



# UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

**EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS  
ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES  
HISTÓRICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTADA POR:**

**LENIN ELVIS VILCA VILCA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**PUNO, PERÚ**

**2023**

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRET**

AUTOR

**LENIN ELVIS VILCA VILCA**

RECUENTO DE PALABRAS

**33455 Words**

RECUENTO DE CARACTERES

**190710 Characters**

RECUENTO DE PÁGINAS

**156 Pages**

TAMAÑO DEL ARCHIVO

**8.3MB**

FECHA DE ENTREGA

**Jan 28, 2024 10:51 AM GMT-5**

FECHA DEL INFORME

**Jan 28, 2024 10:53 AM GMT-5**

● **15% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base

- 14% Base de datos de Internet
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 8% Base de datos de trabajos entregados

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



  
Dra. Luz W. Cusi Zamata



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN

TESIS

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS  
ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES  
HISTÓRICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

PRESENTADA POR:

LENIN ELVIS VILCA VILCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

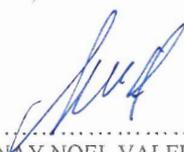
CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE:

  
.....  
Dra. SARITA DURAN CHAMBILLA

PRIMER MIEMBRO:

  
.....  
Dr. VIDNAY NOEL VALERO ANCCO

SEGUNDO MIEMBRO:

  
.....  
M.SC. YOBANA MLAGROS CALSIN CHAMBILLA

ASESOR DE TESIS:

  
.....  
Dra. LUZ WILFREDA CUSI ZAMATA

Puno, 30 de noviembre de 2023

**ÁREA:** Logros de aprendizaje de las Ciencias Sociales

**TEMA:** El pensamiento crítico y su relación con los logros alcanzados en la competencia construye interpretaciones históricas del área de Ciencias Sociales

**LÍNEA:** Niveles de logro de aprendizaje y desarrollo de competencias y capacidades profesionales



## DEDICATORIA

“Dedicado a la mujer que encandiló mi alma en un breve intercambio de copas”

Patricia.



## AGRADECIMIENTOS

A mi asesora Luz Cusi Zamata, por tan diligente y amable apoyo.



## ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1

### CAPÍTULO I

#### REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico	3
1.1.1. El pensamiento crítico.	3
1.1.1.1. Historia del pensamiento crítico	3
1.1.1.2. Fundamentos del pensamiento critico	6
1.1.1.3. Teoría del Pensamiento Crítico Según Watson y Glaser	9
1.1.1.4. Definiciones de pensamiento crítico	10
1.1.1.5. Dimensiones del pensamiento crítico	12
1.1.1.6. Diferencias del pensamiento crítico con otros conceptos	15
1.1.1.7. Pensamiento crítico de Watson-Glazer	15
1.1.1.8. Características del pensamiento crítico.	16
1.1.1.9. Evaluación del pensamiento crítico	17
1.1.1.10. Instrumento de medición del pensamiento critico	17
1.1.1.11. El Pensamiento Crítico y su relación con el aprendizaje educativo.	19
1.1.1.12. Pensamiento crítico en las Ciencias sociales	22
1.1.1.13. Pensamiento crítico en la educación secundaria	23
1.1.2. Las Ciencias Sociales: La historia y sus categorías	24
1.1.2.1. La finalidad de la enseñanza de la historia	25
1.1.2.2. Consideraciones para comprender y aprender la historia	25
1.1.3. Fundamentos del constructo “competencia” y sus variantes	27

...



1.1.3.1.	Enfoque por competencias, según Villa & Poblete.	31
1.1.3.2.	El modelo educativo basado en competencias	32
1.1.3.3.	Construcción del término “Logro de competencias”	35
1.1.3.4.	Características de las competencias	37
1.1.3.5.	Clasificación de las competencias	37
1.1.4.	Área de Ciencias Sociales	39
1.1.4.1.	Pensamiento crítico en el área de Ciencias sociales según el Currículo Nacional de Educación Básica	39
1.1.4.2.	El Currículo Nacional de Educación Básica y el enfoque de Competencias	40
1.1.4.3.	Competencia, capacidad, estándares de aprendizaje y desempeños en el área de Ciencias Sociales	41
1.1.5.	Competencias del área Ciencias Sociales	43
1.1.5.1.	Competencia: Construye interpretaciones históricas	43
1.1.5.2.	Capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas	44
1.1.5.3.	Capacidad: Comprende el tiempo histórico	46
1.1.5.4.	Capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos	48
1.1.5.5.	Componentes de las competencias en el primer año de educación secundaria	49
1.1.5.6.	Desempeños en el primer grado de secundaria en la Competencia: Construye interpretaciones históricas	51
1.2.	Antecedentes	51
1.2.1.	Antecedente Internacional	51
1.2.2.	Antecedentes Nacionales	54

## **CAPÍTULO II**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1.	Identificación del problema	60
2.2.	Enunciados del problema	62
2.2.1.	Enunciado general del problema	62
2.2.2.	Enunciados específicos del problema	62
2.3.	Justificación	62
2.4.	Objetivos	64
2.4.1.	Objetivo general	64
2.4.2.	Objetivos específicos	64



2.5. Hipótesis	64
2.5.1. Hipótesis general	64
2.5.2. Hipótesis específicas	65

### **CAPÍTULO III**

#### **MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1. Lugar de estudio	66
3.2. Población	67
3.3. Muestra	67
3.4. Método de investigación	68
3.4.1. Tipo de investigación	68
3.4.2. Diseño de investigación	68
3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	69
3.5.1. Descripción de variables analizadas en los objetivos específicos	69
3.5.2. Para el objetivo general	69
3.5.3. Para el primer objetivo específico	69
3.5.4. Para el segundo objetivo específico	69
3.5.5. Para el tercer objetivo específico	70
3.5.6. Descripción detallada del uso de materiales, equipos, instrumentos, insumos	70
3.5.7. Técnicas e instrumentos	71
3.5.7.1. Técnicas e instrumentos para la variable: Pensamiento crítico	71
3.5.7.2. Técnicas e instrumentos para la variable: Construye interpretaciones históricas	74
3.5.8. Plan de recolección de datos	75
3.5.9. Aplicación de prueba estadística inferencial	76

### **CAPÍTULO IV**

#### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1. Resultados	77
4.1.1. Nivel del pensamiento crítico por dimensiones	77
4.1.2. Logro de competencias en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes por dimensiones	86
4.1.3. Contraste de Hipótesis	93
4.2. Discusión	101
CONCLUSIONES	105



RECOMENDACIONES	107
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	119



## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Organización de las Competencias en el área de Ciencias Sociales	43
2. Muestra de estudiantes del primer año de la I.E. “Mariscal Luzuriaga”	68
3. Escala de la variable: Pensamiento crítico	72
4. Primera Dimensión: Inferencias (Conjeturas)	77
5. Segunda Dimensión: Reconocimiento de supuestos	78
6. Tercera Dimensión: Deducción	79
7. Cuarta Dimensión: Interpretación	80
8. Quinta Dimensión: Evaluación de argumentos	81
9. Resumen de los niveles de las dimensiones de la variable pensamiento crítico	82
10. Pensamiento crítico	83
11. Estadísticos descriptivos de la variable nivel de pensamiento crítico	85
12. Dimensión: Interpreta críticamente fuentes diversas	86
13. Dimensión: Comprende el tiempo histórico	88
14. Dimensión: Elabora explicaciones sobre procesos históricos	89



## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Margen geográfico de la I.E. “Mariscal Luzuriaga” del distrito de Piscobamba	67
2. Primera Dimensión: Inferencias (Conjeturas)	78
3. Segunda Dimensión: Reconocimiento de supuestos	79
4. Tercera Dimensión: Deducción	80
5. Cuarta Dimensión: Interpretación	81
6. Cuarta Dimensión: Evaluación de argumentos	82
7. Resumen de los niveles de las dimensiones de la variable pensamiento crítico	83
8. Pensamiento crítico	84
9. Interpreta críticamente fuentes diversas	86
10. Comprende el tiempo histórico	88
11. Elabora explicaciones históricas	89



## ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Matriz de Consistencia	120
2. Operacionalización de variable	121
3. Cuestionario: Test de Watson-Glaser sobre el Pensamiento Crítico (Adaptado)	123
4. Instrumento: Logro de Competencias (validado por el MINEDU)	130
5. Validación del Test de Watson-Glaser por tres expertos	134
6. Constancia de ejecución del proyecto de tesis	143



## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el nivel pensamiento crítico y los logros alcanzados en la competencia construye interpretaciones históricas del área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga, en el primer trimestre del 2023. La investigación se realizó a partir de la tipología no experimental de corte transversal, con un diseño correlacional y un enfoque cuantitativo. Cuya hipótesis estuvo direccionada a establecer una correlación entre las dos variables. El mismo que se efectuó recopilando información mediante el siguiente detalle: respecto a la variable pensamiento crítico se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento el test de Watson-Glaser, respecto a la variable de la competencia, se utilizó la técnica de observación y el instrumento de la ficha de escala de valoración. La unidad de análisis estuvo constituida por 52 estudiantes de las tres secciones del primer año de secundaria. Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación entre el nivel de pensamiento crítico y los logros alcanzados en la competencia construye interpretaciones históricas, llegando a la conclusión que existe relación entre los resultados obtenidos mediante el test de Watson-Glaser y el logro alcanzado en la competencia, lo que significa que ante mayor nivel de pensamiento crítico mayor serán las probabilidades de los logros alcanzados en las competencias y viceversa.

**Palabras clave:** Competencia, ciencias sociales, educación básica regular, método didáctico, pensamiento crítico, programa curricular.



## ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between the level of critical thinking and the achievements accomplished in the competence constructs historical interpretations of the Social Sciences area, in first-grade at Mariscal Luzuriaga High School, in the first quarter of 2023. The research was carried out based on the non-experimental cross-sectional typology, with a correlational design and a quantitative approach. Which hypothesis was aimed at establishing a correlation between the two variables. The same was carried out by collecting information through the following detail: respect to the critical thinking variable, the survey technique was used and the Watson-Glaser test was used as an instrument, respect to the competence variable, the observation technique was used and the rating scale sheet was the instrument. The unit of analysis was made up of 52 students from the three sections of the first year at the high school. The obtained results demonstrate that there is a relationship between the level of critical thinking and the achievements achieved in the competition. It builds historical interpretations, reaching the conclusion that there is a relationship between the results obtained through the Watson-Glaser test and the achievement accomplished in the competition, which means that the higher the level of critical thinking, the greater the probability of achievements in the competitions and vice versa.

**Keywords:** Competition, critical thinking, curricular program, social sciences, regular basic education, teaching method.

## INTRODUCCIÓN

Una consecuencia inevitable de la pandemia por la propagación del Covid-19 fue sin duda el aislamiento social, y de esta manera, la instauración de la educación virtual en el ámbito educativo entre los años 2020 y 2021. Trayendo consigo el menoscabo del nivel educativo en el logro de los aprendizajes en los estudiantes de todos los grados; no llegándose a cumplir con los estándares de aprendizaje que establece el Currículo Nacional de Educación Básica del 2016. Estos datos de acuerdo con la Evaluación Muestral que realizó el Ministerio de Educación, a finales del año 2022, cuya aplicación fue dirigida al sector de educación primaria y secundaria, en las materias de: Lectura, Matemática y Ciencias, Tecnología y Ambiente. Cuyo resultado oscila en el nivel bajo (Ministerio de Educación MINEDU, 2022).

Aunado a ello, se ha podido observar que en la Institución Educativa Secundaria Mariscal Luzuriaga del distrito de Piscobamba – Ancash, que, los estudiantes tienen problemas para reflexionar, analizar, interpretar e inferir los hechos históricos en el entorno mundial, nacional y local; una de las causas es la deficiente aplicación de estrategias o herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje y conseguir los logros exigidos en las competencias por el Programa Curricular de Educación Secundaria EBR del 2016, en el área de Ciencias Sociales.

Cabe mencionar, que las competencias en el área de Ciencias Sociales están compuestas por: a) Construye interpretaciones históricas, b) Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, c) Gestiona responsablemente los recursos económicos. El interés de nuestra investigación está dirigida solamente a la competencia *construye interpretaciones históricas*. Y, como se ha referido anteriormente, existe una debilidad en su enseñanza, pues significa asumir un crítica y análisis de los hechos históricos, siendo escasos los procesos de inferencia, interpretación y síntesis; por el cual es propósito de esta investigación estuvo direccionada a relacionar el pensamiento crítico que tienen los estudiantes con el logro que han alcanzado en el área.

El pensamiento crítico se define como el procesamiento de la información con un grado de habilidad que permita un pensamiento estructurado, asumiendo una actitud crítica de inferencia, abstracciones y generalizaciones (León, 2016). Esta estrategia didáctica resulta tener mucha relación con lo establecido tanto en el Programa Curricular de Educación Secundaria, como en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular;



dichos textos asumen una perspectiva de entendimiento crítico de la historia, pero el mismo carece de un plan de formación claro y preciso del pensamiento crítico, que se sustente en una estructura metodológica de enseñanza crítica de la historia (MINEDU, 2017; MINEDU, 2016).

Por ese motivo, el pensamiento crítico y los logros exigidos en la competencia de estudio resultaron tener una similitud en la finalidad que persiguen. Por lo tanto, ambas variables tienen un margen característico que las vincula directa o indirectamente. Es así, que el propósito de la investigación es correlacionar ambas variables con la finalidad de establecer una relación significativa. El procedimiento para alcanzar estos propósitos se va a dar a través del enfoque cuantitativo, a partir de la tipología descriptiva y correlacional, con diseño no experimental.

La investigación se encuentra estructurada en cuatro segmentos.

En el capítulo primero se desarrolló en marco teórico, el cual es el soporte de la investigación. En el que se incluye los temas de Pensamiento crítico, las Ciencias Sociales: historia – categoría, Fundamentos del constructo “competencia” y sus variantes, Área de Ciencias Sociales y la Competencia del área de Ciencias Sociales. También, se desarrolla en este punto los Antecedentes de la investigación, donde detallamos cronológicamente los trabajos investigativos precedentes, tanto como categorizarlos dentro del plano nacional e internacional.

En el capítulo segundo se describe el Planteamiento del problema, donde se identifica el problema, el enunciado, la justificación, los objetivos y la hipótesis.

En el capítulo tercero presentamos los Materiales y métodos de la investigación, detallando el lugar donde se realizó el trabajo investigativo, la población, la muestra que se llegó a seleccionar, y finalmente la descripción detallada de métodos por objetivos específicos.

Para finalizar, en el Capítulo cuarto se detalla los Resultados y la discusión. En así que en este punto se analizan e interpretan los datos estadísticos obtenidos, para luego comparar los mismos con los trabajos de investigación mencionados en los antecedentes.



## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1. Marco teórico

##### 1.1.1. El pensamiento crítico.

###### 1.1.1.1. Historia del pensamiento crítico

A lo largo de la historia del conocimiento, el pensamiento crítico denota una serie de evoluciones y etapas de desarrollo, una serie de aportes que se han ido construyendo a lo largo de los años y que por último al llegado a estructurar a lo que hoy conocemos por pensamiento crítico en todas sus formas y manifestaciones.

La secuencia histórica en relación con el pensamiento crítico es la siguiente:

##### a) Edad antigua

En esta etapa antigua, destacan los pensadores clásicos como Sócrates, por su aporte a las ideas y pensamientos de su tiempo. Él es considerado como el primer hombre en hacer uso del pensamiento crítico, que según Campos (2007), es por dos motivos esenciales: a) desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época, y b) creó un método de razonamiento y análisis.

Haciendo un recuento de la historia y el contexto en el que se encontraba Grecia, podría resumirse en las guerras a las que estuvo sometida con Esparta, en donde resalta la figura de Sócrates, como un pensador verídico, un pensador claro, lógico y consistente. Cuya finalidad era buscar la verdad a través de evidencias, premisas y análisis, entorno de lo que se dice y debe

hacerse. Este método socrático es sin duda el fundamento del pensamiento crítico, pues su principal baluarte era cuestionar la sociedad y el conocimiento mediante preguntas retóricas (Saladino, 2012).

Posterior a ello, sus discípulos tanto Platón como Aristóteles, extendieron y mejoraron sus ideales; un ejemplo de ello fue en el libro de Aristóteles denominado “La Lógica”, si bien un de los fundamentos centrales del referido pensamiento. Sin duda, en este periodo llamado antiguo, destacaron estas tres personalidades, en donde se dieron los medios adecuados para poner en tapete la razón o propiamente la mente, como un medio para ver debajo de toda la apariencia de la vida.

### **b) La edad media y el renacimiento**

Si bien, esta época estuvo marcada por las restricciones y delimitaciones al conocimiento, pero hubo aportes considerables marcados por dos pensadores, ellos fueron, John Duns Scotus (1270- 1308) y Guillermo de Ockham (1280-1349). Ambos fueron docentes en la Escuela Merton de la Universidad de Oxford de los ingleses. Los mismos que contribuyeron a que posteriormente Ockham, diera una máxima como la expresión más clara del pensamiento crítico, el cual fue: "la solución más simple es comúnmente la mejor solución" (Saladino, 2012).

A esto se sumó los aportes de Santo Tomás de Aquino, quien fuera teólogo y filósofo de la iglesia y de la Edad Media, entre los años de 1225 y 1274. Él centró sus ideales de su teoría y pensamiento en su voluminosa obra llamada “Suma Teológica”, cuyo aporte esencial estuvo marcada por realizar la crítica y análisis de sus propios ideales antes de empezar a escribir su teoría, haciendo un análisis de análisis de su mismo concepto, lo cual significó un aporte esencial por la manera como abordaba un nuevo conocimiento, despertando el asombro e inquietud del lector por la forma como daba respuestas a sus preguntas (Boisvert, 2004).

### **c) La edad moderna**

La época moderna estuvo marcada por importantes aportes al conocimiento, en relación a la época media. Es en esta etapa entre los siglos XV y XVI,

donde surgieron las reveladoras ideas de Thomas More (1478-1535), Francis Bacon (1551-1626) y Rene Descartes (1596 -1650); ideales que marcaron el crecimiento y sustento del pensamiento crítico. De todos ellos, se atribuye a Bacon el haber sentado las bases del método científico, ello en relación con un enfoque más empírico, en donde el método se basaba en evidencias observables en la realidad. Thomas More, introdujo una manera muy peculiar de aplicar el pensamiento crítico, esto a partir de su novela titulada "Utopía", en donde critica la política inglesa de su tiempo como propone una nueva sociedad sustentada en un análisis diligente. El aporte de Descartes, se basaba en lo que hoy por hoy podría llamarse un texto para el pensamiento crítico en específico, este tratado extenso se denominó "Reglas para la dirección de la mente", en donde desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática, es decir, cada una de las partes del pensar debería ser cuestionada y puesta en duda, así como ser sometida a la verificación (Campos, 2007).

#### **d) La edad contemporánea**

La época contemporánea está relacionada con los aportes de ámbitos psicológicos, tal es ello que se ubica a John Dewey (1859 -1952), quien fue educador, psicólogo y filósofo. Sus aportes al pensamiento crítico estuvieron plasmados en sus obras como "Cómo pensamos" (1911) y "Búsqueda de Certeza" (1929); teniendo mucha influencia por parte de Platón, por lo que gran parte de sus ideas estaban plasmados en seguir esas rutas del filósofo idealista. También hizo énfasis en detallar las consecuencias del pensamiento humano y considerar que el pensamiento crítico es el enfocar los problemas del mundo real. Otro pensador importante fue Benjamín Bloom (1913-1999), quien desarrolló una taxonomía de habilidades cognitivas de gran influencia en el campo de la educación. Seguido de ello, tenemos a Robert Ennis, quien se encuentra activo actualmente, publicó en 1965 su obra denominada "Harvard Educational Review", libro que despierta nuevamente el interés en el pensamiento crítico como tal. En los años 80 el investigador Richard Paul, ha difundido en la mayoría de libros la exclusiva necesidad de desarrollar este pensamiento. También tenemos Matthew Lipman (1923-2010), el responsable de crear la

filosofía para niños, también ha desarrollado propuestas para jóvenes, y una gama de programas educativos para promover el uso de esta actividad mental, la lógica y el cultivo de la filosofía, que ayuda a tener un parámetro más crítico de la realidad. Y, por último, tenemos a John Dewey (1859-1952), a quien se le atribuiría ser el autor del término “pensamiento crítico” esto como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión. Este autor si bien se inclinó por preferir el término “pensamiento reflexivo” antes que “pensamiento crítico”, considera a aquel como una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que la sustenta y a las conclusiones que implica (Moreno, 2018; Campos, 2007).

#### **1.1.1.2. Fundamentos del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico (PC) se puede entender desde distintos ángulos, y es que el concepto mismo tiene una data con un largo contenido a lo largo de los años. No es un concepto que se haya creado en el ámbito contemporáneo, sino que ya viene desde hace mucho tiempo, llegando incluso hasta remitirnos a la antigua Grecia. Un punto que se tiene que tener claro, es que, tanto conceptos similares al pensamiento crítico también detentan diferencias abismales, el que se podría caer en el error de creerlas como similares. Todos esos detalles se llegarán a dilucidar en este punto, siendo necesario empezar por lo básico. Etimológicamente la palabra “crítica” proviene del vocablo griego, el cual significa emitir un juicio o tomar una decisión (Morales, 2014).

En ese orden de ideas, Mendoza (2016) explica que la base del pensamiento crítico aparece en el siglo VII y VI a.C. en la antigua Grecia, en personajes de la filosofía antigua, tales como Pitágoras, Tales de Mileto, Heráclito de Éfeso y Zenón de Elea. Las ideas de estos filósofos forman parte y también el fundamento de este pensamiento, pues con el auge de la filosofía y disciplinas afines se dio prioridad al razonamiento filosófico; siendo Sócrates la figura más resaltante en la construcción del pensamiento crítico, sustentado a través de su método socrático, el que mediante el uso de

preguntas se va descubriendo el conocimiento, dando especial importancia al raciocinio, la lógica para llegar a la verdad.

En el siglo XVII y XIX, muchos pensadores desde distintos espacios del conocimiento como la filosofía, la ciencia, la política y ética, profundizaron ideas valiosas en ese contexto, entorno a la razón y la verdad, los cuales estructuraron y fueron dando forma al concepto de pensamiento crítico. Los personajes más influyentes de esa época, como Voltaire, Rousseau, Holbach, Quesnay, Turgot, Copleston, Kant, propusieron tendencias de pensamiento influyentes; paralelo al mismo se desarrollaron las tendencias del romanticismo, el marxismo, la sociología, la antropología y por último el positivismo del siglo XIX. (Marciales, 2003)

El pensamiento crítico entendido en esta época por lo aportes de Kant, se entiende como una actividad en la que están presente lo empírico y lo racional, en donde cada uno cumple una función específica que no es compartida entre ambas formas de conocimiento (Martín & Barrientos, 2009). “Kant estudia por primera vez las condiciones de validez del conocimiento, sin cuestionar la existencia o no de los fenómenos metafísicos, o la utilidad de la experiencia. El objeto de estudio es el proceso mismo de la razón” (Morales, 2014, p. 5). Entendiéndose de esta manera que, el razonamiento filosófico es afinado mediante el pensamiento crítico, y, el medio más importante para lograrlo es la “crítica”, pero no una crítica cualquiera como obra la palabra, sino una crítica a nivel epistemológico.

Al respecto, Villa & Poblete (2007) señalan que podemos encontrar una gran gama de formas de pensamiento, lo cuales podrían distinguirse de la siguiente forma: creativo, analítico, reflexivo, lógico, sistémico, lateral, convergente, divergente, analógico, interrogativo, deliberativo, discursivo, colegiado, práctico, deductivo, inductivo y hasta crítico.

La forma más cercana al pensamiento crítico según Gonzáles (2010) fue dada por John Dewey, quien en el siglo XX usa por primera vez el término “pensamiento reflexivo”, por lo que a partir de ello se dan las primeras conceptualizaciones de pensamiento creativo, siendo el esfuerzo para evaluar una forma de conocimiento, además a partir de este desenlace se dan

los cimientos propios del PC, introduciendo también por primera vez la forma de estandarizar el examen crítico, mediante el test de “Watson-Glaser”.

De otra parte, Difabio (2005) manifiesta que es a partir de Robert Ennis, en su artículo de 1962, titulado “A Concept of Critical Thinking”, donde el pensamiento crítico como tal comienza a desarrollarse, incrementándose así las investigaciones en la década de los 80, esto como consecuencias de las serias deficiencias que era pasible la educación estadounidense en el proceso de PC.

De acuerdo a los modelos de funcionamiento intelectual elaborados Jean Piaget y otros, de acuerdo a Priestley (1996), los alumnos deben aplicar una gran cantidad de habilidades y capacidades para ejercer propiamente el pensamiento crítico; realizando y sobrepasando la mera asimilación, esto quiere decir que deben abordar niveles de pensamiento más elevados para obtener algún conocimiento significativo de toda la información recibida, es decir, darle un sentido a la información. En ese orden, Watson y Glaser (citado por Alquichire & Arrieta, 2018) el pensamiento crítico ya estaba siendo elaborada de componentes, como las actitudes, conocimientos y destrezas entre las cuales se incluyen: hacer inferencias válidas, reconocer suposiciones, razonar en forma deductiva e inductiva, evaluar evidencias, interpretar y evaluar argumentos.

En un plano general la concepción del pensamiento crítico, según Morales (2014) se estructura a partir de un razonamiento que une el conocimiento científico y la crítica social, con la finalidad de analizar, cuestionar, comprender y las posibilidades que plantea la realidad social. Otro ámbito de manifestación del PC, es en la educación, es decir, como modelo pedagógico basada en las competencias argumentativas; lo cual ayudara a desarrollar habilidades, tales como: desarrollar una idea, justificar eficientemente, saber contra argumentar y argumentar (Martín & Barrientos, 2009). Esto tiene una directa influencia en el ámbito educativo, ya que mediante el PC puede llegarse a juicios y análisis necesarios en el proceso de aprendizaje.

Es así, que el PC significa tener un especial criterio en los aspectos de la realidad social, económica y política, en tanto, significa también conservar un compromiso con el ámbito que lo rodea, al tener una posición práctica y transformadora frente a la sociedad en la que se desenvuelve, dentro de un ámbito holístico (Bezanilla et al., 2018). Siendo como tal esencial para la innovación, mejora, creatividad y compromiso social, calificativos que se desarrollan y tienen que desarrollarse en el ámbito educativo como tal.

### **1.1.1.3. Teoría del Pensamiento Crítico Según Watson y Glaser**

Goodwin Watson y Robert Glaser (citado por Macedo, 2018), son los precursores y pioneros en la estructuración completa del concepto y evaluación del pensamiento crítico. El cual se define como un modo de procesamiento de la información, el cual se encuentra compuesto por actitudes, habilidades y conocimientos. Dicha composición incluye la aptitud para visualizar problemas o la prueba de sustento que demande la verdad, ello asumiendo propiamente unas actitudes de investigación. El pensamiento crítico también incluye un saber de la naturaleza y condición de las inferencias, abstracciones y las generalizaciones en el que la certeza del proceso de un suceso se determina de manera lógica. Habilidades que consisten en hacer uso de las actitudes y el conocimiento mencionado.

De esta manera, Watson y Glaser han estructurado cinco puntos esenciales de destreza que debería poseer la persona que piensa críticamente. Los cuales, a fin de medir las habilidades y capacidades requeridas para pensar críticamente, han elaborado el test de “Watson-Glaser”, que mide el pensamiento crítico en sus cinco dimensiones. Su composición obedece a cinco habilidades esenciales, cada una de estas dimensiones mide un aspecto específico y diferente de un individuo, los cuales están distribuidas de la siguiente manera: inferencia, deducción, reconocimiento de suposiciones, interpretación y evaluación de argumentos.

De acuerdo a Nieto & Sainz (2011) la teoría del pensamiento crítico se puede dividir en 3 grupos, en tanto la diferencias entre definición, habilidades y disposición.



En el primer grupo las habilidades son consideradas el elemento cognitivo por defecto. De esta forma las habilidades tienen una estructura cognitiva, en el cual se basa el pensamiento crítico; y ubica a las disposiciones como una motivación general, y dentro de ella podemos encontrar definidas los conceptos de inferencia, interpretación, evaluación, análisis, autorregulación y explicación; los autores que siguen esta línea son Ennis, Reyes, Halonen, Millman, Weir, Watson y Glaser (Facione, 1990; Nieto & Sainz, 2011; Reyes et al., 2013). En el segundo grupo encontramos a quienes consideran al pensamiento crítico como habilidades y la disposición, pero dentro de las actitudes intelectuales y no cognitivas; definiéndolas como la búsqueda de mente abierta, analítica, sistemática, juiciosa, razonada y búsqueda de la verdad (Facione, 2007). Como tercer grupo, encontramos a los que consideran a las disposiciones más no a la habilidad, como elemento central del PC; donde son participes autores como Tishman, Jay y Perkinjs, quienes refieren que las disposiciones están compuestas por la habilidad, sensibilidad y la inclinación (Nieto & Sainz, 2011).

