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas pre intervención grupo de estudio.	96
Gráfica 4	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas post intervención grupo de estudio.	97
Gráfica 5	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación pre intervención grupo de estudio.	103
Gráfica 6	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación post intervención grupo de estudio.	104

Gráfica 7	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación pre intervención grupo de estudio.	106
Gráfica 8	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación post intervención grupo de estudio.	107
Gráfica 9	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales pre intervención grupo de estudio.	109
Gráfica 10	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales post intervención grupo de estudio.	110
Gráfica 11	Comparación de los promedios de las categorías analizadas durante el pretest y el postest grupo de estudio.	117
Gráfica 12	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico pre intervención grupo control.	118
Gráfica 13	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Razonamiento crítico pre intervención grupo de estudio.	119

Gráfica 14	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas pre intervención grupo control.	120
Gráfica 15	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Solución de problemas pre intervención grupo de estudio.	121
Gráfica 16	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación pre intervención grupo control.	122
Gráfica 17	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Autorregulación pre intervención grupo de estudio.	123
Gráfica 18	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación pre intervención grupo control.	124
Gráfica 19	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Comunicación pre intervención grupo de estudio.	125
Gráfica 20	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales pre intervención grupo control.	126

Gráfica 21	Comparación descriptiva de los reactivos valorizados según la categoría Habilidades sociales pre intervención grupo de estudio.	127
Gráfica 22	Comparación de los promedios de las categorías analizadas durante el pretest del grupo de estudio y el pretest del grupo control.	128
Gráfica 23	Opinión de los jueces expertos sobre el nivel de planeación del diseño para la enseñanza de la sociología en la Universidad de Panamá.	129
Gráfica 24	Opinión de los jueces expertos sobre los contenidos del diseño didáctico para la enseñanza de la sociología en la Universidad de Panamá.	130
Gráfica 25	Opinión de los jueces expertos del proceso de enseñanza y aprendizaje del diseño didáctico para la enseñanza de la sociología en la Universidad de Panamá.	131
Gráfica 26	Opinión de los jueces expertos del criterio comunicación e interacción del diseño didáctico del Modelo diseñado para la enseñanza de la sociología en la Universidad de Panamá.	132
Gráfica 27	Opinión de los jueces expertos del aspecto bibliográfico y la evaluación del diseño didáctico diseñado para la enseñanza de la sociología en la Universidad de Panamá.	133

Gráfica 28	Resultados de los criterios del diseño didáctico para la enseñanza de la sociología.	134
Gráfica 29	Opinión de los jueces expertos sobre los criterios de introducción y contenidos de la Guía Didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.	135
Gráfica 30	Opinión de los jueces expertos del criterio de organización de la Guía Didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos	136
Gráfica 31	Opinión de los jueces expertos del criterio de Información en la Guía Didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.	137
Gráfica 32	Resultados de los criterios de la Guía didáctica: Indagación, solución, resolución de problemas y conflictos.	138
Gráfica 33	Opinión de los criterios de introducción y contenidos de la Guía Didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.	139
Gráfica 34	Opinión de los jueces expertos del criterio organización de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.	140

Gráfica 35	Opinión de los jueces expertos del criterio de Información de la Guía Didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.	141
Gráfica 36	Resultados de los criterios de la Guía didáctica: Habilidades y destrezas para el razonamiento crítico.	142
Gráfica 37	Opinión de los jueces expertos de los criterios de introducción y contenidos de la Guía Didáctica: Herramientas cognitivas para la organización e información.	143
Gráfica 38	Opinión de los jueces expertos del criterio de organización de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información.	144
Gráfica 39	Opinión de los jueces expertos del criterio de Información de la Guía Didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información.	145
Gráfica 40	Resultados de los criterios de la Guía didáctica: Herramientas cognitivas para la organización y la información.	146

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Descripción	Página
Figura 1	Representación de los componentes del Modelo didáctico crítico diseñado para la enseñanza de la Sociología en la Universidad de Panamá.	62