En síntesis, el PC es aquella habilidad eminentemente cognitiva, que permite a una persona analizar, identificar, evaluar información, en la que también se generen hipótesis que ayuden a tomar decisiones válidas.

A partir de la teoría del PC como habilidad cognitiva, se ha generado también otras corrientes que están más ceñidas al ámbito educativo, siendo uno de ellos la Pedagogía crítica. Esta corriente más que una teoría es un acto práctico a nivel educativo, definida como parte de la emancipación intelectual (Morales, 2014). Su principal defensor es Paulo Freire, cuyo principal eje de desenvolvimiento es la emancipación en su forma de transformación del aprendizaje de los individuos, así como en la relación docente y estudiante.

#### **1.1.1.4. Definiciones de pensamiento crítico**

No existe unanimidad en el concepto que se tiene por el término “pensamiento crítico”; coincidiendo alguna, pero de acuerdo al ámbito en el que son concebidas, es decir, existe diferencias entre si se habla de



pensamiento crítico cuando tienen una dirección filosófica, psicológica o educativa

En un concepto general se podría asumir el pensamiento crítico es un procesamiento de información, pero también como una habilidad, que permita un pensamiento estructurado mediante la inclusión de estrategias, procesos y representaciones simbólicas que se realiza. Ello dirigido para aprender nuevos conceptos categóricos, capacidad para resolver problemas y tomar decisiones. (Sternberg, 1986, citado por León, 2016)

Cabe destacar también lo mencionado por Facione (citado por Campos, 2007), en la que refiere que el pensamiento crítico es un juicio deliberado, pero también autorregulado que se puede utilizar para distintos aspectos como: analizar, interpretar, evaluar e inferir. De otra parte, también puede someter a interpretación y explicación categorías metódicas, criterios, hechos, evidencias y contextos.

Las distintas definiciones del PC que han transitado desde conceptualizaciones ligadas al ámbito cognitivo son de Glaser en 1941, Ennis en 1962, Dewey en 1974, Sternberg en 1986; hasta llegar a las conceptualizaciones más recientes de Facione de 1990, Halpern de 1998, y una meridianamente actual, la de Paul y Elder en 2003, en cuya conceptualización el PC estriba a catalogarlo como una herramienta de connotación intelectual, así mismo es un tipo de pensamiento que tiene como finalidad interpretar un significado y resolver un problema. Otro propósito consiste también en su construcción en el entorno social, constituyendo una tarea colaborativa no competitiva (Carrasco, 2018).

Por lo ya descrito, el concepto de PC que más se adapta a la presente investigación es la propuesta por Watson-Glaser, debido a que pensar críticamente exige y requiere una capacidad para reconocer obstáculos, asumir una actitud crítica de inferencias, abstracciones, generalizaciones y habilidades, sin desconocer el medio que lo rodea con el conocimiento de la naturaleza.

### **1.1.1.5. Dimensiones del pensamiento crítico**

Si bien es cierto, el PC puede tener una gran variedad de dimensiones, es por esa razón que recurrimos a Watson y Glaser (citado por Macedo, 2018) quienes establecieron una estructura de dimensiones esenciales, lo que obedece a un arduo análisis del mismo por parte de los autores. Dichas dimensiones son las que tomaremos para la presente investigación y son las siguientes: “a) Inferencia, b) reconocimiento de supuestos, c) deducción, d) interpretación y evaluación de argumentos. En tanto, Facione también toma en cuenta dichas dimensiones a excepción de la deducción. Seguidamente, se detallan las dimensiones del pensamiento crítico.

#### **a) Inferencia**

Facione (2007) conceptualiza la inferencia como el significado de reconocer y aunar componentes lo suficientemente necesarios con la finalidad de obtener conclusiones razonables, elaborar supuestos, de acuerdo a un conjunto de información permitente, para así llegar a la obtención de evidencias, juicios, conceptos, enunciados, representaciones y principios que se deriven de datos correctos.

Para Según Watson y Glaser (citado por Salazar, 2020), esta dimensión se da como resultado del examen de sucesos percibidos, mientras que, para Facione (2007) se obtendrá conclusiones razonables en base a la identificación y aseguramiento de supuestos necesarios, información pertinente, y por ello, la obtención de conclusiones o consecuencias se derivaran de datos y evidencias.

Concretizando, la inferencia ayuda a pronosticar o adelantar ante un suceso o situación determinada. Esto se puede manifestar en el día a día del estudiante en el ámbito educativo, donde emite juicios, realiza análisis, procura razones y estructura su pensamiento de manera coherente, ello a partir del medio que lo rodea en donde adquiere conocimientos. La inferencia adquirida en todo caso viene como resultado de someter a evaluación los sucesos observados, en el que se diferencie claramente una

lógica verdadera de la otra falsa, de acuerdo a razones guiadas (Macedo, 2018).

#### **b) Reconocimiento de supuestos**

Esta dimensión consiste, de acuerdo Watson y Glaser (citado por Macedo, 2018) en la capacidad o habilidad para diferenciar supuestos hipotéticos que se dan de manera tácita o dándose por aspectos declarativos o afirmaciones que la aseguran. También, es aquella que reconoce suposiciones o proposiciones en afirmaciones presentadas. Sin embargo, Facione (2007) lo determina como un análisis más específico, en donde la identificación de relaciones de inferencia se da por enunciados o descripciones ya sean supuestas o reales.

#### **c) Deducción**

En la presente dimensión tomamos también lo vertido por Watson y Glaser (citado por Salazar, 2020) quienes definen el termino deducción como la habilidad para delimitar supuestos y conclusiones en base a la relación lógica; la utilidad del mismo radica en establecer algo que es primordial, es decir, la presunción. Esto quiere decir que las conclusiones arribadas siguen las premisas lógicamente presentadas. De otra parte, Facione habla de identificar relaciones de inferencia, de acuerdo al reconocimiento de premisas o proposiciones, los cuales son la base para entender el contraste deductivo como hipotético.

#### **d) Interpretación**

De acuerdo a Watson y Glaser (citado por Alquichire & Arrieta, 2018) la interpretación toma en cuenta la evidencia, para así decidir una conclusión en base a la información dada. Es por ello, que se define también como la capacidad de valuar convicciones o certezas, así como juzgar si las apreciaciones a las que se ha tenido parte es la consecuencia innegable de las evidencias que lo condicionaron. Con la convicción de que las conclusiones alcanzadas que se basan en datos son verdaderamente justificadas. Sin embargo, Facione (2007) es más explícito, definiéndola como un ámbito de comprensión de datos, juicios, reglas, procedimientos,

creencias, categorías, decodificaciones, situaciones y expresiones empíricas. Por lo que tomamos dentro de ella la comprensión y expresión de los datos, la codificación y decodificación de estos, por ejemplo, la interpretación estadística resulta ser esencial para la interpretación de los resultados, a fin de tomar adecuadas decisiones.

En conclusión, la interpretación es la comprensión y expresión del significado de la importancia de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (Facione, 2007). Siendo la facultad de ponderar evidencias, así como juzgar si las conclusiones arribadas son el efecto de las evidencias.

#### **e) Evaluación de argumentos**

Watson y Glaser (citado por Macedo, 2018) define a la dimensión de evaluación de argumentos como la capacidad de diferenciar un problema, basándose en la importancia que genera un razonamiento, considerando su categoría de importancia en una escala de nivel, es decir, tomando en cuenta desde los más importantes hasta los que menos se han considerado. Entonces cabe diferenciar aquellos que tiene una prioridad de aquellos que denotan un significado irrelevante frente a la pregunta que se haya generado. De la misma forma Facione (2007) propone un concepto similar, pero dándole más énfasis, al decir que la evaluación de argumentos valora la solidez lógica de parámetros inferenciales, que se basan en enunciados y descripciones, como también frente a la credibilidad que se hacen de los enunciados que detallen percepciones, juicios o creencias.

Para Orska (2007) la evaluación de argumentos es aquella que permite acceder a la credibilidad de las declaraciones, descripciones, experiencias, situaciones, creencias, opiniones y relaciones entre razonamientos; ejerciendo un examen pormenorizado de ellos, y también entender la convicción del suceso, es decir, comprender claramente su grado de objetividad. También para Salazar (2020) la evaluación consiste en exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre la información, validando ideas sobre un punto específico en base a criterios establecidos correctos.

#### **1.1.1.6. Diferencias del pensamiento crítico con otros conceptos**

Si bien el pensamiento crítico puede estar relacionado con uno u otro concepto, pueden parecerse en grado hasta podrían abarcar lo mismo, pero según Baños (2022), el PC presenta algunas coincidencias con otros conceptos, por ejemplo, con el de capacidad reflexiva, el sentido crítico, o el pensamiento creativo. No es necesario profundizar en ello, ya que el PC se diferencia de ellos al ser un instrumento eminentemente cognitivo, que facilita el control propio del pensamiento, entendiendo ello más como una postura eminentemente crítica que epistemológica; haciendo énfasis en las habilidades de evaluación, creación, reflexión y comprensión, formando un rango alto de procesamiento de información. Es por ello que el PC equivale a una interpretación efectiva de las ideas, a través un planteamiento exacto del problema con claridad y precisión.

Cabe distinguir también algunos márgenes en el que se establece el pensamiento crítico. Uno de ellos es dentro de los procesos cognitivos, el cual dota de competencias para lograr pensamiento tales como analizar, evaluar, interpretar, inferir, autocorregir y explicar. De otro lado, al tratar de distinguir el argumento del PC, no se hallará mayor diferencia, ya que los roces que tiene son casi indistinguibles, pero en el ámbito de las finalidades son distinguibles. Siendo específicos, la argumentación dispone de ideas que forma un juicio a partir de una deducción, mientras que el PC sería un proceso evaluativo y reflexivo en el que se incluye la capacidad de argumentar; diferenciándose cada uno de ellos por su misma naturaleza.

#### **1.1.1.7. Pensamiento crítico de Watson-Glazer**

Desde el enfoque de Watson y Glaser (citado por Macedo, 2018) el pensamiento crítico es aquella habilidad general donde su evaluación e instrucción se practican independiente del dominio específico en el que se desarrolla. Es el pensamiento racional y reflexivo por excelencia, que tiene aplicación en las decisiones del qué hacer o qué creer, ello en base a un criterio en el que se reconoce lo justo y verdadero. Permitiendo ser autocrítico y autorreflexivo en las decisiones y actitudes del individuo, a fin de tener una visión amplia en las situaciones que se afronte, el mismo que

obedezca a decisiones correctas en la formación de personas o estudiantes reflexivos y autocríticos que sepan discernir y diferenciar lo correcto de lo incorrecto, a partir del análisis e interpretación profunda sobre la realidad que lo rodea.

#### **1.1.1.8. Características del pensamiento crítico.**

En este punto haremos referencia a los aspectos que caracterizan al pensamiento crítico, en el que tenemos incluidas a las habilidades mentales y actitudinales por defecto. Es así, que las diversas virtudes intelectuales del mismo fueron perfiladas en el texto escolar nacional denominada Guía para el desarrollo del pensamiento crítico en el 2006 (Campos, 2007; Paul & Elder, 2005; MINEDU, 2006). Las cuales pasaremos a detallar a continuación. Primero, tenemos a la “humildad intelectual” que establece que esencialmente reconoce y reconocerse, es decir, que una persona no pretende saber más de lo que sabe. Segundo, es “entereza intelectual”, que significa que no existe idea absurda, sino idea mal justificada, por lo cual, su justificación racional equivale a considerarla como cierta, teniendo en cuenta que no todo lo que se considera o se inculca como falso tiene que ser necesariamente falso, es así que tiene que estar sometido a un examen o justificación razonada como principal herramienta de ayuda. Tercero, tenemos a la “empatía intelectual” que es una habilidad para comprender el razonamiento y el punto de vista de los demás, cuyo razonamiento también se genera a partir de las ideas de ellos. Cuarto, “autonomía intelectual”, el cual es la capacidad de pensar por sí mismo, mediante el razonamiento y la evidencia plena, siendo críticos de nuestra manera misma de analizar y evaluar. Quinta, la “integridad intelectual”, que consiste en hacer practico lo que se predica en el mismo rigor posible. Sexto, “perseverancia intelectual” cuyo significado estriba el poner como prioridad el razonamiento intelectual y la verdad frente a cualquier dificultad que se presente. Séptimo, “confianza en la razón” como herramienta fundamental de interés propio y también humano. Del octavo punto se entiende que se tiene que tener en mismo grado de consideraciones de las formas de pensar, ya que estos fueran afectado o sesgados por sentimiento e interés propios.

Como ya se ha hecho referencia anteriormente, la característica principal del pensador crítico es a nivel eminentemente cognitivo, pero otra característica no menos importante es la actitud que resalta en ellos; todos estos aspectos llevarán a usar la razón en base a hecho e información fidedigna, que conlleve a expresar ideas claras sin la intención de obrar subjetivamente, manipular o confundir. Teniendo una estructura que gira en torno a un procedimiento interpretativo, inferencial, conclusivo, conceptual, etc.

#### **1.1.1.9. Evaluación del pensamiento crítico**

A efectos de estructurar correctamente la investigación, y en razón a determinar los objetivos propuestos, es de vital importancia circunscribir el marco evaluativo del pensamiento crítico, es decir, cual es el fundamento o la vía más correcta para evaluar el pensamiento crítico. Detallando todas las formas de que se tiene para determinar una evaluación, lo que permitirá tener un margen claro.

Para Calle (2013) existe una gama amplia de instrumentos que puede medir el pensamiento crítico desde los enfoque cuantitativos y cualitativos, dentro de ellos podemos encontrar la observación, los portafolios, discusiones y los cuestionarios. La naturaleza de una evaluación siempre tendrá en cuenta la cantidad de individuos, de otra parte, también existirá evaluaciones que consideren primordial la forma grupal; teniendo como generalizado el uso de cuestionarios cerrados como medio de evaluación, que se asemeja más a un enfoque cuantitativo (Facione, 1990). Otra forma de evaluación a nivel cualitativo, considera la evaluación de grupo pequeños, analizando individualmente el comportamiento, cuyo instrumento estará más cercana a las respuestas abierta (Ossa et al., 2017).

#### **1.1.1.10. Instrumento de medición del pensamiento crítico**

En el ámbito educativo la evaluación del pensamiento crítico es uno de los puntos más importantes en la enseñanza del aprendizaje. En ese sentido, y de acuerdo a la dirección de la investigación se utilizó un instrumento que mida el nivel, grado y ejercicio del pensamiento crítico (Boisvert, 2004), la misma que es avalada y direccionada al ámbito educativo, lo que lo hace el



más idóneo para medir el PC, el cual fue una de nuestras principales variables en analizar.

Uno de los puntos a aclarar es qué instrumento se va a aplicar para medir el PC, ya que el mismo es una labor ardua, por la misma situación de la compleja y generalizada conceptualización que se tiene. Por ello, y como ya se mencionó en párrafos anteriores, la dirección de estudio va enmarcar al ámbito cognitivo del pensamiento crítico de los estudiantes (Rivas & Saiz, 2012).

De esta manera, haremos recuento para tener un panorama general de los distintos instrumentos, o específicamente test que miden el pensamiento crítico; desde diversos enfoques estos test psicométricos son los siguientes: “Test de habilidades de pensamiento crítico de California” de Peter Facione de 1990, el “test de Cornell de pensamiento crítico, nivel X y nivel Z” de Robert Ennis y Millman en 1985, el “test de ensayos de pensamiento crítico” de Robert Ennis y Weir en 1985, y el “test de critical thinking appraisal” de Goodwin Watson y Edwar Glasser en 1980 (Saiz et al., 2021).

De acuerdo a Carvajal et al. (2011) el instrumento que mida el PC tiene que gozar de una lógica sistemática, en la que se tiene que enfocar cuatro aspectos a saber: 1) la traducción, 2) la revisión de fiabilidad, 3) la medición de la validez de constructo, y 4) la factibilidad de aplicación.

Razón por la cual, el instrumento elegido para medir el pensamiento crítico fue el test de “Watson y Glaser”, siendo este instrumento el que más se puede adecuar a estudiantes en el área de Ciencias Sociales, ya que las exigencias de dicha área estriban entre la competencia “construye interpretaciones históricas” pues el mismo demanda capacidades o habilidades entorno al análisis, inferencia, deducción, interpretación, reconocimiento y evaluación de la información histórica.

The critical thinking appraisal (WGTT), o simplemente el test de pensamiento crítico de “Watson y Glaser”, fue creado en 1980, originalmente tenía 80 preguntas, pero con las nuevas actualizaciones, ahora tiene de 66 a 44 preguntas del año 2008. La versión primigenia contaba con

una confiabilidad de 0.73. Su aplicación es para adultos y estudiantes, en su forma A y B, por lo que en este caso se usara la A, dirigido a estudiantes (Ossa et al., 2017). La evaluación con este instrumento proporciona datos a nivel de cinco capacidades: 1) inferencia, 2) Reconocimiento de supuestos, 3) Deducción, 4) Interpretación, 5) Evaluación de argumentos. Cada capacidad contiene una serie de instrucciones que guían la evaluación

Por ese motivo, una evaluación con este instrumento que determine un alto nivel de competencia, define funcionalmente una capacidad lógica de razonamiento y estructurar correctamente una serie de tareas; cuyos resultados obedecen al resultado pormenorizados de las cinco subpruebas tomadas.

#### **1.1.1.11. El Pensamiento Crítico y su relación con el aprendizaje educativo.**

Un hecho que marcó el inicio del pensamiento crítico en el ámbito educativo se dio en los Estados Unidos, pues entre las décadas de los años 60's y 80's en dicho país se vivía un ambiente de zozobra en el campo educativo, ya que existía un vacío entre los componentes del conocimiento práctico del día a día con el conocimiento teórico que se brindaba en las aulas institucionales; ello en razón a que el pensamiento debiera ser producto de elementos que beneficien el desarrollo en un margen social e intelectual de la persona. Es por eso que Matthew Lipman, postulo magistralmente al PC como un pensamiento de alto nivel, es decir, es aquí donde se priorizaba la experiencia de la persona que lo conecta con los componentes mentales del razonamiento, el juicio y las decisiones correctas (Zapata, 2010).

Entonces, podemos ver que el PC está muy relacionado con la educación, según al aporte de los autores ya mencionados. Tal es así que se ha formado a nivel teórico dos teorías sobre el PC en el ámbito educativo. Es así, que tenemos: a) La teoría de crítica de la educación elaborada por la Escuela de Frankurt; b) la teoría de la pedagogía crítica fundada por Paulo Freire. El primero, tiene una visión más académica, mientras que la segunda tiene un carácter más orientado a la práctica. Ambos han contribuido a estructurar un enfoque de "educación crítica", cuyo margen de aplicación es realmente



amplio; siendo un reto darle mayor vigencia a nivel de la práctica educativa (Morales, 2014). Si bien ello abarca una infinidad de componentes, en la presente investigación nos abocaremos al ámbito del aprendizaje de un área específica.

A manera de sustentar la estrecha vinculación del PC y el aprendizaje Paul & Elder (2005) mencionaron que el pensamiento crítico, es la una capacidad que se puede utilizar para aprender; por lo que un buen pensamiento conduce a un buen aprendizaje. Entendiéndose que la estructuración ordenada y crítica del pensamiento conducirá a un aprendizaje ordenado y crítico. El PC es “una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso tanto a nivel cognitivo, así como en la vida personal y cívica de cada uno” (Facione, 2007, p. 21). Se incluye el nivel cognitivo porque está estrechamente relacionado con la lógica, el razonamiento y la creatividad, esto permite comprender las ideas, argumentos, resolver problemas (Campos, 2007). Cualquier decisión tomada supone un correcto uso del pensamiento, lo que supone mejorar el aprendizaje, como también la enseñanza. Al no haber una relación entre el PC y el aprendizaje, se corre el riesgo de aprender por memorización, cual supone aprender superficialmente, sin darle mayor realce a la interiorización de las ideas, haciendo que el conocimiento aprendido sea olvidado posteriormente. Entonces priorizando el análisis interpretativo de la realidad misma implica a activar el PC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto traerá consigo personas formadas con capacidad de analizar su contexto (Santiago, 2016).

Se tiene que tener en cuenta que el pensamiento crítico es una estrategia pedagógica transformadora, que se comprende mejor desde enfoque multidisciplinario; incluyendo por ejemplo a la psicológica, si hablamos del campo cognitivo, o la filosofía, que se encarga de estudiar los aspectos epistemológicos (Martín & Barrientos, 2009; Villarini, 2003).

En razón a lo ya señalado, cabe mencionar que no existía una delimitación clara del concepto o estrategia del pensamiento crítico, razón por la cual, en 1987, la American Philosophical Association, implementa un método novedoso para delimitarla, el mismo que tenía el nombre de “método



Delphi”. El cual conto con la participación de expertos, contando con la participación Ennis, Lipman, Norris, Paul, Faccione. Después de dos años de arduo trabajo, bajo el alcance del informe Delphi, aunaron conocimiento para definir el pensamiento crítico como un juicio autorregulado “con un propósito definido que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa dicho juicio” (Facione, 1990, p.3).

Un concepto más actual del PC viene la realizada por Vargas (2009), quien refiere que se manifiesta en las habilidades de los procesos cognitivos y socio-afectivo. Como se ve, esencialmente su desarrollo es en el ámbito cognitivo, es decir, vinculados a la inteligencia, procesamiento de la información, capacidad de razonar, crear juicios con el ejercicio de la sensibilidad (D. López et al., 2018). Otra habilidad que se encuentra en el ámbito cognitivo es la percepción, dirigida a formar conocimiento del mundo externo, permitiendo diferenciar y clasificar los problemas (Rodríguez et al., 2021). Otra habilidad incluida es la elaboración de ideas, esta permite formar ideas de manera estructurada a fin de lograr una asociación de las mismas (D. López et al., 2018). La habilidad más resaltante sea quizá la comunicación y expresión de ideas, está permite expresar un juicio crítico a partir de la construcción de las ideas (Rodríguez et al., 2021). De esta manera cabe mencionar que el pensamiento crítico es eminentemente cognitivo, pero el ámbito cognitivo tiene sus propios componentes que se relacionan perfectamente con los componentes del pensamiento crítico.

Como ya se mencionó, en la presente investigación, se adoptó la dimensión y definición de PC de Watson & Glaser (2002), el cual está conformado por las actitudes, conocimientos y habilidades para desarrollar una actitud investigativa, así como el reconocimiento en el que se estructura la verdad. Dentro de las dimensiones, podemos encontrar a la inferencia, el cual es fruto de resultado de los hechos observados, y la discriminación de la validez, lo que permitirá identificar elementos razonables; esto permitirá al estudiante crear juicios correctos. El reconocimiento de supuestos, se podrá

distinguir supuestos de afirmación implícita por medio de una afirmación. La deducción, es una habilidad de relación lógica entre premisas; aquí los estudiantes asumen las respuestas por medio de presunción. La interpretación, es la capacidad de discriminar evidencias, a partir de si las generalizaciones a las que llega son el resultado directo de las evidencias. En la evaluación de argumentos, se denota la capacidad de discriminar argumentos, ello a partir de la credibilidad de su importancia, o la certeza del conocimiento como consecuencias de lo verídico. Todas estas dimensiones se plasman en el test de dichos autores, y como se ve son perfectamente adaptables en la medición del aprendizaje a nivel educativo.

En todo caso, resulta ser que la única capacidad que se puede usar para aprender es el pensamiento humano. Por lo que la conexión del aprendizaje y el pensamiento crítico es inevitable. Esto ayudará a los estudiantes a mejorar su capacidad crítica, analítica e interpretativa, ya que el pensamiento o la mente humana sin la debida disciplina o razonamiento correcto carecerá por completo de un debido análisis de la información (Paul & Elder, 2005).

#### **1.1.1.12. Pensamiento crítico en las Ciencias sociales**

Madrid (2018) respecto al pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, refiere que existe una gran demanda del mismo, porque existe la necesidad de someter a una evaluación exhaustiva la información de los medios y en la producción de textos escritos. Resulta muy importante también la comprensión de las vivencias propias de contextos que son de utilidad, ya que están relacionada con los componentes de las Ciencias Sociales, acercándolo a un marco de realidad cercana del estudiante en su proceso educativo, siendo determinante la cercanía que se pueda generar, que pueda sentirse apropiado de la realidad que observa. Este mismo autor en Madrid (2020), destaca que la composición académica del área de Ciencias Sociales es de vital trascendencia porque se genera ahí un espacio para la comprensión de los sucesos del mundo; teniendo esta área el mayor acercamiento a una diversidad de realidades desde el plano histórico, político, cultural, económico, cultural y hasta familiar. Abarcando un

amplio margen de estudio que necesita por supuesto de una herramienta educativa clave para su correcto manejo. Es así, como las C.S. desde el ámbito educativo debe dirigirse para reforzar el procedimiento de reflexión, crítica y de análisis, los cuales inicien en el estudiante a crear conciencia de sí mismo y de su contexto social. Lo que va a permitir generar una visión holística de su medio, una visión genuina de su propiedad realidad y la realidad social.

#### **1.1.1.13. Pensamiento crítico en la educación secundaria**

Suárez et al. (2018) señalan que la educación tiene una finalidad esencial, el cual es la formación de una sana convivencia en la sociedad, cuya formación tiene que ser netamente sometida a una exhaustiva crítica razonada. Entonces tenemos aquí, dos caminos que tienen una sola dirección, en tanto se busca la inclusión de la persona en la sociedad, sin dejar de lado la formación y expansión de la consciencia de sí mismo; construcción que se da a nivel objetivo como subjetivo, o dicho de otra manera a nivel social y personal. Bajo una serie de estrategias o herramientas educativas que permitan alcanzar dichos objetivos. Asumir estas estrategias educativas significa asumir el pensamiento crítico en el contexto educativo, incluyendo en este punto a estudiantes y docentes. Por ello Del Busto (2017) refiere que por eso su principal eje es el desarrollar en los estudiantes sus capacidades individuales y sociales, y haciendo del docente un guía principal en el ejercicio del procedimiento educativo; innovando la practicas educativas, bajo una crítica y racional frente consumo de información, siendo un filtro canalizador de información veraz y fidedigna para así interpretar e inferir adecuadamente el conocimiento o la información.

De otra manera, Vázquez (2019) puntualiza de forma más concreta en el que hacer educativo para el crecimiento del nivel de criticidad, es necesario abordar las problemáticas de carácter social y ambiental en la formación académica en el aula, brindando la oportunidad de promover constantemente dado el dinamismo de la información y la sociedad actual, haciendo que los conocimientos incentiven a la investigación constante, así



como cuestionarse y fortalecer la necesidad de ubicar su postura frente a la sociedad a la que pertenece.

### **1.1.2. Las Ciencias Sociales: La historia y sus categorías**

De acuerdo al área de Ciencias Sociales se pretende que los estudiantes reconozcan el cambio histórico y aprendan a pensar históricamente. En ese sentido, entender la historia resulta ser de vital importancia, muy a pesar de que en el área no se haga mención a que se llama específicamente con “historia”. Si bien direcciona más el aspecto histórico a como asumir un papel de ciudadano como colectividad y el desarrollo de la vida en sociedad. Lo que bien supone un aspecto importante pero que tiene que estar ligado a un marco de comprensión exacta de la historia en sí y sus componentes para comprenderlo adecuadamente.

La historia como tal es una ciencia, que estudia los sucesos, hechos y procesos acaecidos a lo largo del tiempo, en el que pasa a detallar los sucesos especialmente vinculados con el papel del ser humano y de la sociedad en un momento y ubicación determinada. De esta manera para registrar un hecho la historia recurre a componente y dimensiones, como, por ejemplo: el tiempo, espacio, duración, la coyuntura o los componentes del momento. Todos esos elementos son esenciales para componer y estructurar un hecho histórico para su adecuado estudio. Por otro lado, y de vital importancia se encuentra la interpretación histórica, el cual consiste en darle sentido a un hecho o proceso histórico, ya que el mismo tendrá una interpretación distinta de acuerdo a la fuente documentada o visión del historiador. Resultando ser necesariamente lo más objetiva posible, para que forme parte de la ciencia de la historia, que, de no serlo así se lo excluiría y formaría parte de otro tipo de documento, pero menos considerarlo como fuente histórica (Sánchez, 2009).

La historia se compone de una gran variedad de concepciones teóricas, como, por ejemplo: el Materialismo, Idealismo, Determinismo, Utilitarismo, Pragmatismo, el Positivismo, Marxismo, Liberalismo, etc. Así como también existe visiones sobre el mismo y dentro de ellas se tiene a la dialéctica, holística, multicausal, unilineal, etc. Dichos detalles resultan de una complejidad que se abarca en los estudios filosóficos de la historia, lo que no es la intención de la presente investigación, siendo su única necesidad el darlos a conocer para comprender el basto y complejo mundo de la historia.

### **1.1.2.1. La finalidad de la enseñanza de la historia**

La finalidad de la enseñanza de la historia más cercana al ámbito educativo, se podría resumir en los siguientes ítems, para comenzar a delimitar las intenciones de estudio, como también de acuerdo a la visión que tiene el MINEDU (2016a), sobre los fines de la enseñanza del área de Ciencias Sociales, los cuales son:

- Mediar la accesibilidad la comprensión y construcción del presente, ello como resultado de un conjunto de hechos desarrollados en el pasado, y que las acciones de los actores sociales es determinante en la formación del futuro, basándose en este punto la importancia de las acciones como ciudadanos responsables y organizados.
- Encaminar a los estudiantes, para la vida, ciudadanía y sociedad, como sujeto histórico activo en la formación de la historia.
- Promover y fomentar una formación de la identidad a nivel de sociedad.
- Construir interpretaciones históricas, esto en relación a las variaciones, simultaneidades y permanencias, en el que estén inmersos los aspectos políticos, sociales y económicos, distinguiendo las causas y consecuencias de los hechos históricos; donde se tenga en cuenta que los principales hechos históricos tienen una razón de ser, así como los principales actores de la historia tiene convicciones y motivaciones
- Contrastar las diversas fuentes consultadas, a fin de que se establezca una correcta interpretación, teniendo en cuenta lo más verídico y objetivo.

### **1.1.2.2. Consideraciones para comprender y aprender la historia**

La enseñanza de la historia y sus componentes viene a ser un trabajo arduo y complejo, requiriendo una serie de estrategias y métodos estructurados y serios, que hagan de ver los hechos históricos de la manera más objetiva posible, que gocen de evidencias científicas a fin de darle un sustento y verdad (Bain, 2007).



Es así que Carretero & Montanero (2008), sostiene que la naturaleza de la historia en sus ámbitos explicativos e interpretativos requieren de un eminente pensamiento crítico, para comprender la fuente y su fiabilidad; así como recursos didácticos (esquemas, organizadores conceptuales, mentales o participaciones activas), requiere también de un carácter empático a nivel histórico para entender las verdaderas causas y consecuencias de los hechos; aspectos importantes en la formación de la identidad nacional y ciudadana.

Lo correcto para el estudio de la historia en el nivel de ciencia, es empleando el método histórico para su correcta comprensión, el cual comprende de los siguientes: a) identificar las causas y consecuencias; b) formular hipótesis históricas; c) recoger información de las fuentes sobre el objeto de estudio; d) Explicar los hechos estudiados.

Es de vital importancia, ello en referencia a los historiadores, aplicar el método histórico para lograr una investigación ecuánime de la historia. En base estos puntos esenciales: 1.-Recoger información de las fuentes sobre el objeto de estudio. 2. Formular hipótesis históricas. 3 identificación de causas y consecuencias. 4. Explicación de los hechos estudiados (Sánchez, 2009).

Es así que Moreno (2018), señala que la investigación histórica tiene 4 momentos: a) Etapa Heurística o de descubrimiento, recopilación de información de fuentes mediante el fichado, etc. b) Etapa crítica. c) Etapa de Síntesis. d) Etapa de Exposición.

Lo referido a modo de introducción párrafos arriba es de vital importancia para comprender la magnitud de la historia y sus componentes, lo que equivale un estudio serio y profundo. Esto con la finalidad de tener un plano de lo que se está estudiando. Es así que en el ámbito del nivel educativo secundario las exigencias son menores, pero no por eso deben omitirse ni olvidarse varios aspectos. En tanto se tiene que tener en cuenta que el área de Ciencias Sociales de acuerdo al Programa curricular de Educación Secundaria del 2016, el aprendizaje de la historia tiene un enfoque adecuado al nivel educativo, en el que también se asume otros puntos como el enfoque

de Competencias, que logra darle una dirección a la enseñanza en general. Por lo cual pasaremos a detallarlo (MINEDU, 2016a).

### **1.1.3. Fundamentos del constructo “competencia” y sus variantes**

Es de vital importancia en este punto entender todo el ámbito histórico y evolutivo que tiene el significado del constructo “competencia”. Haciendo una revisión epistemológica, lingüística y delimitando su concepto a lo largo de los años.

El inicio de este enfoque se da a finales de la década de 1960 en los Estados Unidos (EE.UU.), seguido a ello se ha venido implementado gradualmente en los países de Latinoamérica. Un aspecto de gran trascendencia fue que organizaciones multinacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Ibero-Americano, determinaron su implementación en el ambiente educativo de todos los niveles, incluyendo en ella la formación profesional a nivel universitario (Cuba, 2016).

Villa & Poblete (2007) hacen una síntesis histórica del constructo y refiere que, por primera vez, explícitamente, el término competencia “apareció en el ámbito educativo a finales de la década de 1960, cuando en el marco de la reforma educativa federal, la Oficina del Centro de la Educación Nacional del Departamento de Salud, Educación y Welfare de los EE. UU., implementó Competence Based Teacher Education, para los institutos pedagógicos” (p, 9). Este nuevo parámetro de competencias fue presentado como en 1951 durante el desarrollo del congreso de la Asociación Psicológica Americana, bajo la dirección y autoría de Sidney A. Fine, quien presentó el trabajo investigativo bajo la denominación: Análisis Funcional del Trabajo, cuyas siglas son “AFT”, es ahí donde aparece por primera vez el concepto de Competencia, con el significado que actualmente tiene. Conceptualizándose bajo dos aspectos.

De acuerdo con Fine y Wiley (citado por Cuba, 2016), el ATF hizo una distinción fundamental entre las funciones del trabajo abstracto y las del trabajo concreto. A partir de ello, hizo un análisis y operacionalización de las funciones de las unidades mínimas, que el autor llamo tarea o modulo laboral. Seguidamente, en un segundo aspecto tenemos la conceptualización de los requerimientos laborales, es decir, lo que debe dominar o manejar el trabajador para desempeñar correctamente su

función laboral con destreza, los cuales podrían distinguirse de la siguiente manera:

- a) Knowledge: conocimiento como prerrequisito para el trabajo eficiente, b) Skills: destrezas específicas, c) abilities: competencia para relacionarse con otras personas, d) Others: otras características para un mejor desempeño.

Los aspectos fundamentales de este enfoque también están expuestos en un texto en el idioma inglés de 1970, titulado: Performance-Based Teacher Education. El autor de este escrito fue Elman Stanley, quien da una descripción plasmada ya en el ámbito educativo, afirmando que la competencia es un concepto que se puede determinar a partir de criterios de evaluación del desempeño cognitivo, conducta y producto de la destreza del estudiante, los cuales se van a demostrar con los resultados y logros. En termino concretos, competencia significa evidenciar el nivel de logro conductual conseguido o demostrado.

La competencia sin el margen de operaciones evaluativas no obtendría una razón de ser, ya que la calificación de un “desempeño eficiente” y “competente” se realiza confrontando con un modelo exigido, para así conseguir un resultado con base y sustento eficaz. Es así, que la competencia alcanzada o lograda es un contraste entre el nivel más alto y el nivel mínimo (requerido); esto en razón al desempeño cognitivo-conductual, destreza y habilidad.

Las siglas CBTE (Competency Based Teacher Educación) se refiere a la formación centrada en la adquisición de competencias por parte de los docentes. Es más, establece una serie de procedimiento de organización del proceso educativo de los futuros maestros, bajo el procedimiento siguiente. Lo primero, consiste en indagar las funciones profesionales de los docentes, donde cada uno de ellos realice tareas específicas, que a su vez se relacione con las competencias o destrezas a nivel cognitivo, que colabore en asumir las tareas de manera eficaz, según lo parametrado. En donde las competencias deben estar anteladas a priori, así como ser programadas en módulos circulares, con una clara dirección y visión ya detalladas (Cuba, 2016).

Existe una serie de enfoques de competencias, pues tenemos al norteamericano, británico, australiano y francés, los cuales son descritos por Cuba (2016), que a continuación pasaremos a detallar, en los párrafos siguientes.

El enfoque por competencias fue fruto de un trabajo elaborado y posteriormente introducido en los EE. UU., en la década de los años 70, puso más relieve en los aspectos analíticos y funcionales, ya que los componentes principales de la competencia (habilidades, conocimiento y destreza) eran producto de un análisis profundo y preciso. En tanto, el enfoque analítico y funcional fue desarrollado durante la década de 1980 y 1990, por parte de los reformadores educativos en Reino Unido, resultando tener efectos en las funciones laborales más complejas y no en las destrezas mínimas de los trabajadores.

En este punto, cabe mencionar el enfoque británico respecto a la competencia. Tal es así que la National Council of Qualification (NVQ), que es como un nivel o escala que se espera que alcance un empleado para ser considerado como “apto”. En el ámbito educativo fue desarrollado por especialistas británicos. La particularidad de este enfoque británico, se evidencia en la definición que propone la NVQ, en donde se define como: “la competencia es la habilidad de desempeñar las actividades dentro de una función o en un área ocupacional a un nivel esperado de la empleabilidad, de acuerdo al estándar preestablecido”. En un concepto netamente laboral, se puede describir como aquella que abraza la habilidad de transferir sus destrezas (skills) y conocimientos a las situaciones nuevas dentro un área ocupacional (Cuba, 2016).

Esto nos lleva a advertir que ambos enfoques referidos se sustentan en el Análisis Funcional de Trabajo, el mismo que ha sido el fundamento de numerosas formas metodológicas, por mencionar algunas, estas son: Desarrollo de un Curriculum (DACUM), Desarrollo sistemático e instrucción de un Currículum (SCID) y A model (AMOD). Lo que caracteriza a estas formas metodologías es su parámetro analítico, pasando desde un aspecto macro función a una micro función, y terminar en tareas específicas. lo que dará posteriormente, es que estas tareas se operacionalizan en conductas cognoscitivas, de destrezas, habilidades y también actitudes.

En la década de 1970 y 1980 el psicólogo David McClelland, desarrolló su teoría de la Motivación del logro, en el que se refería a la necesidad de que un individuo debía alcanzar un logro significativo, a través del dominio de habilidades y desempeños. Su trabajo estaba dedicado sobre un análisis de nivel psicológico, pero



también conductual, proponiendo una concepción mucho más amplia de competencia, ya que, proponía cuestiones esenciales de habilidades y desempeños. Sus aportes se basan en los estudios de las motivaciones humanas con una clara relación a la esfera laboral.

En Australia el enfoque de competencias fue introducido en el ámbito educativo por la década de los 90, cuyos inicios y esfuerzos por introducirlas nacieron del sector de la industrial y el mismo gobierno. Los inicios del enfoque estuvieron ligados a la adopción del sistema NVQ, el cual no tuvo un acogedor recibimiento por los educadores de dicho país, calificándolo como un sistema más ligado al ámbito industrial y poco relacionado al campo educativo. Bajo ese dilema, los educadores e investigadores del campo educativo australiano perfilaron su visión del enfoque, en donde integraron concepciones de Competencia en una sola definición. Elaboraron una concepción holística, combinando las características psicológicas propias de la persona con las habilidades laborales.

Mientras la idea de David McClelland de una influencia más industrial, se restringe netamente al campo de gestión de los recursos humanos de una compañía. Cabe recalcar que los australianos elaboraban concepciones más ligadas al campo educativo, cuya propuesta estaba más ceñida a los resultados que se lograrían con el aprendizaje; en donde confluyan las capacidades psicológicas internas con las destrezas y habilidades externas con direcciones de funciones laborales concretas.

Los franceses en ese punto realizaron un importante aporte teórico, ya que perfilaron la ruta teórica de trasladar los componentes de las capacidades psicológicas hacia la Competencia. Ello influyó por ejemplo en los documentos de la Unesco en 1972, así como en autores como Jacques Delors en su libro “La Educación encierra un tesoro”, y David Krathwohl y B. Bloom en su libro “Taxonomía de los objetivos educacionales”. Sobre la base de estos textos surgió una corriente denominada como “Pedagogía por objetivos”, cuyo abordaje central fue eminentemente la denominada “capacidad” esto entendido como una aptitud de hacer algo, o una actividad que se puede ejercer. Bajo estos estudios el ámbito de aprendizaje de Francia por el aporte de Bloom, fue clasificándose en las siguientes áreas: a) Capacidades cognitivas, b) Capacidades psicomotoras, c) Capacidades

socioafectivas, d) faire – saber hacer, e) Saber hacer cognitivo, f) Saber hacer psicomotor, g) Saber hacer socioafectivo.

Estos tres saberes “saber, saber hacer y saber ser” con el pasar de los años fueron perfeccionados con la palabra “saber ser”, cuyo estudio y aporte fue realizado por teórico (educativo) belga Jean Marie De Ketele, que propuso el “saber ser” entendido ello como suficiencia por el cual las personas se manifiestan dentro sí mismas. Estos estudios se pueden resumir en la siguiente: “Saber + Saber Hacer + Saber Ser”. Siendo estos prerrequisitos esencialmente potenciales de la competencia, que se manifiesta no solo el ámbito educativo que incluye en proceso de aprendizaje sino también en la aplicación correcta y eficiente en una situación laboral específica.

Con estas consideraciones expuestas el recuento de la historia del desarrollo de la competencia muestra la existencia de un promedio de cinco enfoques distinguibles, el cual podemos diferenciarlo en dos perspectivas:

- Funcional: competencia analítica estadounidense, competencia funcional británica.
- Psicológica: competencia genérica del enfoque estadounidense, la competencia “holística” australiana y la competencia genérica francesa.

#### **1.1.3.1. Enfoque por competencias, según Villa & Poblete.**

Villa & Poblete (2007), realizaron varios estudios sobre las competencias, de los cuales, resaltan algunas ideas importantes, como se mostrará en los siguientes párrafos.

Mencionan que se ha asumido erradamente la formación de competencia, como aquella que se debe sumirse en aspectos de entorno didáctico o de organización de una serie de plan de estudios. Siendo ello una visión escueta y simplista de lo que significa competencia, pues ella incluye diversos aspectos relacionados a escala sistémica, es decir, intervienen en todo acto educativo. Denotándose la importancia de las universidades como centro de toma de decisiones formativas en el que se abordan el plano pedagógico como eje fundamental, tomando en cuenta estas preguntas claves: ¿qué

competencias formar y por qué? ¿cómo y hacia dónde orientar la formación de las competencias? ¿qué criterio utilizar para su formación? Bajo estas premisas abordar las competencias queda implícitamente claro que lo que significa en concreto es “formación”. Este largo proceso educativo, es un plan en una entidad educativa en su interior, que se relaciona con el plan externo. Por lo tanto, la visión del enfoque por competencias se dirige a los discentes, bajo el prelativo de inicio y egreso, es decir, gestionar la capacidad del estudiante para llevar a cabo una formidable formación, bajo un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y demás directivos, acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo *laboral*, todo esto enmarcado en un rumbo educativo. Con todo lo referido la estructuración de la competencia se realiza en tres esenciales procesos básicos: Aprendizaje, docencia e investigación.

Estos autores diligentemente plantean que es primordial la administración de las instituciones educativas, que tiene un gran impacto en la formación de competencias. En razón a que se requieren de diversas estrategias y recursos para mediar en este procedimiento complejo. Es primordial todos los instrumentos tales como tableros, biblioteca, accesibilidad, computadoras, internet, recursos multimedia, laboratorios, escenarios deportivos, convenios de prácticas. Sin dejar de lado las gestiones de los mismos y las gestiones para fortalecer a futuros nuevas formas de facilidades, como asuntos fundamentales para el desarrollo social y económico.

### **1.1.3.2. El modelo educativo basado en competencias**

Las competencias buscan responder a las exigencias que demanden los estudiantes, por esa razón emplea el conocimiento y las aptitudes. Formándose estudiantes con la plena disposición de responder a los desafíos que se le presenten, los cuales, claro está serán de diversa magnitud y de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven. Dicha formación no solo es de conocimiento, sino también actitudinal, para ver también su desenvolvimiento ante un problema (Difabio, 2005). Es así que para Zabala



& Arnau (2007) la “competencia a de identificar aquello que necesita cualquier persona y que supondrá una intervención de componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (p, 313). Vale decir, la formación procedimental también es tan importante como la conceptual y la actitud antes descrita.

El modelo educativo basado en competencias considera la capacidad adaptiva a nivel cognitivo y conductual, cuya finalidad está dirigida a responder a las demandas de los estudiantes afronten en los ámbitos sociales, históricos y culturales; consiste en un procedimiento que busca adecuarse a las necesidades y demandas educativas vigentes, a fin de darles una correcta solución, salvaguardando a que no se deje en ausencia a los estudiantes y responder sus demandas (Paul & Elder, 2005). Por eso García (2011), señala que “las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo conductual, que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos” (p 4). No solo es importante el conocimiento, sino también la forma de cómo lo aplica en un determinado ambiente en el que se desenvuelve el estudiante. En ese sentido la enseñanza debe estar enfocada a que los estudiantes puedan lograr capacidades para resolver problemas que demanden su formación individual como social (Aguerrondo, 2009). “El enfoque por competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar” (Feito, 2012, p.66). Así mismo, por su naturaleza, es necesario para su impulso reconocer la capacidad metacognitiva del estudiante para que el docente pueda conocer el ritmo de aprendizaje de los educandos (Alonso & Gallego, 2010).

Las adquisiciones de las competencias se dan mediante situaciones y espacios concretos, con la realización de actividades, estrategias y personas concretas en la enseñanza diaria del estudiante; y no mediante acciones abstractas o aspectos difíciles de delimitar (Coll, 2007), de esta manera su desarrollo está asociado a un conjunto de adquisiciones de conocimientos,



habilidades, actitudes, valores, emociones y sin número de categorías; pues la enseñanza educativa responde a un conglomerado de saberes que puede incluirse en ella. Por eso, Feito (2012) comprende las competencias como “desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos” (p, 85). Por lo tanto, dentro del modelo educativo en enfoque de competencias tiene el “propósito estimular la creatividad y la innovación que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, que sea capaz de adaptarse al medio en que se desarrolla” (Ortega, 2012, p.66).

El cumplimiento de los fines propuesto por el enfoque de competencias se da solo en razón a que los docentes desarrollen una gama de estilos de aprendizaje en sus estudiantes a través de medios adecuados (Alonso & Gallego, 2010). Esta responsabilidad recae en ellos porque son los más aptos para guiar a los estudiantes a solucionar problemas concretos, distinguir conocimientos significativos, como también encargados de desarrollar sus capacidades, cualidades y limitaciones, siendo esencial aprender a utilizar y distinguir los conocimientos; ello sin perder de vista las emociones, sentimientos y las interacciones con el medio social que tiene el estudiante para el desarrollo de las competencias (Ortega, 2012). Tanto también que para desarrollar las Competencias es importante “crear ambientes de aprendizaje que permitan al aprendiz confrontar sus capacidades actuales ante una realidad” (Urquijo, 2009, p.5).

El sistema educativo peruano a incluido el enfoque de competencias con algunos matices y adecuaciones. Tomando también diferentes consideraciones conceptuales en base a las exigencias actuales, por eso para plantear y empezar a desarrollar actividades académicas con un enfoque por competencias se establecieron diversos mecanismos, uno de ellos se matiza en la implementación del Programa Curricular Nacional de Educación Básica Regular, con todo el contenido que en el mismo se detalla, bajo una serie de parámetros y especificaciones para trabajar dentro del sistema.

### 1.1.3.3. Construcción del término “Logro de competencias”

Se entiende por Logro de competencia una serie de ámbitos que pueden abarcar competencias de áreas técnicas o competencias de áreas sociales. Por esa razón Villa & Poblete (2007), menciona que “Las definiciones que se construyen sobre las competencias están determinadas por la manera como se enfocan: aspectos tangibles (competencias técnicas) e intangibles (competencias sociales)” (p. 63). Por la misma naturaleza polisémica que denota el término competencia, que puede utilizarse en diversas áreas, es necesario remarcar que en la presente investigación es de nuestro interés precisar solo el ámbito de las competencias del ámbito educativo, de acuerdo con el Programa Curricular nacional, como bien ya se mencionó.

De acuerdo al marco histórico educativo de nuestro país que detalla la implementación basada en competencias, si bien es a partir del año de 1995 donde se logra implementar en la educación peruana el denominado “Programa curricular de articulación inicial-primaria”; posteriormente en el año 2005 se aprueba el “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (EBR) (Proceso de articulación)”, es mismo que es válido para los niveles de educación inicial, primaria y secundaria; en el año 2016 se aprueba el “Currículo Nacional de Educación Básica”, siendo la base y herramienta fundamental para la elaboración de los programas curriculares de educación inicial, primaria y secundaria de ERB, EBA y EBE; con el principal objetivo de concretar el enfoque de competencias de acuerdo a la propuesta pedagógica nacional y desarrollo del perfil de egreso del estudiante (MINEDU, 2005; MINEDU, 2017b).

En ese sentido, un modelo educativo competente necesita responder a todas las demandas que se genere en un mundo globalizado, es esa la razón de la educación basada en competencias, que, si bien se ha dado primero en el continente europeo, y por ello que magistralmente la Comisión Europea (2007), refiere que el concepto de competencias deviene que una combinación de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes, pero lo más importante y trascendental siempre va ser la predisposición de aprender, que eso mismo sea su desarrollo persona o parte de cultura educativa.

En nuestro país, de acuerdo al Ministerio de Educación la Competencia “es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (MINEDU, 2017b, p.29). Es por ese motivo que nuestro sistema educativo a partir de 1 de enero de 2017 se basa en un enfoque de competencias para cada una de los programas curriculares, partiendo desde las capacidades, desempeños e indicadores, por el cual está compuesto una competencia. Y que, como se ha referido, se debe partir por una situación significativa hasta poder llegar a la aplicación misma del conocimiento. El currículo referido se estructura en niveles de logros, partiendo por los ciclos establecidos y el perfil de egreso señalado como una visión integral del aprendizaje que se quiere lograr en los estudiantes. Los logros de aprendizaje se van a expresar en calificativos cualitativos como son: Logro destacado, logro esperado, en proceso y en inicio. Dichos niveles deben cumplirse en cada trimestre desarrollado, como un aprendizaje esperado. Ejerciendo un papel determinante los docentes en la guía responsable del desarrollo y logro de las competencias.

### **Escala de calificación del Logro de Competencias**

De acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica (2016), es el siguiente:

1. **AD:** “Logro Destacado”: Cuando el estudiante evidencia nivel superior a lo esperado a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizaje que van más allá del esperado.
2. **A:** “Logro Esperado”: Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
3. **B:** “En Proceso”: Cuando el estudiante esta próximo o cerca al nivel esperado respecto de la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
4. **C:** “En Inicio”: Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia

dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

#### **1.1.3.4. Características de las competencias**

Para Ortega (2012), las competencias se caracterizan esencialmente por el contexto, así como por la idoneidad, la actuación y resolución de problemas y abordar el desempeño en su integridad; de este modo la “idoneidad está relacionado con el tiempo, la cantidad y calidad al momento de realizar acciones, es por eso que es acompañado de la actuación que es asumida como un proceso integral donde se establece el sentido de la motivación para concretar un objetivo” (p, 81). Dicho objetivo es resolver un problema en concreto, de esta manera el estudiante debe emplear un algoritmo lógico u operaciones para llegar a el resultado.

Por otro lado, para García (2011), existen cinco características esenciales, los cuales son: “Multidimensional, aportación, permanencia en el tiempo, aplicación en consecución de un logro y mensurable” (p. 30). Las características señaladas refieren que el componente de una competencia integra conocimientos para aplicarlos en un determinado ámbito, que permanecen en el tiempo para conseguir su finalidad, dicho comportamiento es observado y medido.

De lo mencionado por estos autores, si bien dan un aporte con un significado algo distinto al ámbito educativo, ambos coinciden en que una persona competente tiene un conocimiento almacenado el cual tiene que aplicarlo necesariamente a un objetivo específico, algo similar a un hecho que le sigue irreversiblemente como consecuencia.

#### **1.1.3.5. Clasificación de las competencias**

Entre la gran variedad de formas de clasificar las competencias, una primera forma viene la realizada por Gallego (2012), donde diferencia, que las diferencia entre a) diferenciadoras y b) De umbral; el primero viene a ser aquella posibilidad en la que un estudiante se pueda desempeñar de forma superior a los otros; y la segunda, permite un desempeño adecuado dentro de una tarea específicas. Es García (2011) quien realiza una clasificación

general y específica, que ayudara a distinguir las competencias que pertenecen al ámbito laboral y la otra al ámbito profesional, refiriendo que la clasificación estriba en “Laborales y profesionales. Las primeras son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación; las segundas, en cambio, son exclusivas de profesionales que han realizado estudios en centros educativos” (p, 86). Siendo de importancia para nuestra investigación preferentemente la segunda. Coincide también con ello Vargas (1999), es decir, en la clasificación del ámbito laboral y educativo, agregando que estos también se pueden dividir en competencias a) básicas, b) genéricas y c) específicas. Que, a continuación, se desarrollaran:

#### **a) Competencias básicas**

Esta competencia obedece al fundamento mismo de la convivencia misma en sociedad y el desenvolvimiento dentro del ámbito económico laboral; también considerando las competencias interpretativas, propositivas y argumentativas, los cuales se combinan dentro de dos categorías determinantes, que son las habilidades y el conocimiento; por ello Quijano (2003), refiere que “dentro de las competencias básicas hay un tipo especial que son las competencias cognitivas de procesamiento de información” (p. 58).

#### **b) Competencias genéricas**

Por la referencia al término, esta clasificación de competencia se refiere a aquellas “comunes a varias ocupaciones o profesiones, en la cual se debe formar estudiantes con competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional” (Corominas, 1998, p. 91). Por lo que su desempeño se da en el ámbito de la empleabilidad u ocupación, lo que hace que su adaptación sea en una gran gama de ámbitos laborales, ya sea de los diversos rubros de servicios, producción o compras, en los que se puedan desarrollar o incluir.

### **c) Competencias específicas**

De acuerdo a Villa & Poblete (2007), “son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos” (p. 92). Entonces, se puede entender que dicha Competencia permite a la persona brindarle conocimiento y habilidades de un determinado oficio o materia. El ejemplo más claro de ello se da en la formación universitaria o técnica, donde se forman profesionales de acuerdo a una carrera o profesión, en el que cada uno persigue una finalidad específica de acuerdo a la demanda de la sociedad y el ámbito laboral. Pero también en el ámbito educativo, se manifiesta a través de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, con la aplicación de una serie de estrategias didácticas que genere resultados en los estudiantes y que facilite la interacción con el docente.

De esta manera, la clasificación más acertada de acuerdo a la dirección de la presente investigación, es la competencia específica, ya que se relaciona cercanamente con las competencias perseguidas con el área de Ciencias Sociales de EBR, la misma que tiene dentro de ella capacidades, desempeños e indicadores para su correspondiente análisis.

#### **1.1.4. Área de Ciencias Sociales**

##### **1.1.4.1. Pensamiento crítico en el área de Ciencias sociales según el Currículo Nacional de Educación Básica**

Según la Programación Curricular de Educación Secundaria EBR, el área de Ciencias Sociales, ofrece un marco teórico y metódico bajo una línea de aprendizaje, enseñanza, comprensión e interpretación de los sucesos históricos y la realidad social. El área también está enfocada a la formación de la ciudadanía activa, del ciudadano comprometido con su sociedad, ello con la finalidad de mejorar y generar un cambio en la sociedad actual. (MINEDU, 2016a). En otras palabras, esta área permite que el estudiante se informe y comprenda la realidad misma, en base a los sucesos históricos anteriores y presente, asumiendo y anticipando aspectos futuros; esta es manera para que entiendan la historia de manera crítica. En donde el

estudiante debe “reconocer los cambios en el tiempo histórico y su incidencia en la realidad actual, es decir, que reflexionen en base a la historia y asumir el rol de ciudadano responsable, con fines de mejora social” (MINEDU, 2016a, p.22).

Se asume también el contexto mundial, en las que se tiene en cuenta la diversidad de conocimiento que sustenta la necesidad de formar estudiantes competentes y capaces, con un adecuado nivel de criticidad que permita desarrollar una conciencia plena de toda la diversidad de índole social, político, económico y ambiental. Concluyentemente, el propio Currículo Nacional de Educación Básica, refiere que el pensamiento crítico es indispensable en los estudiantes, debido que les proporcionara identificar el rol que deben cumplir como ciudadanos en la sociedad a la que pertenecen (MINEDU, 2017b).

#### **1.1.4.2. El Currículo Nacional de Educación Básica y el enfoque de Competencias**

El MINEDU (2017b) brinda el enfoque pedagógico por competencias, en el que se da prioridad al fortalecimiento del pensamiento crítico, de acuerdo a que el estudiante emplee sus habilidades y capacidades para enfrentar situaciones significativas. Lo que implica actuar bajo los criterios éticos, de responsabilidad y conciencia. Si bien, la criticidad que da implícito en la competencia, ya que, en la combinación de conocimiento, capacidades y actitudes que van a permitir resolver aspectos complejos, siempre debe estar presente el pensamiento crítico. Así mismo, para concretar el logro de las competencias y cumplir con el perfil de egreso de los estudiantes, ha estructurado otras consideraciones curriculares necesarias, con son el desarrollo de las capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño.

El MINEDU (2017b), sienta las bases para entender las competencias en el área educativa, como “la cualidad de las personas para relacionar, los cuales vienen a ser metas de los aprendizajes diversas capacidades logrando así los objetivos que se plantea, estas personas brindan grandes soluciones y aportes propicios.” (p. 35). Similar conceptualización también hace MINEDU (2016a), al trazar la competencia como “la facultad que tiene una

persona para combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p.21). Los mismos que deben ser alcanzados por los estudiantes, de acuerdo a la calificación establecida, que va desde: inicio hasta logro destacado.

### **1.1.4.3. Competencia, capacidad, estándares de aprendizaje y desempeños en el área de Ciencias Sociales**

#### **a) Competencia**

Según lo ya detallado, este enfoque de competencias es aquella capacidad de combinar una gama de capacidades con la finalidad de lograr un determinado propósito. Eso significa comprender el problema que se va a afrontar, evaluando las maneras de resolverlo. Esto a partir de un cuestionamiento propio, identificando las habilidades que se posee, para así optar por la vía más adecuada y optar por una. Equivale también la capacidad de combinar aspectos personales con las habilidades emocionales, hacerlo más interactiva; así lo definiría el MINEDU (2017b) como “La facultad que tiene una persona para combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p, 21). Esto hará que la personas siempre se cuestione y se mantenga alerta respecto de sus propios ámbitos subjetivos y emocionales, pues está en juego su desempeño mismo a la hora de poner en práctica lo descrito, por lo que debe ser demostrada por los educandos.

#### **b) Capacidad**

Las capacidades son recursos, medios o subconjuntos que colaboraran para ser o actuar competentemente. Y cuando se hace referencia a estos recursos, nos estamos refiriendo a los conocimientos, habilidades y actitudes, del cual los estudiantes se valen para afrontar alguna situación. Quizá pueda tener el mismo contenido de las competencias, pero las capacidades son en sí procedimiento menores, por el cual están dentro de las competencias. Por conocimiento, está compuesto por todo el legado de la humanidad

almacenada en teorías, conceptos y categorías, dicho conocimiento es estructurado y validado por el ámbito educativo, y de conformidad con la sociedad en el que se encuentre; siendo el conocimiento un marcado ámbito dinámico que debe saber sobrellevarse y controlarlo. Respecto al ámbito de las habilidades, tenemos en este punto lo relacionado a las aptitudes, la pericia o el talento; ellos se muestran no solo a nivel cognitivo sino también social y motora. Por último, el ámbito de las actitudes, están relacionada a las tendencias para actuar ante una situación específica; en el que interviene actividades como el sentir, pensar y actuar de acuerdo con una tabla de valores que se van configurando a lo largo de la experiencia y vida educativa descrito (MINEDU, 2017b).

### **c) Estándares de aprendizaje**

Son descripciones del desarrollo de una competencia determinada. Están descripciones se dan de manera holística, en donde el análisis de un componente obedece a un todo, haciendo referencia de manera articulada a las capacidades que se accionan para resolver una situación autentica. Los estándares de aprendizaje, son las descripciones concretas que se espera que los estudiantes puedan alcanzar a finalizar el ciclo educación como meta primordial. Ello también puede traducirse en los niveles de aprendizaje que se espera lograr; cumplido o no ello se tiene que tener márgenes de apoyo concreto, es decir, estándares que ayuden a identificar diligentemente en qué nivel o cuan cercano se encuentra el estudiante frente al logro esperado. Si bien es una herramienta de ayuda, de diagnóstico y de planeamiento, siendo un referente cuantitativo y cualitativo de la evaluación del aprendizaje brindado en las aulas educativas (MINEDU, 2017b).

### **d) Desempeños**

Son descripciones específicas en relación con los niveles de desarrollo de las competencias y los estándares de aprendizaje. Su principal función está enmarcada en ilustrar actuaciones que realizan los estudiantes en el procedimiento que muestran al querer alcanzar los logros esperados. Estos se presentan en los programas curriculares de todos los niveles, es decir, a nivel inicial, primaria y secundaria. Permitiendo a los docentes la ejecución,

planificación y evaluación, teniendo en cuenta que cada grupo de estudiantes tiene una forma singular de nivel de desempeño, así como para conseguir lo propuesto se debe adecuar a medios flexibles que permitan su conexión con la finalidad trazada (MINEDU, 2017b).

### 1.1.5. Competencias del área Ciencias Sociales

Las competencias en la asignatura de Ciencias Sociales son:

- a) Construye interpretaciones históricas
- b) Gestiona responsablemente el espacio y ambiente
- c) Gestiona responsablemente los recursos económicos

En el estudio se abordará primordialmente la competencia: Construye interpretaciones históricas.

Tabla 1

*Organización de las Competencias en el área de Ciencias Sociales*

Área	Competencia	Capacidades
Ciencias Sociales	Construye interpretaciones Históricas	Interpreta críticamente fuentes diversas Comprende el tiempo histórico Elabora explicaciones sobre procesos históricos

Fuente. Currículo Nacional de educación Básica Regular (2016)

#### 1.1.5.1. Competencia: Construye interpretaciones históricas

De acuerdo al MINEDU (2016a), menciona, que los estudiantes deben asumir una actitud crítica en referencia a los sucesos históricos, a fin de que logren entender las diversas manifestaciones y desafíos sociales que puedan presentar en el aprendizaje de la historia. Dándose a entender la variabilidad del tiempo, en el que se logre comprender los motivos que influyen en los hechos históricos, así como los efectos de este. Aspectos que colaboraran a

entender y comprender de donde surgimos y hacia dónde vamos como sociedad e historia humana.

La posición asumida en esta competencia es netamente crítica, de acuerdo a los sucesos en el transcurso histórico; lo que ayudará a entender los hechos y algunos obstáculos que se puedan generar en el entendimiento de la historia, recurriendo a fuentes fidedignas y confiables para su corroboración; esto ayudará a explicar de distintas formas las causas y consecuencias tanto también la comprensión de las variaciones históricas y la permanencia de hechos históricos. Entendiéndose por ello que el hombre es un ser por naturaleza eminentemente histórico, un personaje principal sin el cual no sería posible hablar de hechos históricos, que se basan en toda una construcción del pasado en la que se perfila un futuro de acuerdo a los aprendizajes vividos.

Las competencias se dividen en capacidades, y son las siguientes:

#### **1.1.5.2. Capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas**

Esta capacidad está sustentada en la interpretación de todo un conjunto de fuentes históricas, para abordar un hecho histórico sucedido en años anteriores, bajo una ubicación temporal y en un escenario determinado. En esta capacidad, los estudiantes llegan a identificar diferentes fuentes históricas, esto de acuerdo con los problemas detectados durante el aprendizaje, con la finalidad de buscar una explicación en el contenido de la historia.

La presente capacidad se subdivide en los siguientes indicadores:

#### **Indicadores**

##### **a) Diversidad de fuentes**

En este indicador, se entiende que, en el proceso de aprendizaje de la historia, tanto docente como estudiante al abordar un suceso histórico ocurrido con anterioridad los estudiantes cuenta con una diversidad de fuentes históricas, lo que les permitirá conocer el suceso, interpretar los hechos, sustentado en fuentes con base objetiva y científica; por ello se

entiende que los fundamentos se encuentran en una gama de textos, documentos, objetos o testimonios que transmiten un dato relevante y significativo de los sucesos en el tiempo que han tenido lugar; no se puede dejar de lado también el valor de detentan otras fuentes, que constituyen también como importantes e imprescindibles en el proceso de aprendizaje y la reconstrucción del pasado.

#### **b) Distintos usos de las fuentes**

La gama de fuentes a las que puede recurrir un estudiante para comprender un suceso histórico son múltiples e innumerables. Por esa misma situación se tiene una infinidad de fuentes a las que se puede recurrir, si bien existe una categorización de fuentes entre primarias y secundarios, la misma que puede manifestare en fuentes escritas, orales, testimoniales o monumentales. Estos medios van va guiar y enrumbar el aprendizaje histórico con el objetivo de sentar bases suficientes en la comprensión y análisis de los sucesos sujetos a estudio por parte del estudiante.

#### **c) Grados de fiabilidad de las fuentes**

Los niveles o grados de fiabilidad de las fuentes varían de acuerdo a su importancia en un orden establecido, es así que los estudiantes al abordar los sucesos históricos deben de tener en cuenta varios aspectos en un orden de jerarquía. La clasificación general que se tiene de las fuentes estriba en torno a las primarias y secundarias; las misma que tendrá un distinto orden de prioridad, es decir, las fuentes primarias estarán siempre a un nivel superior que las fuentes secundarias, ya que la primera contiene fuentes escritas, orales o testimonios; en cambio las secundarias contienen fuentes almacenada en crónicas, libros o artículos; sin quitar importancia a las fuentes secundarias se pude decir que la confiabilidad en las fuentes primarias es mayor.

#### **d) Uso de múltiples fuentes**

Ante una gran variedad de fuentes, es necesario que se enseñe a los estudiantes del área de C.S. una gama de estrategias o métodos de aprendizaje que faciliten y optimicen la búsqueda de fuentes, a fin de lograr

una comprensión sistemática de los hechos y procesos históricos; el mismo que tiene que contribuir como producto la finalidad trazada por el área en referencia.

### **1.1.5.3. Capacidad: Comprende el tiempo histórico**

Esta segunda capacidad reconoce los sistemas temporales y el orden de los sucesos históricos de acuerdo al tiempo, para una mejor comprensión del tiempo en el entorno del devenir de la historia. Entender ello es una prioridad y también una exigencia para el estudiante, porque le ayudara a desarrollar capacidades estratégicas relacionadas a la noción y ubicación de un hecho dentro del tiempo, desarrollar habilidades de medición, explicaciones de transformación, comprensión de permanencia y simultaneidad histórica, como también la importancia del orden de los procesos históricos.

### **Indicadores**

#### **a) Nociones relativas al tiempo**

Este indicador se conceptualiza como la noción de comprender el tiempo en sus distintos aspectos en que se manifiesta los sucesos históricos, sean ellos a nivel de pasado, presente y futuro. Para comprender la noción de tiempo y todos sus componentes, es necesario entender conceptos claves, como, por ejemplo, las definiciones de: duración, sucesión, ritmo temporal, cualidad de tiempo y cambio (Pagés & Santisteban, 2010).

Santisteban (2017) por su parte plantea que los docentes de cuando abordan hechos o procesos históricos con sus estudiantes deben tomar como prioridad la comprensión de situaciones y aspectos específicos relativos al tiempo histórico como la medida del paso del tiempo, las secuencias cronológicas, la duración, las causas y consecuencias de los cambios, las diferencias y semejanzas entre el pasado y el presente, el lenguaje del tiempo y no menos importante, el concepto de tiempo que los educando están construyendo a lo largo de las sesiones.

### **b) Sistemas de medición temporales**

El sistema de la medición de tiempo es aquel abordaje didáctico para comprender todos los sucesos históricos devenidos en el tiempo, cuyo entendimiento equivale al manejo conceptual que se tiene de él; los sistemas de medición so términos de manejo practico que ayudan al entendimiento de la historia, así por ejemplo, para entender la divisiones del tiempo de mayor escala tenemos al termino designado como “eón”, que incluye miles y millones de años, luego, se tiene el término “era” que incluye miles de años, así también de ello se derivan los términos “periodo” y “épocas” que pueden abarcan meses, años y siglos. Hasta llegar incluso a la quizá mínima expresión de tiempo que es el “día”. Estas conceptualizaciones son de utilidad y facilitan el aprendizaje y la ubicación de los sucesos históricos.

### **c) Ordenamiento de procesos históricos**

El orden que demanda este indicador significa entender los sucesos históricos de manera adecuada, lo que incluye entender la noción de que los hechos históricos están no se dan de manera aislada, sino que están relacionados de manera directa o indirectamente entre sí, pues muchas veces uno es causa y consecuencias del otro suceso, cuya dinámica se desenvuelve estrecha y complementariamente entre tiempo y hechos histórico, es decir, la dinámica se da de manera diacrónica en los cambios a lo largo de tiempo y sincrónicamente como una secuencia de engranaje.

### **d) Explica cambios históricos**

Los cambios históricos que se dan a lo largo del tiempo tienen una naturaleza compleja para su entendimiento en todos sus aspectos, es por ello que su comprensión no solo es descriptiva, sino que equivale un dominio de aspectos analíticos y explicativos; de esta forma se lograra conseguir las relaciones causales de los sucesos, así como determinar la interacción internada como también externa de los procesos históricos sujetos a estudio.

### **e) Comprende permanencias históricas**

En cuanto a la comprensión de la permanencia histórica, se entiende aquello que se conserva hasta nuestros días, como un legado histórico que se

remontan a un pasado pero que se sigue manteniendo en el tiempo. Preexistiendo algunos elementos porque han llegado a enraizarse en un espacio y determinado momento. Los cuales son mantenidos por la constancia de su reiteración, por lo que se plasma y se queda también en la historia. Un caso de ello es el que se tuvo con la llegada de los españoles en 1532; más allá de todo el proceso histórico que se tuvo, existió un practica que se quedó hasta el día de hoy, el cuál es la imposición de la religión católica; si bien impuesta al inicio porque no era parte de nuestra creencia, pero posteriormente fue aceptada, incluida y ahora formar parte de nuestra creencia religiosa.

#### **f) Identifica simultaneidades históricas**

La simultaneidad de los sucesos históricos, son aquellos que se dieron de manera similar o casi similar en otros espacios de ubicación, pero dentro de un paralelismo histórico concatenado. Un ejemplo, de ello se tiene con los sucesos ocurridos en la historia de América del sur, con las dictaduras militares en el aspecto político; los mismo que se dieron durante los años de 1970 y 1980 en los diversos países, con una clara diferencia en sus características propias y sus matices, por ser cada nación un legado cultural e histórico distinto.

#### **1.1.5.4. Capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos**

Esta capacidad incluye eminentemente “las relaciones e interacciones que se desarrollan” en un suceso o proceso histórico, es decir, las diversas formas de conexión entre uno y otro aspecto. De esa manera, se permite al estudiante que la historia no solo es una sucesión de hechos sometido a análisis, sino que para eso se tiene que comprender la época misma en el que se desarrolló; entonces, todo suceso histórico se da en un espacio en el que tiene una motivación o cosmovisión particular, el cual es muy distinta a los otros sucesos; toda esta interacción va dar lugar a una consecuencia singular, y las causas mismas que lo provocaron también tendrán algo de particular; las cuales estarán sujetas a un profundo análisis crítico.

La presente capacidad se divide en los siguientes indicadores:

## Indicadores

- Reconoce las causas estructurales de los sucesos y procesos históricos.
- Identifica las causas coyunturales de los sucesos y procesos históricos.
- Identifica las razones y motivaciones de las acciones de los sujetos en el proceso históricos.
- Reconoce la cosmovisión de los sujetos protagonistas de los sucesos y procesos históricos.
- Identifica las consecuencias y resultados de los sucesos históricos.
- Realizar una clasificación de las consecuencias a nivel social, económica, políticas y cultural de los sucesos históricos.
- Reconoce los efectos y la repercusión en el tiempo presente de los sucesos históricos.
- Precisar la construcción de un sendero de oportunidades en aras de formar un mejor futuro en base al análisis de los sucesos históricos.

### 1.1.5.5. Componentes de las competencias en el primer año de educación secundaria

La posición asumida desde el área de Ciencias Sociales para la instrucción del conocimiento estriba desde la posición de enseñanza y aprendizaje, en el que se incluye, así como en otras áreas de conocimiento, habilidades, evaluación, esquemas de pensamiento, conocimientos técnicos, teóricos y creativos (Perrenoud, 2004). Desde el Programa Curricular de Secundaria del 2016, se asume que los estudiantes se habrán paso a la sociedad como ciudadanos comprometidos, como sujetos históricos que asumen un rol determinante en la gestión de recursos ambientales y económicos (MINEDU, 2016a). Pero es de nuestro interés centrarnos en la Competencia Construye interpretaciones históricas, que es una de las tres Competencias propuestas en el área; por ello, se ciñe a la enseñanza de la historia con la finalidad de distinguir y aprender sus componentes de temporales y

cronológicos, vinculando aspecto del presente, pasado y futuro; esto de acuerdo con el uso adecuado de estrategias y recursos didácticos.

La competencia *construye interpretaciones históricas*, para el primer grado de educación secundaria se encuentran dentro del ciclo VI, en el que se establece los desempeños específicos que deben alcanzar en este ciclo, ya que cada ciclo tiene sus propios desempeños a conseguir. Aquí encontramos los parámetros por el que se va a guiar la enseñanza de la historia. Se asumirá el problema histórico del Perú como también del mundo, teniendo en consideración los cambios, las permanencias y simultaneidades del contexto histórico, en el que se va emplear para su comprensión una serie de conceptos de contenido social, político y económico, jerarquizando los hechos históricos. Es esencial también establecer relaciones y comparaciones entre los procesos históricos, donde las explicaciones a los hechos deben irse perfilando bajo la configuración del futuro y el aprendizaje del pasado. Asumiendo la perspectiva que juega el protagonista histórico y las motivaciones que subyacen dentro de él. Reconociendo las diversas interpretaciones que pueda tener un hecho pasado a partir del reconocimiento de la validez y seriedad de las fuentes a las que se remite.

Esto equivale a que la descripción misma de competencia se sustenta bajo una posición crítica en el aprendizaje y entendimiento de los hechos históricos, es decir, en la comprensión, interpretación, explicación, articulación y el cambio del proceso histórico. El juicio crítico para Osandón & Ayala (2007), hace referencia a la capacidad o competencia de análisis y razonamiento sobre los fenómenos históricos. Por lo tanto, esta competencia para su desarrollo requiere de un contenido observable, discursivo y de razonamiento, dirigido sobre variables sociales, culturales y económicas.

El logro de la competencia equivale a un “saber hacer”, el cual es una forma de aprendizaje en la Ciencias Sociales, que consiste en especialmente la adquisición de destrezas, a su vez combinarlas con los factores de actitud y valores.

### **1.1.5.6. Desempeños en el primer grado de secundaria en la Competencia: Construye interpretaciones históricas**

Según el MINEDU (2016a), es decir, Programa Curricular de Educación Secundaria del 2016, cuando el estudiante construye interpretaciones históricas y se encuentra en proceso hacia el nivel esperado del ciclo VI, realizando desempeños como los siguientes:

“1. Utiliza fuentes históricas para obtener información sobre un hecho o proceso histórico, desde el origen de la humanidad hasta la civilización del mundo clásico y desde los primeros pobladores hasta los Estados regionales en los Andes centrales. 2. Clasifica diferentes tipos de fuentes históricas y obtiene información de estas respecto de hechos o procesos históricos, desde el origen de la humanidad hasta las civilizaciones del mundo clásico y desde los primeros pobladores hasta los Estados regionales de los Andes centrales. 3. Sitúa hechos o procesos históricos comprendidos desde el origen de la humanidad hasta las civilizaciones del mundo clásico y desde los primeros pobladores hasta los Estados regionales en los Andes centrales sobre la base de sus causas y consecuencias, y de conceptos sociales, políticos y económicos. 4. Explica las causas y consecuencias de hechos o procesos históricos comprendidos desde el origen de la humanidad hasta las civilizaciones del mundo clásico y desde los primeros pobladores hasta los Estados regionales en los Andes centrales y utiliza conceptos sociales, políticos y económicos al elaborar sus explicaciones históricas” (P. 45).

## **1.2. Antecedentes**

### **1.2.1. Antecedente Internacional**

Alejo (2018) realizó una investigación ceñida a estudiantes de educación superior de la Universidad de Málaga, cuya meta principal fue conocer y valorar la habilidad o capacidad del pensamiento crítico. Utilizando los instrumentos como el test de “Pencrisal” en la evaluación de destrezas a la hora de resolver conflictos y tomar decisiones, también se empleó la lista de cotejo y un cuestionario de pensamiento crítico. En una población de 240 estudiantes, se buscó mejorar el desempeño académico de los estudiantes bajo los lineamientos del PC. Los resultados



establecidos muestran la efectividad de la aplicación del trabajo, ya que tomando la criticidad dentro del área de ciencias sociales aumenta también la tasa de aprobados con un nivel de sobresaliente, y con un porcentaje menor en relación con los estudiantes desaprobados. Por lo tanto, se concluye que queda demostrado que se ejerce mejor la comprensión del área con el fortalecimiento de la criticidad; por lo que se recomienda darle una mayor aplicación e interés a esta manera de abordar el conocimiento.

Bezanilla et al. (2018) sustentaron su investigación mediante un artículo con el propósito de demostrar que el pensamiento crítico es una suficiencia superior para los educadores en formación y en la práctica; su diseño fue de tipo instrumental y su población fue de 296 estudiantes. Se escogió una muestra probabilística, aleatoria y estratificada, su muestra fue 168 estudiantes, determinando en sus conclusiones que la adquisición de esta destreza en los educadores hace más hacedero que los educandos puedan, a su vez, desarrollar estas competencias, a través del modelamiento en base a retroalimentación lo cual podrían hacer los educadores en sus prácticas didácticas.

Díaz (2018) su trabajo investigativo incluyó a estudiantes del nivel secundario de la “la Institución Educativa Carlos Albán Holguín Bosa” de Colombia, cuyo enfoque consistió en establecer al pensamiento crítico en el aprendizaje del área de Ciencias Sociales, con la finalidad de comprender la relación entre las capacidades y la criticidad en la práctica de la lectoescritura de las C.S. En la que se usaron como instrumentos el test, la observación y el diario de campo. En la recolección de datos, se aplicó exitosamente el programa “QDA Miner Lite 2.0.2” para el conteo, agrupación, descripción y agrupación de los datos. Que tuvo como la forma descriptiva y la metodología de estudio de casos. La conclusión arribada determinó la existencia del pensamiento crítico en los estudiantes, resaltando preferentemente en los del último año, donde es primordial el uso de la criticidad para el desarrollo de las capacidades y habilidades.

Herrera y Luna (2018) en su tesis “Estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado cuarto de la Institución Educativa Santa Teresa de la ciudad de Neiva”, su objetivo principal fue meditar entorno a la labor académica en la asignatura de ciencias sociales, el cual fue a partir de unas comprensiones del lugar

circunscrito y de las praxis mismas de los educadores de nivel primario de dicha institución formativa. Su método para abordar la investigación fue cualitativo, de enfoque sistémico complejo. En los hallazgos más importantes se encontraron serios problemas asociados a los procesos de enseñanza por parte del docente, en la enseñanza de las ciencias sociales, el mismo que está sustentado en la falta de planeación y estructuración de las clases acordes al contexto e intereses de los estudiantes, desde un punto de vista didáctico; lo que lograría ser saldado con el desarrollo del pensamiento crítico como una herramienta útil en el desarrollo del aprendizaje.

Quiñonez y Salas (2019) la finalidad de su investigación estaba dirigida a aplicar el pensamiento crítico como una estrategia didáctica para el fortalecimiento del rendimiento de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales. Su población muestral estaba compuesta por 84 estudiantes y 65 padres de la Institución “Jesús Maestro de Soledad” de Colombia. Con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y paradigma positivista. En la recolección de información se aplicó la técnica de la encuesta y respetivamente el cuestionario de instrumento, utilizando para el análisis de datos la estadística descriptiva. De los resultados obtenidos, se tiene que el ochenta por ciento de respuestas poseen igualdad, el otro porcentaje del cincuenta y seis por ciento comprende la comprensión y explicación docente, y por último el ochenta y cuatro por ciento está compuesto por la participación y motivación del estudiante en trabajos tanto personales o en grupo. Trayendo como conclusión que los estudiantes si poseen capacidades y fortalezas en materia de comprensión lectora, habilidades de predicción y resolución de problemas, pero se presenta muchas dificultades en recobrar la información que está implícita en el texto, tampoco reconocer elementos comunicativos que están sobreentendidas en el área. Recomendando talleres prácticos para la formación del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales, el cual debe incluir la motivación de pensar, analizar y comprar.

Ossa *et al.* (2018) sustento su investigación con la finalidad de reconocer el nivel de desempeño del pensamiento crítico en el razonamiento científico en los estudiantes de pedagogía. Ya que es estudio de la historia exige un alto componente de indagación crítica, tanto en la interpretación y análisis de fuentes históricas. Lo que hace concluir que el pensamiento crítico es una habilidad compleja e insustituible, condicionando distintos proyectos para desarrollar las competencias

en los educandos. La investigación conto con una muestra de 129 estudiantes, de acuerdo a un método cuantitativo y transversal.

### **1.2.2. Antecedentes Nacionales**

Elera (2022) su investigación tuvo la finalidad de establecer la relación entre el nivel pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias del área de Ciencias Sociales. Conto con una muestra de 89 estudiantes del quinto grado de educación secundaria. El procesamiento de información se dio mediante la prueba “Rho de Spearman”. Con un enfoque cuantitativo, de diseño correlacional de tipo no experimental. Cuya conclusión llevo a establecer que el pensamiento crítico se relacionada significativamente con dos de las tres competencias del área de Ciencias Sociales, es decir, existe relación significativa del pensamiento crítico con la competencia Construye interpretaciones históricas y Gestiona responsablemente el espacio y ambiente.

Escadón (2018) su investigación tuvo como finalidad establecer la relación existente entre las variables pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes universitarios del Ciclo I en el curso de Filosofía. En el que se detectó la dificultad que tenían los estudiantes para comprender los textos filosóficos. Por lo que se buscó establecer la relación entre las dos variables propuestas, que trajo como resultado la existencia de un correlación alta y significativa, lográndose cumplir así con las hipótesis planteadas. Deduciéndose que mientras exista mayor nivel de pensamiento crítico también será mayor el nivel de comprensión lectora. La investigación utilizo los instrumentos: “Cuestionario de Pensamiento Crítico” y el “Cuestionario de Comprensión Lectora” de un texto filosófico, respectivamente. El enfoque fue cuantitativo, de tipo transversal-correlacional y de diseño no experimental.

Castro (2021) en su tesis “procesos didácticos y su efecto en el desarrollo de competencias en el área de ciencias”, busco establecer la relación entre los procesos didácticos en el desarrollo de las Competencias que componen en área de Ciencias Sociales de nivel secundario. La metodología arribada fue el paradigmático crítico y constructivistas, con un nivel de investigación explicativo y a la vez correlacional, bajo un enfoque cuantitativo. La investigación busco superar la simplista y hasta incomprensible didáctica usada en las instituciones educativas, por lo que debería

buscarse es hacer que los estudiantes busquen y ubiquen sus propias ideas, abriendo campo a situaciones idóneas. El objetivo clave fue conocer los efectos de las estrategias didácticas en el desarrollo de las Competencias. Concluyendo que ante un efecto alto en los procesos pedagógicos el desarrollo de las Competencias también será alto y significativo, es decir, ante el aumento de la variable independiente también aumenta la variable dependiente.

Chavez (2019) a través de su investigación pretendió establecer si existe relación entre las variables del pensamiento crítico y los niveles de la comprensión lectora. Como muestra de investigación participaron estudiante de la especialidad de “Lengua Española y Literatura de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”. Las conclusiones muestran que existe una relación positiva débil entre las dos variables, pero significativa, con lo que se respalda el supuesto planteado en la investigación. Como instrumentos claves para alcanzar los objetivos propuesto se utilizaron el Test de comprensión de textos, y el cuestionario de Habilidad de pensamiento crítico respectivamente. El tipo de investigación es básica, y con el diseño descriptivo y correlacional.

Fuentes (2018) su investigación estaba dirigida determinar la relación entre las variables del pensamiento crítico y la comprensión de textos, en los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” con la finalidad de comprender el enlace o la correlación entre ambos. La población estaba constituida por 68 estudiantes y se aplicó el instrumento del cuestionario y una prueba objetiva de respuestas abiertas y cerradas. La metodología utilizada fue el hipotético deductivo, de tipo no experimental y diseño correlacional. Cuyos resultados mostraron que el 32% de estudiantes poseen muchas dificultades en la comprensión, el 28% de ello se encuentra en término “proceso”, el 23% si posee capacidades de comprensión en el término “regular”, y el 16% de estudiantes si alcanzaron los tres niveles de pensamiento crítico establecidos en la investigación. Por lo tanto, si existe una relación significativa entre la variable del pensamiento crítico y la variable comprensión de textos, establecido por la prueba de “Rho de Spearman”.

Gil y Arias (2019) en su investigación denominada Enseñanza de la Historia, Geografía Y Economía en la Educación básica regular secundaria, en los

estudiantes Del cuarto grado de la I.E.MX Inka Tupaq Yupanqui Chinchero de Urubamba del departamento de Cusco, se llegó esencialmente a la conclusión que:

- La enseñanza en el área de Historia, Geografía Y Economía en los estudiantes se encuentra en el nivel de logro “proceso”;
- La competencia construye interpretaciones históricas el nivel de logro que alcanza es “en proceso”;
- la competencia actúa responsablemente el ambiente el nivel de logro que se alcanza es de “en proceso”;
- La competencia actúa responsablemente respecto a los recursos económicos el nivel de logro alcanzado es “en proceso”. La investigación de tipo básica, en el nivel descriptivo y bajo el diseño no experimental.

López *et al.* (2021) sustento su investigación cuyo objetivo fue examinar las contribuciones académicas para la adquisición del pensamiento crítico en los estudiantes de nivel superior. La metodología utilizada se plasmó en una revisión sistemática, con nivel descriptivo, analizándose un promedio de 13 artículos científicos. Por último, se determinó que la adquisición del pensamiento crítico es imprescindible en las universidades, pues es catalogada como competencia irremplazable para afrontar los desafíos del mundo globalizado facilitando al alumno y al educador, desplegarse dentro de un proceso de preparación que exige eficacia y precisión a la hora del análisis y la resolución de problemas.

Macedo (2018) realizó una investigación con el objetivo de establecer la relación entre las variables del pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de estadística I de la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ingeniería. Como resultado se tuvo que entre ambas variables no existe una relación de carácter significativo, por lo que se aceptó la hipótesis nula. La recolección de información para la variable para el pensamiento crítico se dio mediante el test de Watson-Glaser, y para la otra dimensión se utilizó el Acta de notas. El enfoque está dentro del margen cuantitativo, de diseño correlaciona-transversal.

Núñez *et al.* (2020) realizado una investigación que tuvo como objetivo la evaluación de un conjunto de estrategias didácticas en la asignatura de comunicación para conseguir el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de nivel secundario de las instituciones educativas de la jurisdicción de la provincia de Ocros, en el departamento de Ancash. Llegando a concluir que las

metodologías y estrategias educativas realizadas para que los docentes logren cumplir con lo establecido por el Ministerio de Educación respecto al pensamiento crítico, no se ha logrado conseguir el propósito, lo que se manifiesta en las consecuencias que trae en el educando, quien carece de herramientas cognitivas para alcanzar una lectura crítica, manifestándose ello en la imposibilidad de alcanzar las competencias exigidas en el área establecidas por el programa curricular nacional. El método fue mixto (cualitativo-cuantitativo), cuya muestra estuvo conformada por 20 docentes, aplicándose instrumentos que midieron el desempeño alcanzado por el docente, de acuerdo con la observación práctica.

Orizano (2019) su investigación tuvo como finalidad determinar el nivel de pensamiento crítico en la comprensión de textos periodísticos, dirigidos a los estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Secundaria “Faustino Sánchez Carrión”, con una muestra de 59 estudiantes, bajo la aplicación de los instrumentos de “Prueba pedagógica” para estimar y valorar el pensamiento crítico. Concluyéndose que de la totalidad de datos obtenidos el 51% se encuentra en nivel de inicio, un 22% en proceso, un 20% en logrado y 6% en nivel destacado, resultando encontrar un nivel mayor en indicador “inicio” y en menor cantidad el indicador “destacado”; teniendo los estudiantes una limitación considerable en el uso del pensamiento crítico. Por lo que se recomienda una gestión adecuada de las capacidades críticas bajo la orientación de estrategias, metodologías y herramientas que favorezcan del desarrollo completo del PC.

Rojas *et al.* (2021) su trabajo investigativo tenía el propósito de hacer ver que el pensamiento crítico es una condición útil en el desempeño educativo, ya que desarrolla esencialmente la parte cognitiva la cual hace que se genere nuevos conocimientos desde los ámbitos de la educación superior. Su forma investigativa se da a través del análisis documental por la caracterización de un discurso argumentativo. Por lo que se concluye que el PC es una categoría muy importante y versátil que debe ser aplicada en la educación, pues el sustento se debe a que la condición cognitiva se basa esencialmente en el pensamiento crítico, y de preferencia para tomar decisiones en las edades escolares; por lo que si una de las instituciones educativa se orienta ese rol en el estudiante será pasible de muchas ventajas, y de no usarlo se lo dejaría en desventaja.

Salazar (2020) su trabajo de investigación tuvo como finalidad establecer la relación que existe entre el rendimiento académico y el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de C. S. de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Cuya conclusión arribada fue que existe una correlación directa o significativa entre las dos variables; lo que demostró que el contenido del curso de Realidad nacional e internacional se logra comprender adecuadamente mediante el pensamiento crítico, el mismo que activa las habilidades cognitivas. Para medir y recoger información sobre el pensamiento crítico se utilizó la prueba del test de “Watson y Glaser”, y sobre la otra variable se recurrió a las “Acta de notas” de los estudiantes del semestre académico. El enfoque abordado fue cuantitativo bajo el diseño no experimental y transversal.

Villanueva (2021) en su investigación titulada “Pensamiento crítico y su relación con el desarrollo de la Competencia Forma, Movimiento y Localización en los estudiantes de nivel secundario de Cajamarca” en donde el objetivo fue determinar la relación entre las variables Pensamientos crítico y la Competencia: resuelven problemas de forma, movimiento, y localización. Para lo cual, utilizo las siguientes técnicas e instrumentos: para medir el pensamiento crítico se utilizó el test de Watson-Glaser, y para medir la Competencia, se usó una matriz de evaluación. La unidad de análisis estaba constituida por 17 estudiantes. El diseño fue de corte descriptivo-correlacional. Y los resultados arribados concluyeron que existe una relación significativa entre las dos variables propuestas en la investigación.

Zavaleta (2021) sustento su investigación en base a la importancia del pensamiento crítico para la pragmática pedagógica, cuyo principal objetivo fue poner en práctica estrategias metodológicas que ayuden a fortalecer y consolidar en pensamiento crítico, ello con la finalidad también de buscar la reflexión en los docentes, dando al pensamiento crítico una práctica instructiva que busque estructurar la necesidad de métodos didácticos. Concluyendo que el pensamiento crítico debe ser mirado como competencia transversal al aprendizaje y a las áreas curriculares de las diferentes modalidades y niveles educativos; promoviendo el rol protagónico del educando y la responsabilidad del educador.

Zeballos (2018) llevó a cabo una investigación con el objetivo de determinar la relación entre las variables pensamiento crítico y el aprendizaje en los estudiantes



universitarios de la escuela profesional de ingeniería Mecánica eléctrica matriculados en el ciclo 2017-1. Evidenciándose una relación con un nivel bajo de asociación entre las dos variables, en donde los resultados indican que el “pensamiento crítico” es más frecuente en las dimensiones dialógica y sustantiva, en tanto para la variable aprendizaje las dimensiones más frecuentes son: contenidos y objetivos. La recogida de datos para la variable pensamiento crítico se realizó mediante un cuestionario y para la variable aprendizaje se utilizó una escala de apreciación. El trabajo investigativo tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo transversal-correlacional, y con un diseño no experimental.



## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1. Identificación del problema

El proceso de aprendizaje en el terreno educativo fue drásticamente afectado por el aislamiento social establecido, condicionado por la masiva propagación del Covid-19 durante los años 2020 y 2021 en el Perú. Desde ese entonces las labores académicas en los niveles educativos fueron postergados en la presencialidad, disponiéndose la enseñanza educativa a distancia; con algunas excepciones en el año 2021, en el que progresivamente se inició el regreso a las instituciones solo en las zonas rurales. Durante los años señalados el Ministerio de Educación dispuso que los educandos que no lograran alcanzar el nivel esperado en cada área educativa tenían que ser sometidos a un seguimiento denominado “promoción guiada” a fin de salvaguardar su aprobación; y por otra parte se estableció una exigencia que condicionó a que los estudiantes pasaran el año escolar sin alcanzar muchas veces los logros exigidos en la materia. Decisiones y acciones que no garantizan el desarrollo de las exigencias por cada competencias, capacidad, desempeño y criterio en el que se estructura un área curricular de las Ciencias Sociales (C.S.) de educación secundaria.

Aspectos que muestran que el perfil educativo del estudiante dentro de los años 2020 y 2021 quedo con un serio retraso y postergación. Lo que generó una gran dificultad en el logro del aprendizaje, muy a pesar de los esfuerzos por implementar métodos didácticos o algunas estrategias educativas a fin de saldar la enseñanza virtual. Consecuencia de todo ello se tiene en los resultados arrojados por la Evaluación Muestral de Estudiante (EM) dados a conocer por el “Ministerio de Educación” en el año 2022, cuyos resultados se muestran en el nivel bajo.



Aunado a lo mencionado, los educadores de “Educación Básica Regular” (EBR), en el entorno específico de la enseñanza, experimentan un estancamiento en el uso adecuado de métodos didácticos, que incluya alcanzar realmente las competencias exigidas en el área de C.S. Esto conlleva a tener un porcentaje mayor de estudiantes que muestren dificultades para cumplir con dichos logros. Existiendo debilidad en cuanto al análisis o ante preguntas deductivas y de relación sobre la historia, siendo escaso el proceso de pensamiento mismo, síntesis, inferencia y crítica; logrando en su gran mayoría ser memorística, estática o cíclica. Esta realidad muestra que de esa manera no es posible alcanzar las competencias exigidas por el área. Existiendo una dificultad para que los estudiantes reconozcan, ubiquen, expliquen los sucesos históricos, en donde lleguen a entender que los episodios del pasado como las del presente también se relacionan entre sí, y donde el estudiante interprete el suceso histórico de forma reflexiva y crítica. Ello se ha podido denotar al tener acceso al registro auxiliar de notas del área de Ciencias Sociales en el año 2023 del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa Mariscal Luzuriaga del distrito de Piscobamba – Ancash.

Una forma de asumir estos obstáculos es teniendo en cuenta los métodos didácticos y las estrategias educativas que ayuden a conseguir los logros exigidos en las competencias del área de C.S. Dentro de la multitudinaria gama de métodos y estrategias existentes en el ámbito educativo, se perfila el más indicado el “pensamiento crítico” para alcanzar las exigencias descritas. Esto en razón a que el Programa Curricular de Educación Básica Regular (PCBR) del 2016, dentro de los fundamentos para comprender las áreas educativas, establece que el estudiante en el nivel cognitivo debe afianzar un pensamiento crítico, abstracto y contextual; por lo tanto, es el pensamiento crítico que tiene un orden primordial de aplicación en todos las áreas y niveles de estudio.

De acuerdo con el Programa curricular de Educación Secundaria de Educación Básica Regular (2016) en el área de Ciencias Sociales, en la competencia *construye interpretaciones históricas*, las orientaciones para desarrollar dicha competencia obedece a una posición crítica del proceso histórico, comprensión de los cambios temporales y explicar las causas y consecuencias de ellos. Los cuales deben basarse en una estrategia de enseñanza que ayuden a cumplir las competencias exigidas. Por ese motivo, nos planteamos la siguiente pregunta: “¿Cuál es la relación entre el nivel del pensamiento crítico y los logros alcanzados en la competencia *construye interpretaciones históricas* del área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E.

Mariscal Luzuriaga del distrito de Piscobamba, 2023?”. En tal sentido, la finalidad de la investigación es determinar la conexión de las variables “logros exigidos en la competencia” y el “pensamiento crítico”. Lo que en la presente investigación se tradujera en: mientras menor sea el nivel del pensamiento crítico, menor será la probabilidad de alcanzar los logros exigidos que establece la competencia; y, mientras mayor sea el nivel del pensamiento crítico, mayor será la probabilidad de alcanzar los logros referidos.

## **2.2. Enunciados del problema**

### **2.2.1. Enunciado general del problema**

¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?

### **2.2.2. Enunciados específicos del problema**

- ¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y el logro de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?
- ¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y el logro de la capacidad comprende el tiempo histórico en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?
- ¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?

## **2.3. Justificación**

El estudio presente, se justifica en base a las consecuencias que trajo la enseñanza virtual durante el periodo de pandemia, lo que condicionó los bajos resultados de Evaluación Muestral (EM) del año 2022; y también los escasos estudios en nuestro país que aborden el pensamiento crítico como método didáctico en el logro de las competencias en el área de C.S. Lo que hace que los estudiantes requieran métodos didácticos idóneos para suplir



y compensar los vacíos dejados en su enseñanza, requiriendo poner como prioridad sus habilidades cognoscentes como también el pensamiento crítico; aspectos que preparen al estudiante para cuestionar los sucesos históricos dentro de un cambio constante. Por lo que, dicha estrategia didáctica movilizara y desarrollara una serie de capacidades de razonamiento crítico necesario para el aprendizaje.

Por otro lado, tanto el Programa Curricular de Educación Secundaria (2016), como el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016), asumen una perspectiva de entendimiento crítico de la historia, pero el mismo carece de un plan de formación claro y preciso del pensamiento crítico, que se sustente en una estructura metodológica de enseñanza crítica de la historia. En las instituciones educativas secundarias se realizan actividades didácticas valiosas de modo transversal en varias asignaturas, pero estas actividades se desarrollan de modo aislado, sin ningún sustento metodológico, lo cual dificulta una educación seria y estratégica en el logro propuesto de las competencias del área de C.S. De la revisión de dichos planes de estudio señalado, se avizora una necesidad de iniciativas para desarrollar del pensamiento crítico de modo estructurado y acorde a la materia para lograr las competencias exigidas.

La investigación contribuirá a reconocer la relación de los logros alcanzados en las competencias, el cual se manifiesta en las notas colocadas a los estudiantes en razón al nivel conseguido en el trimestre correspondiente, es decir, si se asumen un mayor logro conseguido también se presume un mayor nivel de pensamiento crítico.

El tema abordado es de vital importancia, debido a los bajos niveles educativos y carencia de estrategias educativas en la enseñanza. Por lo cual, se está ante una necesidad de carácter general en la que es urgente instaurar un pensamiento crítico en el conjunto estudiantil, que genere ámbitos de debate, argumentación, en la que el estudiante de nivel secundario identifique las causas, efectos y predicciones de los sucesos históricos, así como evaluar y analizar críticamente las fuentes históricas. Además, que permita inferir conclusiones, reflexiones y generalizaciones de estructuras históricas. Por lo tanto, la investigación contribuye en aportar y sugerir un método didáctico en beneficio de los educandos del nivel secundario de la Educación Básica Regular. Siendo los métodos didácticos de gran utilidad, permitiendo no solo el aprendizaje esperado sino también desarrollar habilidades críticas de los sucesos históricos.

El trabajo busca correlacionar si el nivel de pensamiento crítico es acorde a los logros alcanzados en la competencia señalada. Así como también busca superar dichos obstáculos, planteando estrategias didácticas críticas, abiertas y flexibles ante los cambios. Requiriendo el sistema educativo potenciar el pensamiento crítico para la formación integral de los estudiantes.

## **2.4. Objetivos**

### **2.4.1. Objetivo general**

Determinar el grado de relación entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

### **2.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar el grado de relación entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.
- Identificar el grado de relación entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la capacidad *comprende el tiempo histórico* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.
- Identificar el grado de relación entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la capacidad *elabora explicaciones sobre procesos históricos* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

## **2.5. Hipótesis**

### **2.5.1. Hipótesis general**

Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.



### 2.5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga.
- Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad comprende el tiempo histórico en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga.
- Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga.



## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

#### 3.1. Lugar de estudio

Geográficamente el área de investigación se ubica en el distrito de Piscobamba, provincia de Mariscal Luzuriaga del departamento de Ancash.

##### **Localización:**

Región: Ancash

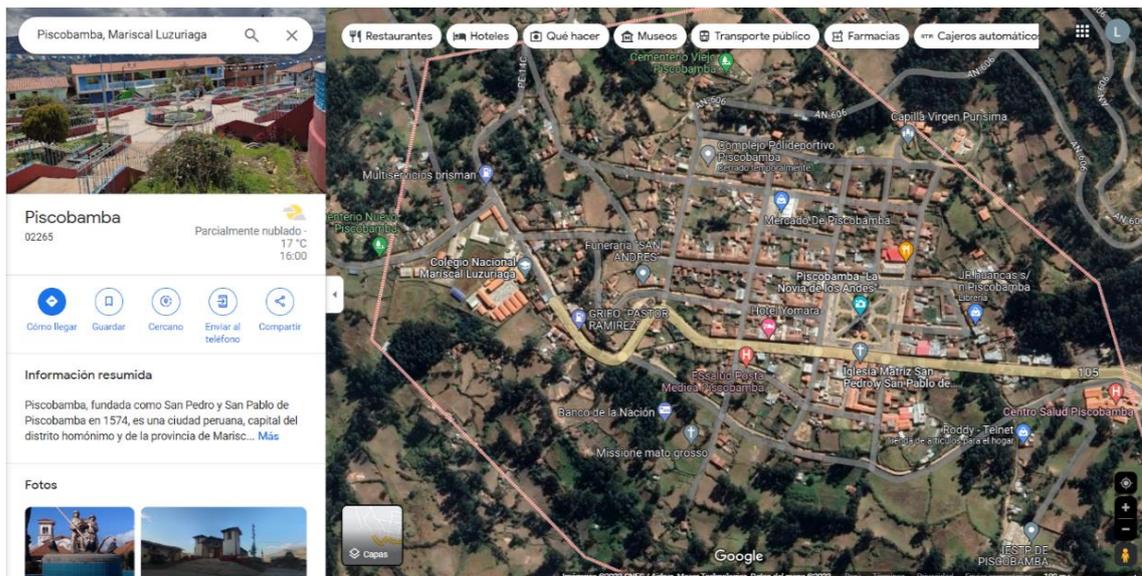
Provincia: Mariscal Luzuriaga

Distrito: Piscobamba

Altitud: 2950 msnm

Latitud Sur: 9°25'16.39''

Longitud Oeste: 77°41'31.60''



*Figura 1.* Margen geográfico de la I.E. “Mariscal Luzuriaga” del distrito de Piscobamba  
Fuente: <https://www.google.com/maps/place/Piscobamba+02265/@-8.8647015,-77.3616315,871m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x91aed22a072dcfd5:0x2f8d1fdadc5bc57a!8m2!3d-8.8667621!4d-77.3597194!16s%2Fm%2F03gqcw5?entry=ttu>

### 3.2. Población

La población estuvo constituida por una totalidad de 52 estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Luzuriaga” del distrito de Piscobamba, provincia de Mariscal Luzuriaga – Ancash, en el año 2023.

### 3.3. Muestra

En la presente investigación se empleó la muestra censal, en cual según Hernández et al. (2014) la muestra censal incluye en todos los casos personas, animales, plantas, etc., de la población, para evitar su exclusión, considerando de esta manera toda la población para su correcta evaluación. Lo que significa que la muestra estuvo conformada por los 52 estudiantes de las secciones “A” “B” y “C” del primer año de nivel de educación secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Luzuriaga” del distrito de Piscobamba.

Tabla 2

*Muestra de estudiantes del primer año de la I.E. “Mariscal Luzuriaga”*

Institución Educativa		Muestra	
Mariscal Luzuriaga de Piscobamba	<b>Año</b>	<b>Sección</b>	<b>Total</b>
	Primero	A	18
	Primero	B	19
	Primero	C	15
		<b>Total</b>	<b>52</b>

Fuente: Nomina de matrícula de la I.E. “Mariscal Luzuriaga”

### 3.4. Método de investigación

#### 3.4.1. Tipo de investigación

El tipo de estudio realizado es no experimental transversal, concebido así ya que no se tiene intención de manipular las variables adrede o deliberadamente, visualizándose la realidad tal como se perciben y como se forman en su contexto genuino, cuya recolección de datos se darán en un solo momento (Hernández *et al.*, 2014).

Desde una perspectiva del enfoque, la investigación es cuantitativo, tal como Hernández *et al.* (2014), define este tipo de estudio como la encargada del análisis de la realidad objetiva con una base numérica y de un análisis eminentemente estadístico, lo que permitirá analizar, interpretar y comprender los datos con la finalidad de obtener información objetiva, significativa y de valor útil, que denote asumir una conclusión sobre el contenido tratado.

#### 3.4.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación de acuerdo a Hernández *et al.* (2014) es correlacional, pues se busca saber cómo se comporta una variable en relación a otra, consiguiendo de esta manera asociar una variable a otra en un contexto determinado.

### **3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos**

#### **3.5.1. Descripción de variables analizadas en los objetivos específicos**

Las variables de investigación son el pensamiento crítico y la competencia construye interpretaciones históricas. El objetivo fue determinar la relación entre el pensamiento crítico y la competencia construye interpretaciones históricas del área de Ciencias, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, en el periodo del primer trimestre del 2023. Siendo la finalidad establecer la correlación entre ambas variables en el periodo establecido. Vinculando de esta manera que ante mayor nivel de pensamiento crítico mayor serán las probabilidades de los logros alcanzados en las competencias y viceversa.

#### **3.5.2. Para el objetivo general**

Los métodos utilizados para investigación para alcanzar los objetivos propuestos fueron, respecto a la variable pensamiento crítico se empleará la técnica de la encuesta y como instrumento el test de Watson-Glaser, respecto a la variable de la competencia, se usará la técnica de observación y el instrumento de la ficha de escala de valoración. Para así determinar el grado de correlación entre ambas variables propuestas.

#### **3.5.3. Para el primer objetivo específico**

El método utilizado para determinar el primer objetivo propuesto, según la variable pensamiento crítico fue la encuesta con el instrumento “Test de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser”, dirigida a los estudiantes del primer año de secundaria; y, con relación a la variable competencia, se aplicó el instrumento de la ficha de escala de valoración, a fin de recabar datos de las calificaciones de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales.

#### **3.5.4. Para el segundo objetivo específico**

El método utilizado para determinar el segundo objetivo propuesto, según la variable pensamiento crítico fue la encuesta con el instrumento “Test de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser”, dirigida a los estudiantes del primer año de secundaria; y, con relación a la variable competencia, se aplicó el

instrumento de la ficha de escala de valoración, a fin de recabar datos del acta de notas de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales.

### **3.5.5. Para el tercer objetivo específico**

El método utilizado para determinar el tercer objetivo propuesto, según la variable pensamiento crítico fue la encuesta con el instrumento “Test de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser”, dirigida a los estudiantes del primer año de secundaria; y, con relación a la variable competencia, se aplicó el instrumento de la ficha de escala de valoración, a fin de recabar datos de los logros alcanzados en las calificaciones de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales.

### **3.5.6. Descripción detallada del uso de materiales, equipos, instrumentos, insumos**

Los materiales que se utilizaron en la investigación fueron:

- Computadora portátil (laptop)
- Impresora
- Papel bond
- Navegación-internet
- Programas informáticos: Power point, Word y Excel
- Programa estadístico: SPSS version 25
- Programa de gestión de referencias: Mendeley
- Libros y revistas
- Útiles de escritorio
- Cuestionarios

### **3.5.7. Técnicas e instrumentos**

#### **3.5.7.1. Técnicas e instrumentos para la variable: Pensamiento crítico**

##### **Técnica: Encuesta**

Con esta técnica se ha recabado información sobre el pensamiento crítico de los estudiantes de primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga de Piscobamba, bajo la aplicación de un instrumento estandarizado y validado.

##### **Instrumento: Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (adaptado por Jaime Villanueva, 2021)**

Este instrumento fue sujeto a traducción y adecuación al idioma español por Honora Serrano, docente de la Universidad de Puerto Rico. Como también por Hilda Difabio, en el año 2005, adaptado a la realidad argentina. En el Perú, fue adaptado a nuestra realidad por Salazar (2020). Asimismo, el test fue adaptado y adecuado para el primer año de educación secundaria por Villanueva (2021) de la versión de Luis Edgardo Florián Zavaleta.

##### **Descripción del instrumento**

Variable: Pensamiento crítico

Técnicas: Encuesta

Instrumento: Test de Pensamiento crítico (adaptado por Jaime Villanueva, 2021)

Criterio de validez: Prueba de Lawshe-Tristan

Objetivo: Identificar el nivel de Pensamiento crítico de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga.

Administración: Individual

Tiempo de duración: 60 minutos

Descripción: El test midió y evaluó aspectos cognitivos del pensamiento crítico, el cual está compuesta de 30 items de respuestas cerradas en escala

dicotómica, agrupados en cinco (05) dimensiones: a) inferencia, b) reconocimiento de supuestos, c) deducción, d) interpretación, e) evaluación de argumentos. Cada uno de ellos está conformado de seis (06) ítems.

Calificación: A cada uno de los 30 ítems se le asigna un (01) punto cuando la respuesta llega a ser correcta y cero (00) puntos si la respuesta llega a ser incorrecta. Las puntuaciones oscilan de cero (00) a seis (06) puntos por cada dimensión; y de cero (00) a treinta (30) puntos en la totalidad de las cinco (05) dimensiones.

Tabla 3

*Escala de la variable: Pensamiento crítico*

Puntaje según el número de preguntas	Puntaje por dimensión 01	Puntaje por dimensión 02	Puntaje por dimensión 03	Puntaje por dimensión 04	Puntaje por dimensión 05	
0 – 10	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 2	Bajo
11 – 20	3 – 4	3 – 4	3 – 4	3 – 4	3 – 4	Medio
M	5 – 6	5 – 6	5 – 6	5 – 6	5 – 6	Alto

Fuente: Jaime Villanueva (2021)

### **Validación del instrumento**

Se realizó la validación correspondiente con la consulta de tres expertos (Anexo 05) los cuales luego de ser sometidos a diez criterios de calificación, el instrumento obtuvo el puntaje de validación de 47, 46, 47, respectivamente, lo que equivale a que está por encima del puntaje de 41, lo que lo califica en el nivel de “excelente”, considerándolo un instrumento válido para su aplicación en la investigación.

### **Confiabilidad del instrumento**

Se tomó una muestra piloto de 15 cuestionarios ya diligenciados y se aplicó Coeficiente de confiabilidad (Kuder - Richardson). Bajo la siguiente fórmula.

Para la confiabilidad del cuestionario se tomó una muestra piloto de 15 cuestionarios ya diligenciados y se aplicó el coeficiente de alfa de Cronbach

para su fiabilidad encontrando que es aceptable de manera débil en un 76%,  
bajo la siguiente formula.

$$K_{R-20} = \left( \frac{k}{k-1} \right) * \left( \frac{\sigma_t - \sum pq}{\sigma_t} \right)$$

Donde:

**$K_{R-20}$**  : Coeficiente de confiabilidad (Kuder - Richardson)

**$k$** : Número total ítems en el instrumento

**$\sigma_t$** : Varianza total

**$\sum pq$** : Sumatoria de la varianza de los ítems

**$P$** : Total de Respuestas Correctas entre el número de sujetos de  
participantes

**$Q = 1 - P$**

$$K_{R-20} = \left( \frac{15}{15-1} \right) * \left( \frac{10.40 - 6.46}{10.40} \right)$$

$$K_{R-20} = 0.405678$$

Coeficiente de Kuder – Richardson ( $K_{R-20}$ ) es similar al coeficiente alfa de Cronbach siendo utilizadas para datos dicotómicos, obteniendo una magnitud de 0,41 que corresponde a una confiabilidad moderada del 41%.

### **3.5.7.2. Técnicas e instrumentos para la variable: Construye interpretaciones históricas**

#### **Técnica: La observación**

Esta técnica se utilizó para obtener datos o información de los estudiantes del primer año de educación secundaria, sobre los logros de competencias alcanzados en el primer bimestre del área de Ciencias Sociales. El cual de acuerdo a Ander-Egg (2000) “ayuda a obtener información del objeto de estudio derivado de las ciencias humanas, empleando los sentidos con determinada lógica relacional de hechos”. (p.44)

#### **Instrumento: Escala de valoración del Ministerio de Educación**

Este instrumento es proporcionado por el Ministerio de Educación, que permite comprender el nivel de logro de competencias en base a las notas obtenidas por los estudiantes del primer año, durante el primer bimestre del año 2023.

#### **Validación del instrumento**

El instrumento fue validado por el Ministerio de Educación, mediante la Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU, que en su parte resolutive del artículo N° 03, establece:

“Aprobar el documento normativo denominado “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica” (Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU, 2020, p.3)

#### **Descripción del instrumento**

Variable: Competencia: Construye interpretaciones históricas

Técnicas: Observación

Instrumento: Escala de valoración del Ministerio de Educación

Criterio de validez: Ministerio de Educación (Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU)

Objetivo: Identificar el nivel de logro de la competencia *construye interpretaciones históricas*, de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga.

Administración: Colectiva

Descripción: la Escala permitió medir el nivel de los logros alcanzados de la Competencia: *Construye interpretaciones históricas*. Los logros alcanzados están compuestos por cuatro (04) niveles: “AD”, “A”, “B”, y “C”.

Calificación: A cada uno de los niveles se le asigna un valor numérico: (AD = 4), (A = 3), (B = 2,5), (C = 1). Lo que significa que si obtiene “AD” alcanzó un Logro Destacado; si obtiene “A” alcanzó un Logro Esperado; si obtiene un “B” está En Proceso de alcanzar el Logro Esperado; y si obtiene un “C” está en Inicio de alcanzar el Logro Esperado.

### **Confiabilidad del instrumento**

La escala de calificación es brindada por el Ministerio de Educación, goza de confiabilidad, ya que la aplicación reiterada del instrumento producirá resultados similares de un mismo sujeto u objeto, que en este caso serán las notas obtenidas por los estudiantes.

### **3.5.8. Plan de recolección de datos**

Primero: se realizó la solicitud dirigida al director de la Institución Educativa “Mariscal Luzuriaga” de Piscobamba, explicando la finalidad y el propósito del estudio, ello a partir de la coordinación con el docente del área de Ciencias Sociales encargada del primer año de las secciones A, B, y C.

Segundo: la recolección de información se realizó a partir del cuestionario aplicado, es decir, para medir la variable del pensamiento crítico se utilizó el test de Watson-Glaser; la aplicación se realizó en tres oportunidades, por las diferentes secciones que lo componen. Previo a la toma del test se motivó a los estudiantes con la mediación del docente de curso, al responder necesariamente todas y cada pregunta, según al criterio que obedecía a su entendimiento de cada uno. Así mismo, el test está constituido por un ejemplo por cada dimensión, por lo cual, se pasó a

detallárselos de manera conjunta antes de que respondiera a cada una de las preguntas.

### **3.5.9. Aplicación de prueba estadística inferencial**

Están constituidas por las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, en referencia las técnicas de análisis de datos. Ya que, nos permitió realizar la repartición de frecuencia, gráficos, y respectivas medidas de tendencia central. Mientras que, con el procesamiento de datos, se permitió realizar el análisis de contraste hipotético a partir del estadístico escogido.

La información procesada se presentó en tablas gráficas, bajo los alcances del software estadístico SPSS v. 25, en la que se estableció la forma de tabular, sistematizar y primordialmente organizar los datos, para posteriormente presentarlas en gráficos estructurados, y posteriormente realizar el análisis inferencial y descriptivo correspondiente, ello ha encaminado adecuadamente la elaboración de conclusiones y recomendaciones en función a los objetivos propuestos.

El análisis de la información se hizo por cada una de las variables propuestas a nivel categórico y numérico; utilizando para ello una conexión en tablas de 2x2, empleando de esa manera la prueba estadística no paramétrica de Rho de Sperman. Dicha prueba estadística fue fundamental para el análisis de la hipótesis, a fin de determinar la relación entre las variables propuestas en la investigación. Mediante es análisis estadístico se pudo determinar la correlación de las dos variables de manejo. Sin olvidar la significancia estadística que es el valor  $p = 0,01$ .

El análisis estadístico de la hipótesis del presente estudio, es de dos tipos:

H0: No existe relación entre las dos variables propuestas.

HA: Existe relación entre las dos variables propuestas.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, mediante tablas, figuras y pruebas estadísticas. Para ello se ha contrastado la teoría presentada, los antecedentes y los resultados obtenidos. Este apartado está estructurado de la siguiente forma: En la primera parte, se presenta el análisis descriptivo de las dos variables de estudio. En la segunda parte, se presentan las relaciones según hipótesis aplicando la correlación de Rho de Spearman.

##### 4.1.1. Nivel del pensamiento crítico por dimensiones

Tabla 4

*Primera Dimensión: Inferencias (Conjeturas)*

Nivel	f	%
Bajo	2	3.8
Medio	42	80.8
Alto	8	15.4
Total	52	100.0

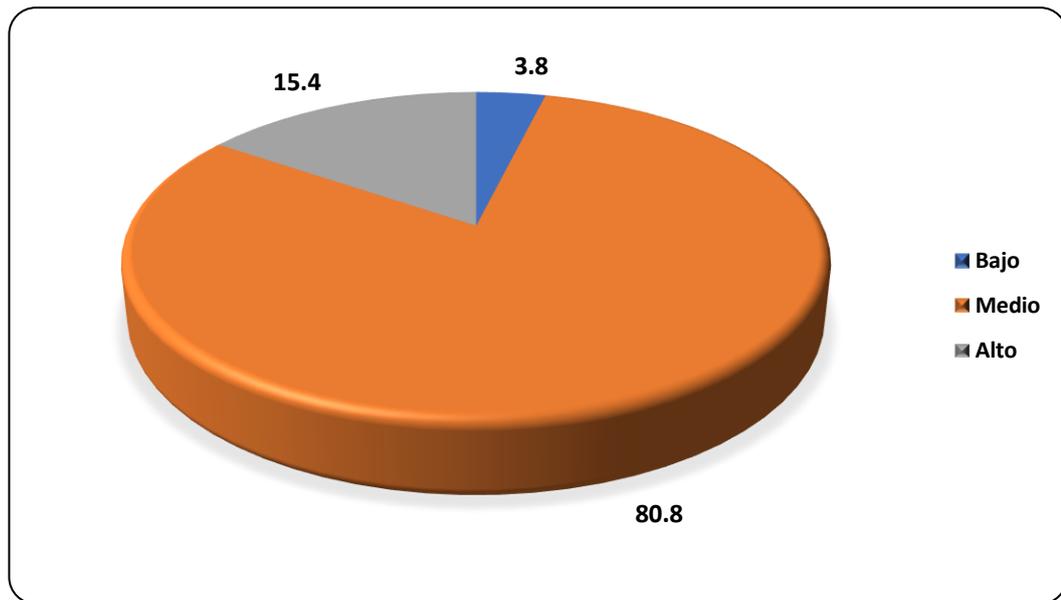


Figura 2. Primera Dimensión: Inferencias (Conjeturas)

En la tabla 4 y figura 2, se observa que el nivel del pensamiento crítico de la dimensión inferencia en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentra en el nivel medio, ya que se tiene que del 100% el 80.8% se encuentran en el nivel medio (42), el 15.4% se encuentra en el nivel alto (8) y el 3.8% se encuentra en el nivel bajo (2). Esto implica un mayor predominio del nivel medio, lo que significa que los estudiantes entienden en un nivel promedio la veracidad de las conclusiones propuestas en el Test, así como son capaces de descifrar los hechos.

Tabla 5

*Segunda Dimensión: Reconocimiento de supuestos*

Nivel	f	%
Bajo	0	0
Medio	6	11.5
Alto	46	88.5
Total	52	100.0

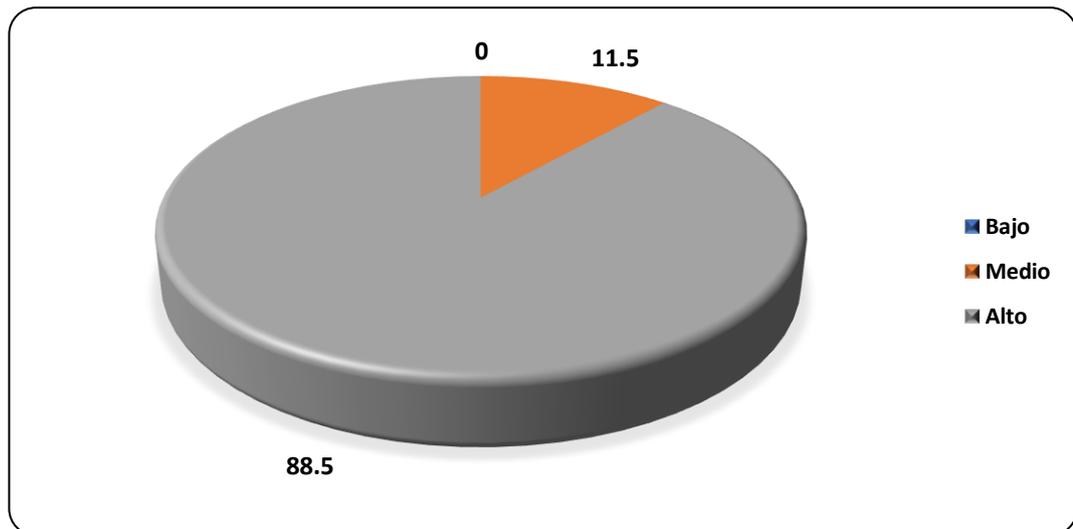


Figura 3. Segunda Dimensión: Reconocimiento de supuestos

En la tabla 5 y figura 3, se observa que el nivel del pensamiento crítico de la dimensión reconocimiento de supuestos en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentra en un nivel alto, ya que se tiene que del 100% el 88.5% se encuentran en el nivel alto (46) y el 11.5% se encuentra en el nivel medio (6). Esto implica un predominio absoluto del nivel alto, lo que significa que los estudiantes tienen la capacidad de hacer afirmaciones o negaciones de una situación particular o supuesto de una declaración dada, en un contexto de validez de una conclusión, teniendo la capacidad de investigar diferentes fuentes de información o puntos de vista.

Tabla 6

*Tercera Dimensión: Deducción*

Nivel	f	%
Bajo	0	0
Medio	17	32.7
Alto	35	67.3
Total	52	100.0

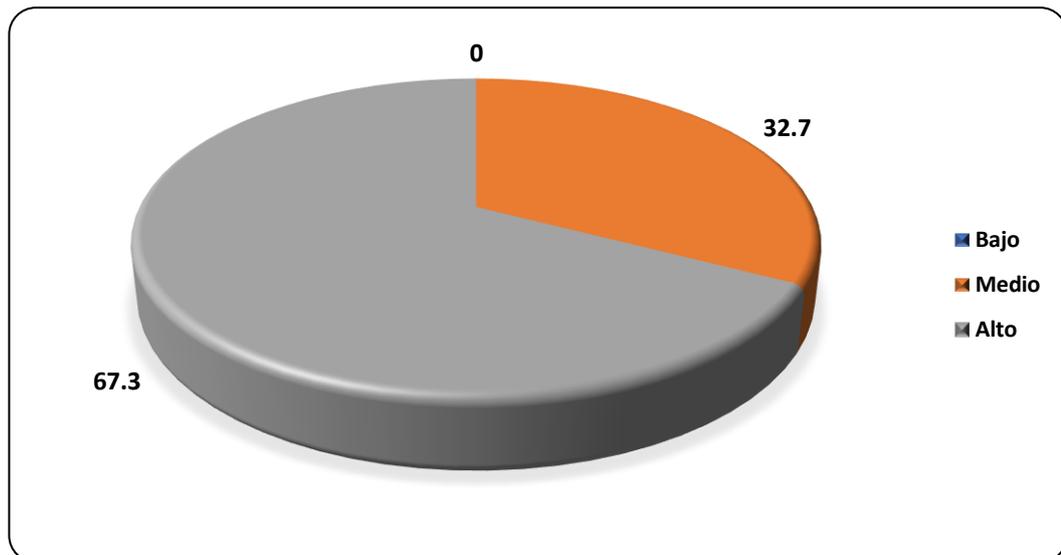


Figura 4. Tercera Dimensión: Deducción

En la tabla 6 y figura 4, se observa que el nivel del pensamiento crítico de la dimensión deducción en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentran en un nivel alto, ya que se tiene que del 100% el 67.3% se encuentran en el nivel alto (35) y el 32.7% se encuentra en el nivel medio (17). Esto implica un mayor predominio del nivel alto, lo que significa que los estudiantes reúnen diversas fuentes de datos para llegar a una conclusión correcta y razonable, y cambian de puntos de vista en base a las evidencias reales con las que cuenta.

Tabla 7

*Cuarta Dimensión: Interpretación*

Nivel	f	%
Bajo	0	0
Medio	20	38.5
Alto	32	61.5
Total	52	100.0

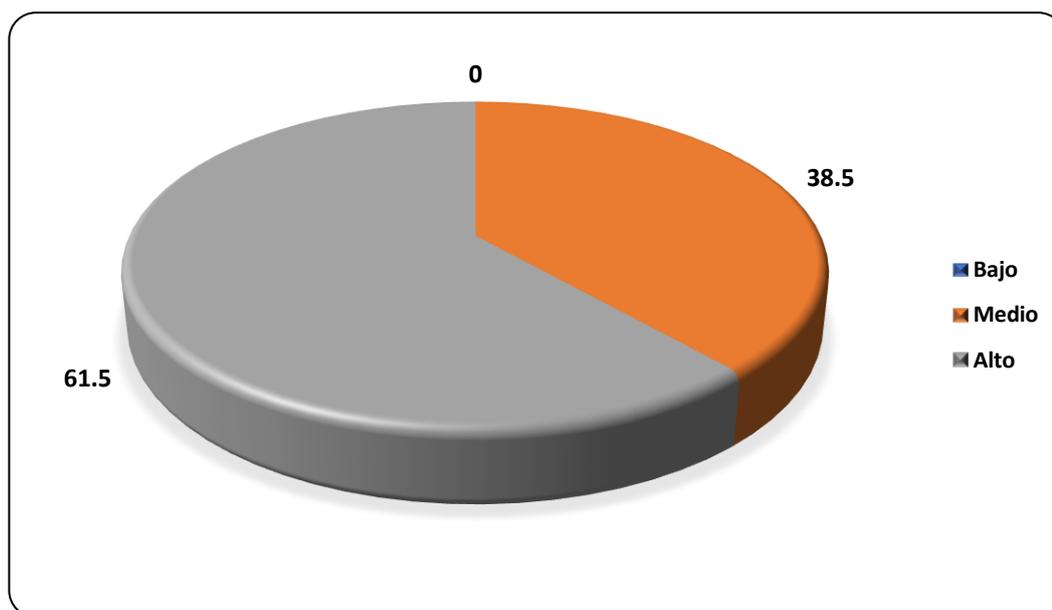


Figura 5. Cuarta Dimensión: Interpretación

En la tabla 7 y figura 5, se observa que el nivel del pensamiento crítico de la dimensión interpretación en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentra en un nivel alto, ya que se tiene que del 100% el 61.5% se encuentran en el nivel alto (32) y el 38.5% se encuentra en el nivel medio (20). Esto implica un mayor predominio del nivel alto, lo que significa que los estudiantes tienen la capacidad de evaluar y comprender los hechos propuestos, más allá de una decisión dicotómica (sí-no). Esto equivale un mayor procesamiento de información basado en evidencias.

Tabla 8

*Quinta Dimensión: Evaluación de argumentos*

Nivel	f	%
Bajo	0	0
Medio	20	38.5
Alto	32	61.5
Total	52	100.0

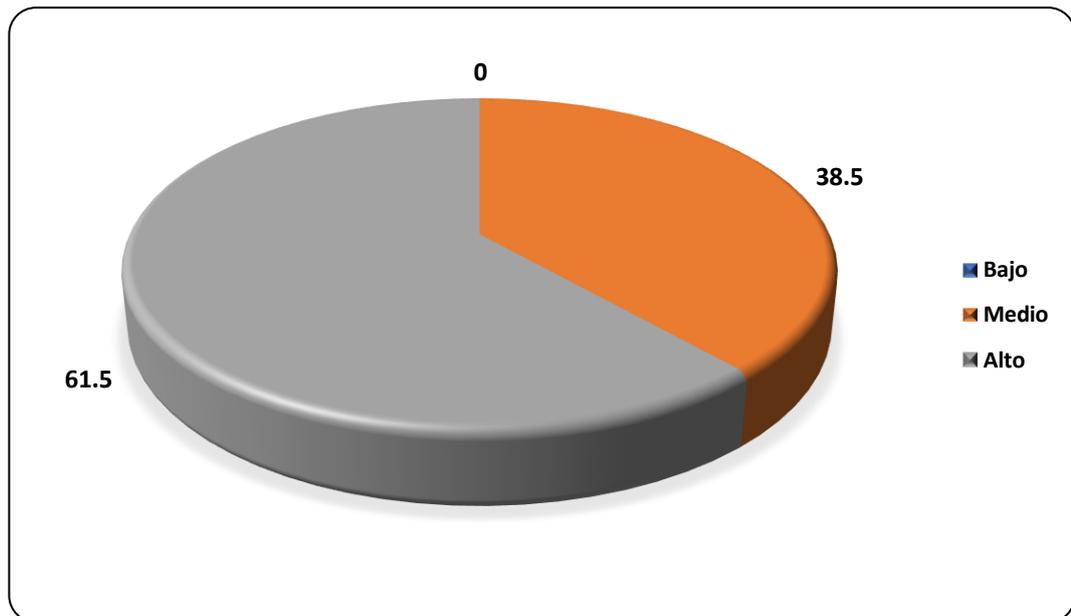


Figura 6. Cuarta Dimensión: Evaluación de argumentos

En la tabla 8 y figura 6, se observa que el nivel del pensamiento crítico de la dimensión evaluación de argumentos en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, en un nivel alto, ya que se tiene que del 100% el 61.5% se encuentran en el nivel alto (32) y el 38.5% se encuentra en el nivel medio (20). Esto implica un mayor predominio del nivel alto, lo que significa que los estudiantes analizan los argumentos, el razonamiento y las evidencias, siendo críticos incluso con los argumentos contrarios.

Tabla 9

*Resumen de los niveles de las dimensiones de la variable pensamiento crítico*

Nivel	Inferencia		Reconocimiento de supuestos		Deducción		Interpretación		Evaluación de argumentos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	2	3.8	0	0	0	0	0	0	0	0
Medio	42	80.8	6	11.5	17	32.7	20	38.5	20	38.5
Alto	8	15.4	46	88.5	35	67.3	32	61.5	32	61.5
Total	52	100.0	52	100.0	52	100.0	52	100.0	52	100.0

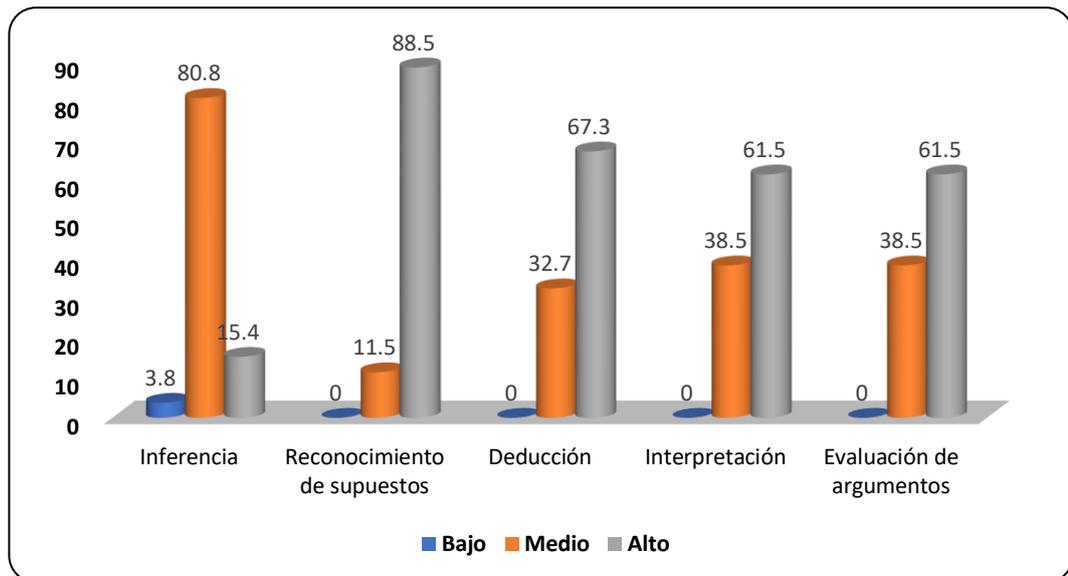


Figura 7. Resumen de los niveles de las dimensiones de la variable pensamiento crítico

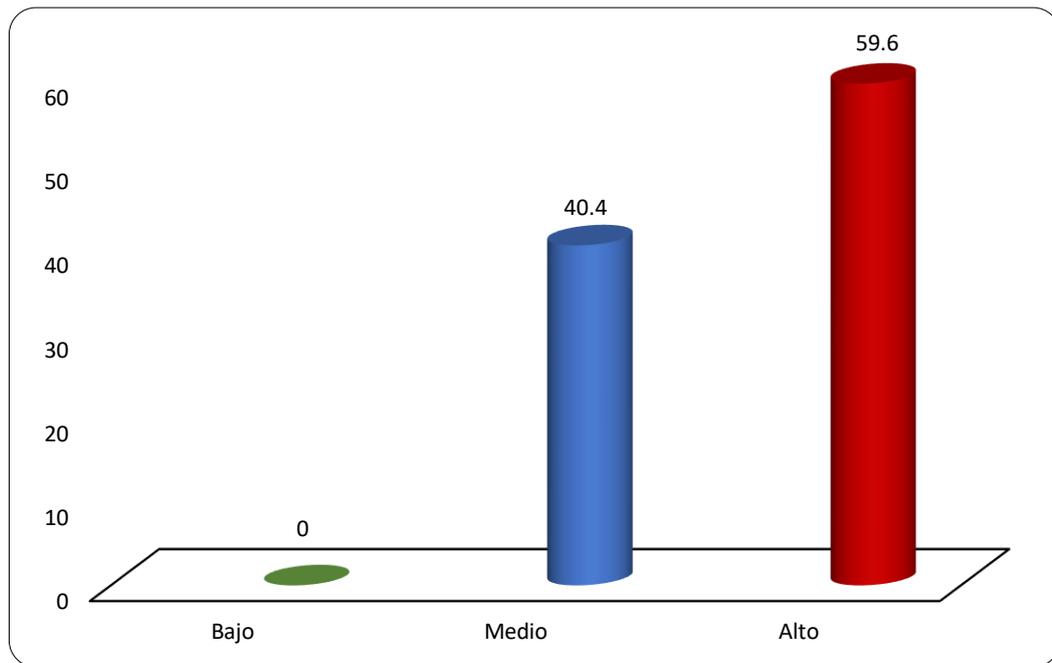
Según tabla 9 y figura 7, se observa que en la dimensión inferencia predomina el nivel medio con un 80.8%; en la dimensión de reconocimiento de supuesto predomina el nivel alto con un 88.5%, de la dimensión deducción predomina el nivel alto con un 67.3%; en la dimensión interpretación predomina en el nivel alto, con un 61.5%; y finalmente en la dimensión evaluación de argumentos predomina el nivel alto, con un 61.5%. Cuyos datos implica afirmar que el pensamiento crítico medido por el instrumento del Test de Watson-Glaser de los estudiantes del primer año da como resultado establecer que dichos estudiantes se encuentran mayoritariamente entre el rango del nivel medio y alto.

Tabla 10

*Pensamiento crítico*

Nivel	f	%
Bajo	0	0
Medio	21	40.4
Alto	31	59.6
Total	52	100.0

Fuente: Encuesta del Test de Watson-Glaser



*Figura 8.* Pensamiento crítico

En la tabla 10 y figura 8, se observa que el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se tiene que, del 100% el 59.6% se encuentran en el nivel alto que corresponde a 31 estudiantes, el 40.4% se encuentran en el nivel medio que corresponde a 21 estudiantes. Lo que significa que, bajo la aplicación del instrumento del test de Watson-Glaser en los estudiantes del primer año, ha dado como resultar la preponderancia de un nivel alto de pensamiento crítico, lo que quiere decir que dichos estudiantes tienen un dominio de todas las dimensiones del pensamiento crítico, que incluye inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos. Seguida de ello se tiene el nivel medio de pensamiento crítico en un porcentaje menor al referido, pero de considerable proporción.

Tabla 11

*Estadísticos descriptivos de la variable nivel de pensamiento crítico*

Estadísticos		
N	Válido	52
	Perdidos	0
Media		2,04
Error estándar de la media		,047
Mediana		2,04 <sup>a</sup>
Moda		2
Desv. Desviación		,341
Varianza		,116
Asimetría		,677
Error estándar de asimetría		,330
Curtosis		6,210
Error estándar de curtosis		,650
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		106

Fuente. Software estadístico – SPSS

En la Tabla 11 se tienen los estadísticos descriptivos de la Variable Pensamiento Crítico, en donde:

El pensamiento crítico tuvo una media de 2.04 como el promedio del nivel.

Error estándar de la media donde los puntajes de los estudiantes en la variable pensamiento crítico es 0.047; respecto a su media.

La Mediana del rango de la variable es de 2.04. Es decir, la mitad de los estudiantes del primer año de secundaria evaluados con el test del “Watson-Glaser” tienen puntajes que oscilen por debajo de 2.04 y la mitad restante tienen puntajes por encima de 2.04.

Las Moda para la variable pensamiento crítico es: 2 puntaje que más se repiten.

El coeficiente de variación de los puntajes de los estudiantes en la presente variable es 0.341. Esto se interpreta como una muestra con incidencia de alta variabilidad, esto quiere decir, que los datos son muy dispersos alrededor de su media.

En cuanto al coeficiente de asimetría es de relevancia positiva (0.330). Esto quiere decir, que los puntajes obtenidos para esta variable se concentran a la izquierda de la mediana.

Finalmente, la curtosis es de categoría positiva (0.650). Por lo tanto, podemos decir que la curva que describe la distribución de los datos es leptocúrtica, en donde la curva presenta un grado de apuntamiento muy pronunciado.

#### 4.1.2. Logro de competencias en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes por dimensiones

Tabla 12

*Dimensión: Interpreta críticamente fuentes diversas*

Logro	f	%
Logro destacado (AD)	12	23.1
Logro esperado (A)	27	51.9
En proceso (B)	12	23.1
En inicio (C)	1	1.9
Total	52	100.0

Fuente: Encuestas

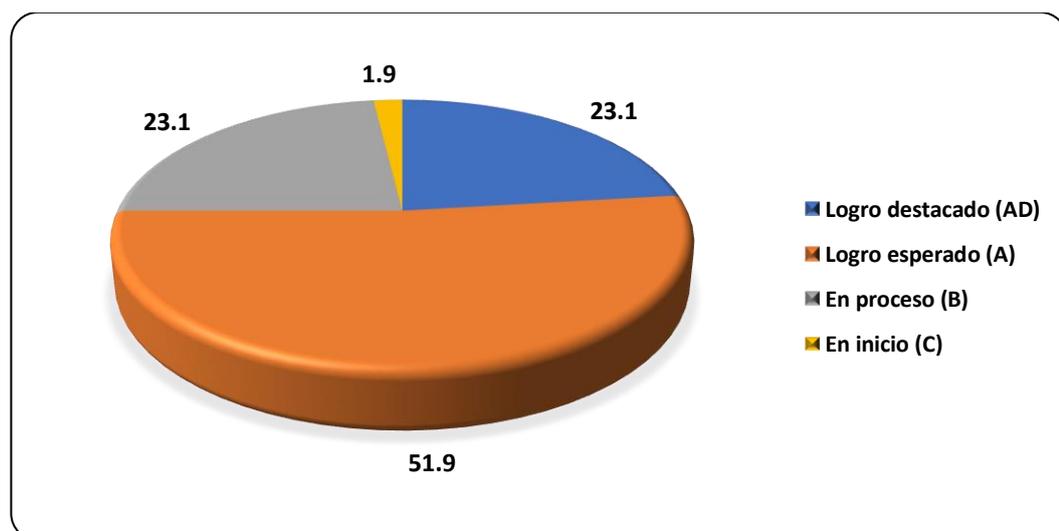


Figura 9. Interpreta críticamente fuentes diversas

En la tabla 12 y figura 9, se observa que el logro de competencias en el área de Ciencias Sociales en su dimensión interpreta críticamente fuentes diversas de los



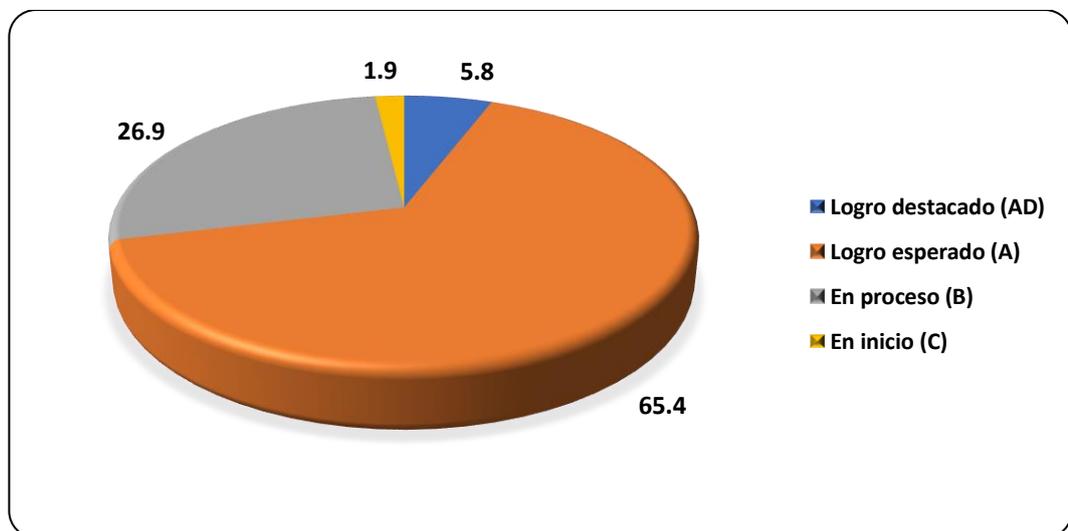
estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentra mayoritariamente en la escala logro esperado, lo que significa que el estudiante ha evidenciado un nivel esperado respecto a la capacidad. Se tiene que del 100% el 51.9% se encuentran en logro esperado (A) que corresponde a 27 estudiantes, el 23.1% se encuentran en logro destacado (AD) y en proceso (B) que corresponde a 12 estudiantes respectivamente, y el 1.9% se encuentra en inicio (C) que corresponde a 1 estudiante. Esto implica un mayor predominio de la escala logro esperado (A), lo que permite evidenciar que los estudiantes han conseguido el nivel esperado respecto a la capacidad propuesta, que equivale el dominio para el abordaje del hecho histórico de acuerdo a su ubicación temporal en un escenario determinado, con la finalidad de buscar una explicación al contenido de la historia.

Tabla 13

*Dimensión: Comprende el tiempo histórico*

Logro	f	%
Logro destacado (AD)	3	5.8
Logro esperado (A)	34	65.4
En proceso (B)	14	26.9
En inicio (C)	1	1.9
Total	52	100.0

*Fuente.* Encuestas



*Figura 10.* Comprende el tiempo histórico

En la tabla 13 y figura 10, se observa que el logro de competencias en el área de Ciencias Sociales en su dimensión *comprende el tiempo histórico* de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentra mayoritariamente en la escala logro esperado, lo que significa que el estudiante ha evidenciado un nivel esperado respecto a la capacidad. Ya que se tiene que del 100% el 65.4% se encuentran en logro esperado (A) que corresponde a 34 estudiantes, el 26.9% se encuentran en proceso (B) que corresponde a 14 estudiantes, el 5.8% se encuentra en logro destacado (AD) que corresponde a 3 estudiantes y el 1.9% se encuentra en inicio (C) que corresponde a 1 estudiante. Esto implica un mayor predominio de la escala logro esperado (A), lo que permite evidenciar que los estudiantes han conseguido el nivel esperado respecto a la

capacidad propuesta, que equivale el dominio y reconocimiento de los sistemas temporales, el orden de los sucesos históricos, la ubicación, simultaneidad, transformación y permanencia.

Tabla 14

*Dimensión: Elabora explicaciones sobre procesos históricos*

Logro	f	%
Logro destacado (AD)	10	19.2
Logro esperado (A)	31	59.6
En proceso (B)	11	21.2
En inicio (C)	0	0
Total	52	100.0

Fuente. Encuestas

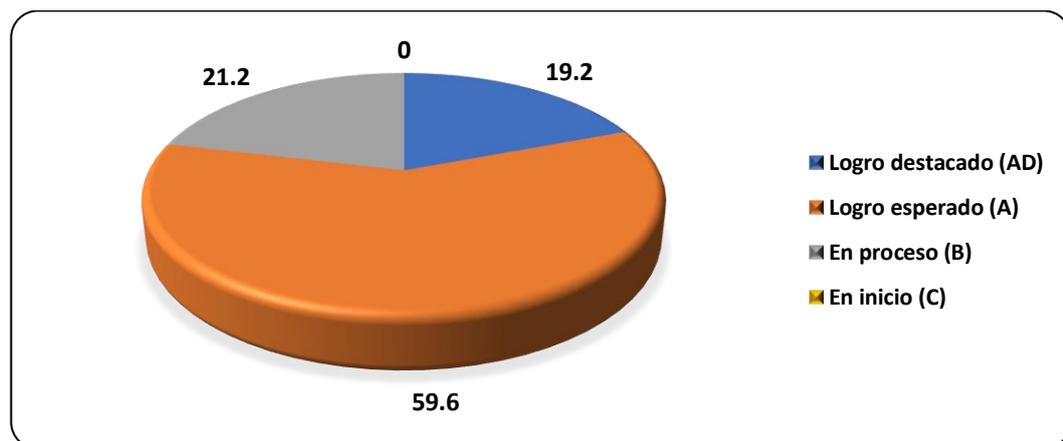


Figura 11 . Elabora explicaciones históricas

En la tabla 14 y figura 11, se observa que el logro de competencias en el área de Ciencias Sociales en su dimensión *elabora explicaciones sobre procesos históricos* de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se encuentra mayoritariamente en la escala logro esperado, lo que significa que el estudiante ha evidenciado un nivel esperado respecto a la capacidad. Porque se tiene que del 100% el 59.6% se encuentran en logro esperado (A) que corresponde a 31 estudiantes, el 21.2% se encuentran en proceso (B) que corresponde a 11 estudiantes y el 19.2% se encuentra en logro destacado (AD) que corresponde a 10 estudiantes. Esto implica un mayor predominio de la escala logro esperado (A), lo que permite evidenciar que los estudiantes han conseguido el nivel

esperado respecto a la capacidad propuesta, el cual incluye la capacidad de comprender las interacciones de los procesos históricos, la conexión entre uno y otros hechos históricos, comprendiendo también la manifestación singular que tiene cada una de ellos.

Tabla 15

*Resumen de los niveles de las dimensiones de la variable logro de competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales*

Nivel	Interpreta críticamente fuentes diversas		Comprende el tiempo histórico		Elabora explicaciones sobre procesos históricos	
	f	%	f	%	f	%
Logro destacado (AD)	12	23.1	3	5.8	10	19.2
Logro esperado (A)	27	51.9	34	65.4	31	59.6
En proceso (B)	12	23.1	14	26.9	11	21.2
En inicio (C)	1	1.9	1	1.9	0	0
Total	52	100.0	52	100.0	52	100.0

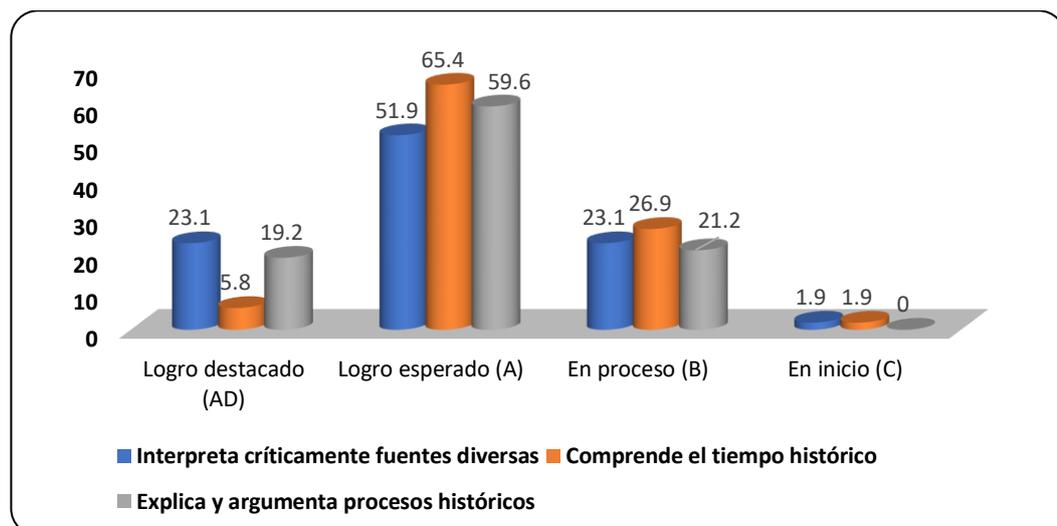


Figura 12. Resumen de los niveles de las dimensiones de la variable logro de Competencia Construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales

Según tabla 15 y figura 12, se observa en la dimensión *interpreta críticamente fuentes diversas*, predomina la escala logro esperado (A) con un 51.9%; en la dimensión *comprende el tiempo histórico*, predomina la escala logro esperado (A) con un 65.4%; y en la dimensión *elabora explicaciones sobre procesos históricos*, predomina la escala logro esperado (A) con un el 59.6%. Lo que implica el predominio de esta escala “A” en las tres dimensiones o capacidades de acuerdo al registro auxiliar de notas obtenidas de los estudiantes del primer año de secundaria, el cual fue sometido a la escala valorativa brindada por el Ministerio de Educación, dando como resultado la escala logro esperado (A).

Tabla 16

*Logro de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales*

Logro	f	%
Logro destacado (AD)	2	3.8
Logro esperado (A)	39	75.1
En proceso (B)	10	19.2
En inicio (C)	1	1.9
Total	52	100.0

Fuente. Encuestas

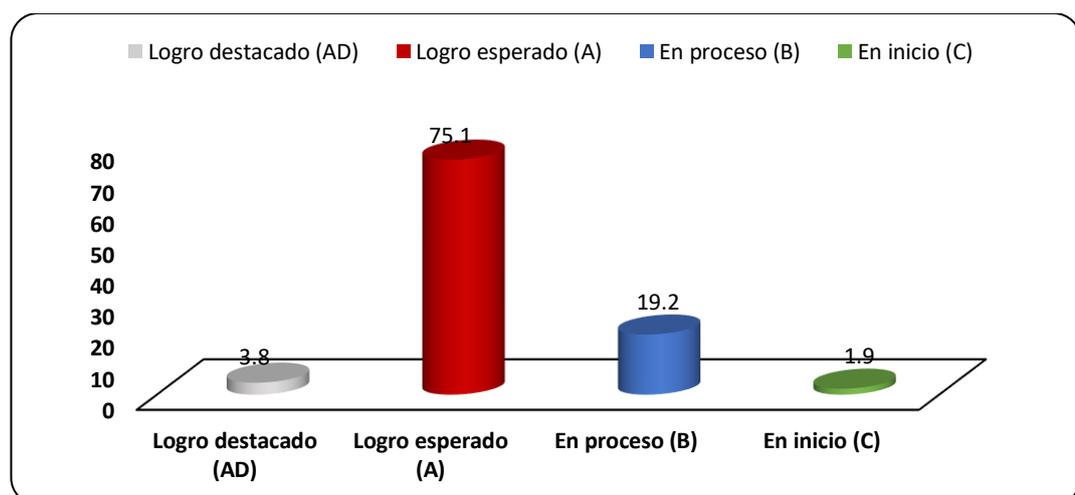


Figura 13. Logro de competencias en el área de Ciencias Sociales

En la tabla 16 y figura 13, se observa que el nivel del logro de competencias en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del primer año de educación secundaria

de la I.E. Mariscal Luzuriaga, se tiene que, del 100% el 75.1% se encuentran en logro esperado (A) que corresponde a 39 estudiantes, el 19.2% se encuentran en Proceso (B) que corresponde a 10 estudiantes, el 3.8% se encuentra en Logro destacado (AD) que corresponde a 2 estudiantes y 1.9% se encuentra en Inicio (C) que corresponde a 1 estudiante. Existiendo mayor predominio de la escala logro esperado (A) en los estudiantes del primer año de secundaria.

Tabla 17

*Estadísticos descriptivos de la variable logro de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales*

Estadísticos		
N	Válido	52
	Perdidos	0
Media		2,81
Error estándar de la media		,073
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. Desviación		,525
Varianza		,276
Asimetría		-1,056
Error estándar de asimetría		,330
Curtosis		2,324
Error estándar de curtosis		,650
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		146

*Fuente. Software estadístico – SPSS*

En la Tabla 17 se tienen los estadísticos descriptivos del puntaje de la variable logros alcanzados en la competencia referida, y son los siguientes:

Logro de competencias tuvo una media de 2.81.

Error estándar de la media donde los puntajes de los estudiantes en la variable del Logro de competencias es 0.073; respecto a su media.

La Mediana del puntaje de los logros alcanzados en la competencia es de 3, esto quiere decir que la mitad de los estudiantes evaluados con el logro de competencias

tienen un rango por debajo de 3 y la mitad restante tienen un rango por encima de 3.

Las Modas para la variable logro de competencias es: 3 puntaje que más se repiten.

El coeficiente de variación de los puntajes de los estudiantes en la presente variable es de 0.525. Quiere decir que se interpreta como una muestra con una alta tendencia a la variabilidad, en donde los datos obtenidos son muy dispersos alrededor de su media.

El coeficiente de asimetría es negativo (-1.056). Es decir, los puntajes conseguidos para esta variable se ciñen con tendencia a la derecha de la mediana.

La curtosis es tiene una tendencia positiva (0.650). Por lo tanto, podemos decir que la curva que describe la distribución de los datos es leptocúrtica, en donde la curva presenta un grado con tendencia de apuntamiento muy pronunciado.

#### **4.1.3. Contraste de Hipótesis**

##### **Hipótesis General**

##### **a) Planteamiento de hipótesis general**

**Ho:** No existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

**Ha:** Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

##### **b) Nivel de significancia**

El nivel de significancia con que se trabajó fue 1% (0.01).

##### **c) Prueba estadística**

Para probar la prueba hipótesis se usó la correlación de Rho de Spearman, a través de paquete estadístico SPSS, con la cual se buscó la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia.

Tabla 18

*Prueba de relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales*

Correlaciones			
		Pensamiento crítico	Logro de la competencia
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.523**
		N	.
	Logro de la competencia	Coeficiente de correlación	.523**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	.000
		52	52

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Fuente: SPSS V25

En la Tabla 18, se puede observar los siguientes resultados, el valor del coeficiente de correlación de Rho de Spearman estimado es 0.523. Este valor corresponde a la correlación positiva moderada. Lo cual quiere decir que el pensamiento crítico y el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes existe una relación positiva moderada. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000.

#### d) Regla de decisión

La significancia bilateral (p-valor) es menor a (0.01) ( $0.000 < 0.01$ ). Por lo tanto, nos obliga a rechazar la hipótesis nula  $H_0$  y aceptar la hipótesis alterna  $H_a$ .

#### e) Conclusión estadística

Se verifica que p-valor es  $0.000 < 0.01$ ; por tanto, se acepta la hipótesis alterna ( $H_a$ ) y se concluye que existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico



y el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas* en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

### **Hipótesis específica 1**

#### **a) Planteamiento de hipótesis estadística**

**H<sub>0</sub>:** No existe relación significativa entre el pensamiento crítico y la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

**H<sub>1</sub>:** Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

#### **b) Nivel de significancia**

El nivel de significancia con que se trabajó fue 1% (0.01).

#### **c) Prueba estadística**

Para probar la prueba hipótesis se usó la correlación de Rho de Spearman, a través de paquete estadístico SPSS, con la cual se buscó la relación entre el pensamiento crítico y la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes.

Tabla 19

*Prueba de relación entre el pensamiento crítico y la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes.*

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Capacidad interpreta críticamente fuentes diversas
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1.000	.435**
		Sig. (bilateral)	.	.001
	Capacidad interpreta críticamente fuentes diversas	N	52	52
		Coefficiente de correlación	.435**	1.000
		Sig. (bilateral)	.001	.
		N	52	52

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Fuente: SPSS V25

En la Tabla 19, se puede visualizar los siguientes resultados. El valor del coeficiente de correlación de Rho de Spearman estimado es 0.435. Este margen corresponde a la correlación positiva moderada. Lo cual quiere decir que el pensamiento crítico y la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes existe una relación positiva moderada. Por otro lado, el P-valor resultó 0.001.

#### d) Regla de decisión

La significancia bilateral (p-valor) es menor a (0.01) ( $0.001 < 0.01$ ). Por lo tanto, nos obliga a rechazar la hipótesis nula  $H_0$  y aceptar la hipótesis alterna  $H_1$ .

#### e) Conclusión estadística

Se verifica que p-valor es  $0.001 < 0.01$ ; por tanto, se acepta la  $H_a$  (hipótesis alterna) y se concluye que existe relación significativa entre el pensamiento crítico y la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes.



## Hipótesis específica 2

### a) Planteamiento de hipótesis estadística

**H<sub>0</sub>:** No existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad *comprende el tiempo histórico* en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

**H<sub>2</sub>:** Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad *comprende el tiempo histórico* en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

### b) Nivel de significancia

El nivel de significancia con que se trabajó fue 1% (0.01).

### c) Prueba estadística

Para comprobar la prueba hipótesis se usó la correlación de Rho de Spearman, a través de paquete estadístico SPSS, con la cual se buscó la relación entre el pensamiento crítico y la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes.

Tabla 20

*Prueba de relación entre el pensamiento crítico y la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes*

Correlaciones				
		Pensamiento crítico	Capacidad comprende el tiempo histórico	
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1.000	.196
		Sig. (bilateral)	.	.163
	Capacidad comprende el tiempo histórico	N	52	52
		Coefficiente de correlación	.196	1.000
		Sig. (bilateral)	.163	.
		N	52	52

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Fuente: SPSS V25

En la Tabla 20, se puede observar los siguientes resultados, el valor del coeficiente de correlación de Rho de Spearman estimado es 0.196. Por otro lado, el P-valor resultó 0.163.

#### d) Regla de decisión

La significancia bilateral (p-valor) es mayor a (0.01) ( $0.163 > 0.01$ ). Por lo tanto, nos obliga aceptar la hipótesis nula  $H_0$  y rechazar la hipótesis alterna  $H_2$ .

#### e) Conclusión estadística

Se verifica que p-valor es  $0.163 > 0.01$ ; por tanto, se acepta la  $H_0$  (hipótesis nula) y se concluye que no existe relación significativa entre el pensamiento crítico y la capacidad *interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes.



### Hipótesis específica 3

#### a) Planteamiento de hipótesis estadística

**H<sub>0</sub>:** No existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad *elabora explicaciones sobre procesos históricos* en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

**H<sub>3</sub>:** Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad *elabora explicaciones sobre procesos históricos* en los estudiantes del primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.

#### b) Nivel de significancia

El nivel de significancia con que se trabajó fue 1% (0.01).

#### c) Prueba estadística

Para probar la prueba hipótesis se usó la correlación de Rho de Spearman, a través de paquete estadístico SPSS, con la cual se buscó la relación entre el pensamiento crítico y la capacidad *elabora explicaciones sobre procesos históricos* en los estudiantes.

Tabla 21

*Prueba de relación entre el pensamiento crítico y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos*

Correlaciones			
		Pensamiento crítico	Capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos
Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1.000	.361**
	Sig. (bilateral)	.	.009
Rho de Spearman	N	52	52
	Capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos	.361**	1.000
	Sig. (bilateral)	.009	.
	N	52	52

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Fuente: SPSS V25

En la Tabla 21, se puede observar los siguientes resultados, el valor del coeficiente de correlación de Rho de Spearman estimado es 0.361. Este valor corresponde a la correlación positiva baja. Lo cual quiere decir que el pensamiento crítico y la capacidad *elabora explicaciones sobre procesos históricos* existe una relación positiva baja. Por otro lado, el P-valor resultó 0.009.

#### d) Regla de decisión

La significancia bilateral (p-valor) es mayor a (0.01) ( $0.009 < 0.01$ ). Por lo tanto, nos obliga a rechazar la hipótesis nula  $H_0$  y aceptar la hipótesis alterna  $H_3$ .

#### e) Conclusión estadística

Se verifica que p-valor es  $0.009 < 0.01$ ; por tanto, se acepta la  $H_3$  (hipótesis alterna) y se concluye que existe relación significativa entre el pensamiento crítico y la capacidad *elabora explicaciones sobre procesos históricos* en los estudiantes.

## 4.2. Discusión

De los resultados arribado se ha podido comprobar que existe una relación significativa entre la variable del pensamiento crítico y el logro de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga. Ello en razón a que el pensamiento crítico mide las capacidades de inferencia, suposiciones, deducción, interpretación y evaluación de argumentos vertidos, mediante el instrumento del test (adaptado) de Watson-Glaser. Todas estas capacidades o habilidades están relacionadas con el logro de la competencia construye interpretaciones históricas alcanzados por los estudiantes, ya que estos están referidos también a la capacidad asumir el conocimiento de manera analítica, inferencial y crítica, que ayuden a estructurar mejor el conocimiento o la información de los hechos históricos.

Lo vertido se sustenta en todo lo comprendido en la teoría asumida y desarrollada sobre el pensamiento crítico, las Ciencias Sociales y el enfoque de competencias. El pensamiento crítico desde la teoría de Waltson-Glaser, comprende una forma procesamiento de información actitudes, habilidades y conocimientos; ello a partir de asumir actitudes críticas, autocríticas, reflexivas, investigativas analíticas e interpretativas. Aspectos que tiene especial y similar vinculación con el área de Ciencias Sociales, ya que esta requiere de una exhaustiva evaluación de hechos históricos, la comprensión de sucesos que incluyen necesariamente planos históricos, políticos económicos y culturales. Por esa razón el aprendizaje de las Ciencias Sociales equivale reforzar las actitudes reflexivas, críticas y de análisis en el pensar histórico. Por lo que existe finalidades similares en lo que se describe y persigue por parte del pensamiento crítico y el área de Ciencias Sociales.

De la misma forma que el área de Ciencias Sociales comparte finalidades similares con el enfoque de competencias. Entonces, basado en este enfoque, el aprendizaje se basa en que, si esas son las actitudes que necesita el área para que la historia sea comprendida adecuadamente, se debe asumir una cualidad o capacidad de relacionar el conocimiento, de la misma forma que la criticidad queda implícita en el enfoque. Esto equivale a sostener que el pensamiento crítico está presente en el desarrollo de los conocimientos del área de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de competencias.



Todo lo mencionado, tiene especial relevancia a los resultados arribados en esta investigación, ya que se ha llegado a la conclusión de que existe una relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales. Esto quiere decir que, a mayor desarrollo de pensamiento crítico, también es mayor el nivel de los logros alcanzados en la competencia. Lo que significa que el nivel establecido por el test de Watson-Glaser está en relación directa a la escala de calificación de la competencia obtenida de los alumnos del primer año de educación secundaria. Llegándose a asumir que el test de Watson-Glaser (adaptado) es el instrumento más idóneo para medir el pensamiento crítico exigido por la competencia construye interpretaciones históricas.

Con respecto a los antecedentes desarrollados en la investigación de los autores internacionales, se ha podido observar que los resultados son similares a los que se arribó en la presente investigación. Detallándose, se tiene que en la investigación y a los resultados arribados por Alejo (2018) se pudo obtener que al aplicar la criticidad o el pensamiento crítico en los estudiantes ha devenido en el desarrollo de diversas habilidades y competencias; concluyéndose que se ejerce mejor la comprensión del área de Ciencias Sociales con el fortalecimiento del pensamiento crítico. El mismo que no solo es adecuado para los estudiantes sino también para los docentes que imparten la enseñanza del área (Bezanilla et al., 2018). Díaz (2018) llegó a la conclusión de que la criticidad es sumamente primordial para comprender el conocimiento social, pero específicamente en el desarrollo de las capacidades y habilidades del área de Ciencias Sociales, tomando al pensamiento crítico como una herramienta y estrategias para crear aprendizaje. Tanto Herrera & Luna (2018) en su investigación llegan a determinar que los defectos de la planeación, estructuración y enseñanza de las Ciencias Sociales se lograría superar con la inclusión del pensamiento crítico como herramienta metódica, o como una estrategia didáctica como considera Quiñonez & Salas (2019). Resultando de esta manera que el pensamiento crítico y las Ciencias Sociales tienen una estrecha relación.

Dentro de los autores nacionales Castro (2021) determinó que los procesos didácticos en un nivel alto se corresponden en un desarrollo alto de las competencias en el área de Ciencias Sociales. Así como el pensamiento crítico también se asume como herramienta o estrategia didáctica. Lo cierto es que lo más resaltante del pensamiento crítico según Zeballos (2018) viene a ser el darle un uso instructivo y asumirlo como un método



didáctico, como también debe ser visto como una competencia transversal al aprendizaje en el que se desarrolle la reflexión y la adquisición de aptitudes y habilidades en las personas que reciben el conocimiento.

Similar conclusión fue a la que llegó Salazar (2020) en el que estableció que existe una correlación significativa lineal directa positiva alta entre la variable del pensamiento crítico y el rendimiento académico. Del mismo modo, Villanueva (2021) en su tesis titulada “El pensamiento crítico y su relación con el desarrollo de la competencia forma, movimiento y localización en los estudiantes de la I.E. N° 821363 nivel secundario – Cajamarca, 2019” concluyó que ambas variables, tanto el pensamiento crítico como la competencia resuelve problemas de forma y movimiento y localización, están influidas, pero de manera moderada. De la misma forma, la investigación local de Elera (2022) llegó a la misma conclusión, demostrando que el nivel de pensamiento crítico tiene una relación significativa con el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas del área de Ciencias Sociales. Todo ello, refuerza la teoría de que el fortalecimiento de la criticidad, el potenciar la capacidad o el juicio crítico, tiene una relación directa en la estructuración, comprensión, interpretación y análisis de los hechos históricos, así como en asumir habilidades y capacidades en las Ciencias Sociales. Aumentando significativamente lo requerido por la competencia, es decir, si se ha tenido como resultado un nivel promedio de pensamiento crítico esta tiene que estar relacionada innegablemente con un nivel o escala también promedio en el nivel que se ubique dentro de la competencia.

En contraparte a los resultados arribados, la investigación nacional de Macedo (2018) que lleva por título “Pensamiento crítico y rendimiento académico en los integrantes del curso de estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería – 2017”, se determinó que no existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico. Dichos resultados estaban enmarcados en que se tenía una mayor cantidad de desaprobados en el curso, pero en contraposición de un nivel alto en el pensamiento crítico, por lo que se explica su no relación significativa, ya que pensamiento crítico sigue una distribución normal pero el rendimiento académico no sigue una distribución normal. En contraste con nuestra investigación el pensamiento crítico se ubicó en un nivel medio-alto, y las notas obtenidas en la competencia fue en una mayor cantidad en la escala “A” que quiere decir “aprobado”, lo que significa que si se alcanzó el logro esperado. Como podemos ver,



ambos datos tienen una distribución normal, razón por la que la presente investigación en su relación resultó ser significativa.

En relación a las teorías y los autores mencionados en estos apartados, el test de Watson-Glaser resultó ser un instrumento idóneo para medir el pensamiento crítico, haciendo ver su importancia y fiabilidad a la hora de medir la capacidad crítica, deductiva, analítica e interpretativa; si bien, el pensamiento crítico puede ser medido o evaluado por una gran infinidad de test, cuestionarios o pruebas de conocimiento; en tanto que el presente test administrado al evaluar la capacidad crítica a dado un resultado, el cual tiene una relación directa y significativa con las notas obtenidas en la competencia propuesta.

## CONCLUSIONES

**Primera:** Según los resultados arribados, es claro que existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga. Esta afirmación se sustenta en la aplicación de la correlación de Rho de Spearman, donde el valor del coeficiente de correlación resultó 0.523. Por lo que ( $p\text{-valor} = 0.000 < 0.01$ ), aceptando la hipótesis alterna. Lo que significa que el test (adaptado) de Watson-Glaser que mide el pensamiento crítico, en las capacidades de inferencia, suposiciones, deducción, interpretación y evaluación de argumentos vertidos, están relacionadas con el logro de la competencia construye interpretaciones históricas alcanzados por los estudiantes, ya que estos están referidos también a la capacidad asumir el conocimiento de manera analítica, inferencial y crítica.

**Segunda:** Según los resultados obtenidos, existe relación significativa entre el pensamiento crítico y la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes. Esta afirmación se sustenta en la aplicación de la correlación de Rho de Spearman, donde el valor del coeficiente de correlación resultó 0.435. Por lo que ( $p\text{-valor} = 0.001 < 0.01$ ), aceptando la hipótesis alterna. Lo que significa que el test (adaptado) de Watson-Glaser que mide el pensamiento crítico, en las capacidades de inferencia, suposiciones, deducción, interpretación y evaluación de argumentos vertidos, están relacionadas con el logro de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas alcanzados por los estudiantes, ya que estos están referidos también a la capacidad de abordar el hecho histórico de acuerdo a su ubicación temporal en un escenario determinado, y buscar una explicación al contenido de la historia.

**Tercera:** Según los resultados obtenidos, no existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad comprende el tiempo histórico en los estudiantes. Esta afirmación se sustenta en la aplicación de la correlación de Rho de Spearman, donde el valor del coeficiente de correlación resultó 0.196. Por lo que ( $p\text{-valor} = 0.163 > 0.01$ ), aceptando la hipótesis nula. Lo que significa que el test (adaptado) de Watson-Glaser que mide el pensamiento



crítico, en las capacidades de inferencia, suposiciones, deducción, interpretación y evaluación de argumentos vertidos, no están relacionadas con el logro de la capacidad comprende el tiempo histórico alcanzados por los estudiantes, ya que estos no tienen relación al dominio y reconocimiento de los sistemas temporales, el orden de los sucesos históricos, la ubicación, simultaneidad, transformación y permanencia.

**Cuarta:** Según los resultados obtenidos, existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en los estudiantes. Esta afirmación se sustenta en la aplicación de la correlación de Rho de Spearman, donde el valor del coeficiente de correlación resultó 0.361 Por lo que ( $p\text{-valor} = 0.009 < 0.01$ ), aceptando la hipótesis alterna. Lo que significa que el test (adaptado) de Watson-Glaser que mide el pensamiento crítico, en las capacidades de inferencia, suposiciones, deducción, interpretación y evaluación de argumentos vertidos, están relacionadas con el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos alcanzados por los estudiantes, ya que estos están referidos también a la capacidad de comprender las interacciones de los procesos históricos, la conexión entre uno y otros hechos históricos.

## RECOMENDACIONES

- Primera:** Se recomienda a los docentes, pedagogos e investigadores educativos de las instituciones educativas secundarias, establecer estrategias didácticas que ayuden a desarrollar un pensar reflexivo, crítico, analítico, deductivo e interpretativo, en el área de Ciencias Sociales; el cual ayudará a conseguir los logros exigidos por la competencia construye interpretaciones históricas, así como comprender y asumir el conocimiento de manera reflexiva y crítica sobre todo en la comprensión de los hechos históricos.
- Segunda:** Se recomienda a los docentes, pedagogos e investigadores educativos de las instituciones educativas secundarias, establecer estrategias didácticas que ayuden a desarrollar la inferencia de datos expuestos, identificación de suposiciones, deducción de premisas, interpretación de la información brindada, y la evaluación de argumentos vertidos; los cuales ayudarán a conseguir los logros exigidos por la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas, el cual exige la comprensión de los hechos históricos sucedidos en años anteriores, bajo una ubicación temporal y en un escenario determinado.
- Tercera:** Se recomienda a los docentes, pedagogos e investigadores educativos de las instituciones educativas secundarias, establecer estrategias didácticas distintas a las de inferencia de datos expuestos, identificación de suposiciones, deducción, interpretación de la información y la evaluación de argumentos; esto conllevará a superar las exigencias de la capacidad comprende el tiempo histórico, el cual exige el reconocimiento de los sistemas temporales y el orden de los sucesos históricos de acuerdo al tiempo, para una mejor comprensión en el devenir de la historia.
- Cuarta:** Se recomienda a los docentes, pedagogos e investigadores educativos de las instituciones educativas secundarias, establecer estrategias didácticas que ayuden a desarrollar la inferencia de datos expuestos, identificación de suposiciones, deducción de premisas, interpretación de la información brindada, y por último la evaluación de argumentos vertidos; los cuales ayudarán a conseguir los logros exigidos por la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos, el cual exige la comprensión de las relaciones e interacciones que se desarrollan en un suceso o proceso histórico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8, 1–16. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4264>
- Alejo, L. (2018). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la didáctica de las Ciencias Sociales* [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15997>
- Alonso, C., y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendiza como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6). <https://doi.org/10.55777/REA.V3I6.909>
- Alquichire, S., y Arrieta, J. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28–52. <https://doi.org/10.18175/VYS9.1.2018.03>
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%208.pdf>
- Ander-Egg, E. (2000). *Introducción a las técnicas de investigación social* (24th ed.). Lumen. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/ander-egg-ezequiel-introduccion-a-las-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-652.htm>
- Baños, J. (2022). Pensamiento crítico, conciencia profesional y el compromiso en docentes de una universidad en la provincia de Cañete - 2021 [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81401>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>



- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/2714.-La-formacion-del-pensamiento-critico-...-Boisvert.pdf>
- Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (40), 68–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229200005>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico Técnicas Para Su Desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/pensamiento-critico-t-cnicas-para-su-desarrollo>
- Carrasco, J. (2018). *Medición del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes chilenos/as de educación superior*. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3062>
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf)
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales Del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63–72. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/10317>
- Castro, D. (2021). *Procesos didácticos y su efecto en el desarrollo de competencias en el área de ciencias sociales del cuarto grado de nivel de educación de secundaria de la Institución Educativa 50430 Amazónica Pilcopata – Paucartambo – 2019* [Tesis de Pregrado, Universidad San Antonio Abad del Cusco]. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/6531>
- Chavez, P. (2019). Habilidades de Pensamiento Crítico y Niveles de Comprensión Lectora de los Alumnos de la Especialidad de Lengua Española y Literatura de la UNE, La Cantuta, 2018 [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. In *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4253>



- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39.
- Comisión Europea. (2007). *Competencia clave para el aprendizaje permanente*.  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=381794>
- Cuba, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25(48), 7–27. <https://doi.org/10.18800/EDUCACION.201601.001>
- Del Busto, R. (2017). Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en el área de Formación Ciudadana y Cívica en alumnos de Cuarto y Quinto de Secundaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Los Olivos [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. In *Universidad Ricardo Palma*.  
<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1577>
- Díaz, M. (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia].  
<https://doi.org/10.57998/BDIGITAL.HANDLE.001.943>
- Difabio, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Cuyo].  
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/643199>
- Elera, J. (2022a). *El nivel de pensamiento crítico y desarrollo de las competencias del área de Ciencias Sociales en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “Agropecuaria N° 13” Huancabamba – Piura, 2022*.
- Elera, J. (2022b). *El nivel de pensamiento crítico y desarrollo de las competencias del área de Ciencias Sociales en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “Agropecuaria N° 13” Huancabamba – Piura, 2022*.  
<http://tesis.unap.edu.pe/browse?type=author&value=Elera+Guevara%2C+Joyse+Rachel>



- Escadón, J. (2018). *Nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villareal* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Federico Villareal .
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. The California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1–23. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Feito, R. (2012). Competencias educativas : hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa*, 1–14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/151>
- Fuentes, A. (2018). Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Simón Bolívar, Oyón, 2018 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. In *Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22477>
- Gallego, M. (2012). Gestión humana basada en competencias contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 36(119), 63–71. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1026>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 11(3), 1–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Gil, M., y Arias, Y. (2019). *Enseñanza de la Historia, Geografía y Economía en la Educación Básica Regular Secundaria, en los estudiantes del cuarto grado de la I.E. Mx “Inka Tupaq Yupanqui” Chinchero - Urubamba - Cusco - 2018* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4486>
- González, E. (2010). *Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la formación Inicial docente* [Tesis de Maestría , Universidad de San Carlos de Guatemala]. <https://docplayer.es/80686533-Herramientas-cognitivas->



para-desarrollar-el-pensamiento-critico-en-estudiantes-de-la-formacion-inicial-  
docente.html

Hernández, S., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.  
<https://libgen.is/book/index.php?md5=406A4956686A3AADDBC2ED0C4394F656>

Herrera, D., y Luna, F. (2018). *Estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado cuarto de la Institución Educativa Santa Teresa de la ciudad de Neiva* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás].  
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/12928>

León, S. (2016). *Análisis comparativo de los perfiles de pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios* [Trabajo fin de Master, Universidad Internacional de la Rioja].  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4576/LEON%20MENDOZA%20C%20SANDRA%20ESPERANZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, C., Flores, R., Galindo, A., y Huayta, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374–385. <https://doi.org/10.35622/J.RIE.2021.02.006>

López, D., Sánchez, L., y Herrera, S. (2018). *Pensamiento crítico y habilidades cognitivas: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano* [Tesis de Pregrado, Universidad de la Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/832](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/832)

Macedo, A. (2018). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de Estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería - 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].  
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1541>

Madrid, J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 49–64.  
<https://doi.org/10.26620/UNIMINUTO.PRAXIS.18.22.2018.49-64>



- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 159–174. <https://doi.org/10.22395/CSYE.V9N18A7>
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura de textos* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/382bbf75-930e-4a24-a1b6-b277d04dc7ec>
- Martín, A., y Barrientos, Ó. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19–44. <https://doi.org/10.14201/7150>
- Mendoza, P. (2016). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. In *I.* <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883>
- MINEDU. (2005). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular : proceso de articulación.* MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3597>
- MINEDU. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico.* Ministerio de Educación. <https://es.slideshare.net/centropoblado3/gua-para-el-desarrollo-del-pensamiento-crtico-minedu>
- MINEDU. (2016a). *Educación Básica Regular Programa Curricular de Educación Secundaria.* <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- MINEDU. (2016b). *Educación Básica Regular Programa Curricular de Educación Secundaria.* <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- MINEDU. (2017a). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular.* <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>



- MINEDU. (2017b). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*.  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU, 1 (2020).  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_\\_094-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2022). *Evaluación Muestral*.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14, 1–24.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf>
- Moreno, J. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 1, 1–15.  
<https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Nieto, A. M., y Sainz, C. (2011). Habilidades y disposiciones de pensamiento crítico: ¿son suficientes? *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(1), 202–209.  
<https://doi.org/10.6018/ANALESPPS>
- Núñez, L. A., Gallardo, D., Aliaga, A., y Diaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 31–50. <https://doi.org/10.17151/ELEU.2020.22.2.3>
- Orizano, E. (2019). Pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa José Faustino Sánchez Carrión [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. In *Universidad Nacional del Centro del Perú*. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5959>
- Orska, M. (2007). *Implementación del programa de pensamiento crítico para escuela secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad San Francisco de Quito].  
<http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/251>
- Ortega, R. (2012). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía Educativa*, 66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/264>



- Osandón, L., y Ayala, E. (2007). ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias? *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, ISSN 1133-9810, N° 52, 2007, Págs. 72-82, 52, 72–82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282238>
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, M., y Díaz, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 204–221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194156028012>
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., Quintana, I., y Díaz, C. (2017). ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19–28. <https://doi.org/10.22235/CP.V11I2.1343>
- Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281–309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Editorial Trillas. <https://pdfcoffee.com/tecnicas-y-estrategias-del-pensamiento-criticopdf-5-pdf-free.html>
- Quijano, M. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 48, 54–71. <http://espanol.geocities.com/criteriosevaluacion/gruposdediscusion.htm>
- Quiñonez, A., y Salas, M. (2019). Pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular - Huari - Ancash, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa CUC]. In *Ciencia Latina Revista Científica*



- Multidisciplinar* (Vol. 7, Issue 1).  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4741/7183>
- Reyes, J., Mellizo, N., y Ortega, A. (2013). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en contextos educativos rural y urbano* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/768>
- Rivas, S., y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *R.E.M.A. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18–34. <https://doi.org/10.17811/REMA.17.1.2012.18-34>
- Rodríguez, J. R., Braga, T. M. F., Moreno, J. L. M., y Seoane, C. D. Á. (2021). Recursos educativos y materiales didácticos en contextos sociocomunitarios. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 39, 15–17. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.39.00](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.00)
- Rojas, E., Cabrera, S., López, O., y Bocanegra, B. (2021). El pensamiento crítico en el contexto de los cuatro dominios del desempeño docente en Educación Básica Regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 2170–2188. [https://doi.org/10.37811/CL\\_RCM.V5I2.425](https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V5I2.425)
- Saiz, C., Almeida, L., y Rivas, S. (2021). ¿Puede ser evaluado el pensamiento crítico de forma breve? *Psico-USF*, 139–148. <https://doi.org/10.1590/1413-8271202126nesp13>
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. [https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf](https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf)
- 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* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7816>
- Sánchez, F. (2009). La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria*, 8, 267–286. <https://doi.org/10.14198/PASADO2009.8.12>



- Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), 241–256. <https://doi.org/10.17081/EDUHUM.18.31.1377>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino - Revista de Historia*, 53, 87–99. <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371353685008.pdf>
- Suárez, J., Pabón, D., Villaveces, L., y Martín, J. (2018). Pensamiento crítico y filosofía: un diálogo con nuevas tonadas. In *Uniwersytet śląski* (Issue 1). Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2/JQUERY.MIN.JS>
- Urquijo, M. (2009). Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas. (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle, México). *Revista Del Centro de Investigación de La Universidad La Salle*, 8(32), 67–80. <https://doi.org/10.26457/RECEIN.V8I32.602>
- Vargas, F. (1999). La formación por competencias: una opción para mejorar la capacitación. *Revista ANDI*, 160, 46–53. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-andi/articulo/la-formacion-por-competencias-una-opcion-para-mejorar-la-capacitacion>
- Vargas, Z. (2009). La Investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155–165. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V33I1.538>
- Vázquez, S. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Experimentales* [Tesis de Pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/37089>
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. In *Estudios sobre Educación*. Ediciones Mensajero. [https://www.itson.mx/oferta/lcef/Documents/LIBRO\\_AprendizajeBasadoCompetencias.pdf](https://www.itson.mx/oferta/lcef/Documents/LIBRO_AprendizajeBasadoCompetencias.pdf)



- Villanueva, J. (2021). Pensamiento crítico y su relación con el desarrollo de la Competencia forma, movimiento y localización en los estudiantes de la I.E. N° 821363 nivel secundario - Cajamarca, 2019 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. In *Universidad Nacional de Cajamarca*. <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/4285>
- Villarini, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>
- Watson, G., y Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal-UK Edition Practice Test*. Pearson. [https://www.pearsonvue.com/phnro/wg\\_practice.pdf](https://www.pearsonvue.com/phnro/wg_practice.pdf)
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.
- Zapata, Y. (2010). *La formación del pensamiento crítico : entre Lipman y Vygotski* [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6767>
- Zavaleta, L. (2021). Práctica pedagógica y desarrollo del pensamiento crítico. Revisión sistemática [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85144>
- Zeballos, N. (2018). Pensamiento crítico y aprendizaje en los estudiantes de Ingeniería Mecánica Eléctrica de la Universidad José Carlos Mariátegui, 2017 [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38816>



## ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Interrogantes específicas	Hipótesis específica	Objetivo específico	Variable	Dimensiones	Diseño metodológico	Técnicas de instrumentos
¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y el logro de la Capacidad <i>Interpreta críticamente fuentes diversas</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?	Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la Capacidad <i>Interpreta críticamente fuentes diversas</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga.	Identificar el grado de relación entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la Capacidad <i>Interpreta críticamente fuentes diversas</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.	<b>Variable 1°:</b> Pensamiento crítico	1. Inferencia 2. Reconocimiento de supuestos 3. Deducción 4. Interpretación 5. Evaluación de argumentos	Enfoque de investigación: cuantitativo  Tipo de investigación: Aplicado  Nivel de estudio: correlacional  Diseño de investigación: No experimental Población: 287 estudiantes  Muestra: 52 estudiantes	<b>Variable 1°:</b>  Técnica: Encuesta Instrumento  Instrumento: Test de Watson-Glaser (adaptado)
¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y el logro de la Capacidad <i>Comprende el tiempo histórico</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?	Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la Capacidad <i>Comprende el tiempo histórico</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga.	Identificar el grado de relación entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la Capacidad <i>Comprende el tiempo histórico</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.	<b>Variable 2°:</b> Competencia: Constuye interpretaciones históricas	1. Interpreta críticamente fuentes diversas 2. Comprende el tiempo histórico 3. Explica y argumenta procesos históricos.		<b>Variable 2°:</b>  Técnica: Observación  Instrumento: Ficha de escala de valoración
¿En qué medida se relaciona el nivel del pensamiento crítico y el logro de la Capacidad <i>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga?	Existe relación significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la Capacidad <i>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en la I.E. Mariscal Luzuriaga.	Identificar la relación que existe entre el nivel de pensamiento crítico y el logro de la Capacidad <i>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</i> en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de primer grado de secundaria en el I.E. Mariscal Luzuriaga.	<b>Variable 2°:</b> Competencia: Constuye interpretaciones históricas	1. Interpreta críticamente fuentes diversas 2. Comprende el tiempo histórico 3. Explica y argumenta procesos históricos.		<b>Variable 2°:</b>  Técnica: Observación  Instrumento: Ficha de escala de valoración

Anexo 2. Operacionalización de variable

VARIABLE 1°	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	ESCALA	TÉCNICAS E INSTRUMENTO	TIPO DE VARIABLE ESTADÍSTICA
Pensamiento crítico	Inferencia	Evalúa, deduce y concluye en forma adecuada.	1-6	0-10 = Bajo 11-20 = Medio 21-30 = Alto	Técnica: Encuesta  Instrumento: Test de Watson-Glaser (adaptado)	Técnica estadística descriptiva e inferencial
	Reconocimiento de supuestos	Distingue y reconoce en forma correcta.	7-12			
	Deducción	Habilidad para determinar la relación lógica entre las premisas y las conclusiones.	13-18			
	Interpretación	Capacidad para valorar y discriminar las evidencias, así como juzgar si las generalizaciones a las que se llega son el resultado de estas evidencias.	19-24			
	Evaluación de argumentos	Capacidad para diferenciar los argumentos según sea su nivel de importancia desde lo más fuertes a los más débiles.	25-30			
VARIABLE 2°	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TIPO DE VARIABLE ESTADÍSTICA	
Competencia: Construye interpretaciones históricas	Interpreta críticamente diversas fuentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad de fuentes</li> <li>- Distintos usos de las fuentes</li> <li>- Grados de fiabilidad de las fuentes</li> <li>- Uso de múltiples fuentes</li> </ul>	AD = 18-20 (4) A = 14-17 (3) B = 11-13 (2) C = 1-10 (1)	Técnica: Observación	Técnica estadística descriptiva e inferencial	
	Comprende el tiempo histórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nociones relativas del tiempo</li> <li>- Sistema de medición temporal</li> <li>- Ordenamiento de procesos históricos</li> <li>- Explica cambios históricos</li> </ul>				Instrumento: Ficha de Escala de valoración del Minedu
			1. AD: (Logro Destacado)			

	<p>2. A: (Logro esperado) 3. B: (En proceso) 4. C: (En inicio)</p>		
<p><b>Elabora explicaciones históricas</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende permanencia histórica</li> <li>- Identifica simultaneidades históricas</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce las causas estructurales de los sucesos y procesos históricos.</li> <li>- Identifica las causas coyunturales de los sucesos y procesos históricos.</li> <li>- Identifica las razones y motivaciones de las acciones de los sujetos en el proceso históricos.</li> <li>- Reconoce la cosmovisión de los sujetos protagonistas de los sucesos y procesos históricos.</li> <li>- Identifica las consecuencias y resultados de los sucesos históricos.</li> <li>- Realizar una clasificación de las consecuencias a nivel social, económica, políticas y cultural de los sucesos históricos.</li> <li>- Reconoce los efectos y la repercusión en el tiempo presente de los sucesos históricos</li> <li>- Precisar la construcción de un sendero de oportunidades en aras de formar un mejor futuro en base al análisis de los sucesos históricos</li> </ul>	



### Anexo 3. Cuestionario: Test de Watson-Glaser sobre el Pensamiento Crítico (Adaptado)

**PRUEBA APRECIACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE WATSON – GLASER, ADAPTADO POR JAIME VILLANUEVA<sup>1</sup>, DE LA VERSIÓN DE Ms: LUIS EDGARDO FLORIAN ZAVALETA**

**Instrucciones:** estimado estudiante a continuación se presentan 30 ítems para las cuales se te solicita tu colaboración respondiendo cada una de ellas; procura concentrarte para responderlas de manera satisfactoria, marcando un solo casillero con un aspa (X) la alternativa que consideres correcta. La prueba contiene cinco tipos de habilidades diseñadas para determinar tu razonamiento analítico y lógico. Cada sección tiene instrucciones separadas y un ejemplo de cómo responder.

**Datos del estudiante:**

I.E..... Grado: Sección:  
Sexo: Masculino ( ) Femenino: ( ) Edad: Fecha:

**PRIMERA DIMENSIÓN: INFERENCIA (CONJETURAS)**

**Instrucciones para las inferencias:**

Una inferencia es una conclusión a la que una persona puede llegar a partir de ciertos hechos observados. En esta sección cada ejercicio empieza con la presentación de datos que usted debe dar por ciertos. Después de la presentación de datos, usted encontrará algunas posibles inferencias, esto es, conclusiones a las que algunas personas llegarían a partir de datos expuestos. Examine cada inferencia separadamente y determine si es verdadera o falsa. Por cada inferencia usted encontrará espacios en la sección de respuestas identificadas como: V, PV, DI, PF, y F. Por cada inferencia haga una marca en la sección de respuestas debajo del encabezamiento apropiado, tal como sigue:

<b>V</b>	Si usted considera que la inferencia es <b>VERDADERA</b> porque se deduce, sin lugar a dudas, de las afirmaciones y datos señalados.
<b>PV</b>	Si a la luz de los datos usted cree que la información es <b>PROBABLEMENTE VERDADERA</b> ; esto es, más verdadera que falsa.
<b>DI</b>	Si considera que los <b>DATOS SON INSUFICIENTES</b> para precisar la veracidad o falsedad de la inferencia.
<b>PF</b>	Si a la luz de los datos usted. piensa que la inferencia es <b>PROBABLEMENTE FALSA</b> ; más falsa que verdadera.
<b>F</b>	Si piensa que la inferencia es <b>FALSA</b> o incorrecta porque mal interpreta o contradice los datos.

<sup>1</sup> Villanueva, J. Pensamiento crítico y su relación con el desarrollo de la Competencia forma, movimiento, y localización en los estudiantes de la I.E. N° 821363 nivel secundario – Cajamarca, 2019. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca.

**Ejemplo:**

La institución educativa secundaria San Ramón, por su aniversario, ha invitado a participar de un debate a estudiantes de toda la región Cajamarca. Los estudiantes seleccionaron dos problemas que afectan al mundo de hoy, el racismo y la violencia en el mundo.

Conjeturas	V	PV	DI	PF	F
1. Los estudiantes que asistieron a este debate mostraron un interés mayor en problemas sociales que otros estudiantes en sus primeros años de adolescencia.		X			
2. La mayoría de los estudiantes no habían discutido previamente los temas de ideología de género en la escuela.			X		
3. Los adolescentes llegaron ansiosos al debate pues junto a ellos se organizaba un campeonato deportivo.				X	
4. Los estudiantes discutieron principalmente de relaciones laborales					X
5. Alguno estudiantes adolescentes creyeron valioso discutir problemas de relaciones raciales y formas o alternativas para obtener paz en el mundo	X				

Para la pregunta 1 se seleccionó PV porque no es suficiente para inferir que se interesen en el tema, y así sucesivamente.

**Ejercicios:**

I.- Eliseo un estudiante de educación secundaria, usa el WhatsApp para comunicarse con sus compañeros, muchos de ellos envían mensaje que entretienen y no permiten que Eliseo esté concentrado en sus estudios.

Conjeturas	V	PV	DI	PF	F
1. El WhastApp es usado por Eliseo y sus compañeros para comunicarse.					
2. Eliseo es estudiante de educación secundaria y vive en la región Cajamarca del Perú.					
3. La concentración de Eliseo solo se ve afectada nada más que por el WhastApp.					
4. Los compañeros solo usan el WhastApp para estudiar y comunicarse.					
5. Eliseo nunca se entretiene con los mensajes que envían sus compañeros.					
6. Los especialistas del Ministerio de Educación creen que, por culpa de las redes sociales como el WhatsApp, los estudiantes tiene bajo rendimiento en matemática.					

## SEGUNDA DIMENSIÓN: RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS

### INSTRUCCIONES

Una suposición es *algo que se da por hecho*. A continuación, se te presenta una expresión en seguida algunas suposiciones. Marque con una X en “Hecha” si la suposición es algo que podemos dar por hecho de la expresión propuesta. Marque con una X en “No hecha” si la suposición NO es algo que podemos dar por hecho de la expresión propuesta.

Recuerde juzgar cada suposición independientemente.

#### Ejemplo:

Declaración: Tenemos que economizar tiempo para llegar, así que mejor nos vamos por avión.

Suposiciones	Hecha	No hecha
1. Ir por avión toma menos tiempo que viajar en otro medio de transporte.	X	
2. Hay servicio de aviones disponibles, desde nuestro lugar hasta nuestro destino.	X	
3. Viajar en avión es más conveniente que viajar en ómnibus. (Esta suposición no está hecha en la declaración, esta declaración tiene que ver con ahorrar tiempo y no habla de conveniencia en otro modo de viajar)		X

#### Ejercicios:

**II.- EXPRESIÓN:** María está siendo presionado por sus amigas para que falte a clases. Esta semana ha faltado dos días a clases, está haciendo caso a sus amigas antes que a su conciencia.

Suposiciones	Hecha	No hecha
7. María puede resistir la presión de sus amigas y no faltar a clases.		
8. La actitud de María no está de acuerdo a su conciencia.		
9. La presión que ejercen las amigas de María, es buena pues sólo así alcanzará sus metas.		
10. Si María falta a clases será una buena deportista.		
11. María es muy débil de carácter		
12. La responsabilidad y la perseverancia harán de las alumnas como María buenas nadadoras.		

## TERCERA DIMENSIÓN: DEDUCCIÓN

### INSTRUCCIONES:

En este examen, cada ejercicio consiste en algunas declaraciones (premisas) seguidas de algunas conclusiones sugeridas. Para propósito de este examen, considere las declaraciones en cada ejercicio como verdaderas sin excepciones. Lea la conclusión que sigue a cada declaración. Si considera que la conclusión sigue a la declaración dada, trace un aspa debajo de “conclusión que sigue” en el sitio indicado en la hoja de respuestas. Si usted no considera que la conclusión siga a partir de la declaración dada, haga la marca



debajo de “conclusión no sigue”, aunque usted crea que es verdadera por su conocimiento general. Así, lea y juzgue cada una de las otras conclusiones.

Trate que sus prejuicios no influyan en su juicio, manténgase en las declaraciones dadas (premisas) y juzgue cada conclusión como si ésta necesariamente surgiera de la declaración.

**Ejemplo:**

Algunos días feriados son lluviosos. Los días lluviosos son aburridos. Por lo tanto.....

Conclusión	Sigue	No sigue
1. Los días claros no son aburridos. (La conclusión no sigue, usted no puede decir por la declaración si son o no aburridos; algunos pueden serlos).		x
2. Algunos días feriados son aburridos (La conclusión parte de la declaración, ya que de acuerdo a ella los días feriados lluviosos deben de ser aburridos).	x	
3. Algunos días feriados no son aburridos. (La conclusión no sigue aunque usted sepa que algunos días feriados son muy agradables).		x

**Ejercicios:**

**III.-** Ninguna persona que piense racionalmente cree en la brujería. Sin embargo, hay muchas personas que dependen de las adivinaciones realizadas por hechiceros. Por lo tanto.....

Conclusión	Sigue	No sigue
13. Las personas que no confían en las adivinaciones piensan racionalmente.		
14. Muchas personas no piensan racionalmente.		
15. Algunos pensadores racionales le tienen confianza a las adivinaciones que hacen los brujos.		

**IV.-** El arroz y el apio necesitan de una gran cantidad de humedad para poder crecer bien, pero el trigo y las arvejas crecen en lugares relativamente secos. El arroz y el apio nacen en lugares de temperatura caliente, el trigo y las arvejas en lugares donde hace frío. La provincia de Jaén es muy caliente y húmeda. Por lo tanto... ..

Conclusión	Sigue	No sigue
16. Ni la temperatura ni las condiciones de humedad en Jaén son favorables para sembrar arroz, así como apio, trigo, y arvejas		
17. La temperatura y las condiciones de humedad en Jaén son más favorables para sembrar arroz que para sembrar apio trigo y arvejas.		
18. Las condiciones en Jaén no son del todo favorables para sembrar y cosechar trigo y arvejas.		

## CUARTA DIMENSIÓN: INTERPRETACIÓN

### INSTRUCCIONES:

Cada ejercicio a continuación consiste en un párrafo corto seguido de algunas conclusiones sugeridas. Para el propósito de este examen, asuma que la información en el párrafo es verdadera. El ejercicio requiere juzgar si cada una de las conclusiones propuestas se fundamenta lógicamente, más allá de la duda razonable, a partir de la información brindada en el párrafo.

Si usted piensa que la conclusión propuesta se deriva de la información, sin duda razonable, (aunque no absoluta o necesariamente) trace entonces un aspa debajo de conclusión que “sigue”, en la sección de respuestas. Si usted piensa que la conclusión no se deriva, sin duda razonable de los datos, entonces trace un aspa en el espacio debajo de conclusión “no sigue”. Recuerde juzgar cada conclusión separadamente. Vea el ejemplo que sigue.

### Ejemplo:

Un estudio realizado sobre la cantidad de palabras que aprenden los niños de ocho meses a seis años, demostró que la cantidad de palabras aprendidas aumentaba de 0 a 2562 palabras entre dichas edades.

Conclusión	Sigue	No sigue
1. Ninguno de los niños que se utilizaron para este estudio aprendieron hablar a la edad de seis meses.	x	
2. El crecimiento del vocabulario es más lento durante el periodo en que los niños comienzan a caminar.		x

### Ejercicios:

V.- María tenía una postura poco sociable, tenía pocos amigos, se sentía incómoda al ser acompañada, y en general, era muy infeliz. Entonces un amigo le recomendó a María que visitará a un psicólogo, un experto y muy conocido que ayudaba a las personas a mejorar su personalidad. María siguió esta recomendación y después de un mes de tratamiento con el psicólogo tenía más amistades, sentía más confiada y en general se sentía más feliz.

Conclusión	Sigue	No sigue
19. Sin el tratamiento de la vida María no habría mejorado.		
20. El mejoramiento de la vida de María ocurrió después que comenzó el tratamiento con el psicólogo.		
21. Sin el consejo del amigo de María nunca hubiese oído del psicólogo.		

**VI.-** La historia de los últimos 2000 años nos muestra que las guerras constantemente son más frecuentes y más destructivas. El siglo XX tiene de peor registro, las guerras en este siglo han sido más frecuentes y más destructivas.

Conclusión	Sigue	No sigue
22. Los humanos no hemos avanzado bastante en la habilidad para mantener la paz.		
23. Si las tendencias pasadas continúan, podemos esperar que habrán más guerras en el siglo XXI que las que hubo en el siglo pasado.		
24. Las guerras son más fuertes y destructivas porque los recursos naturales del mundo se han hecho más valiosos.		

### QUINTA DIMENSIÓN: EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS

#### INSTRUCCIONES:

Al hacer decisiones sobre preguntas importantes es deseable poder distinguir entre argumentos que son fuertes y argumentos que son débiles, en lo que a la pregunta en cuestión concierne. Para que un argumento sea fuerte, debe ser importante y directamente relacionado con la pregunta. El argumento está débil si no está directamente relacionado con la pregunta (aunque sea de gran importancia) o si es de menor importancia, o si está relacionado a aspectos triviales de la pregunta. Abajo aparece una serie de preguntas y cada una de ellas es seguida de una serie de argumentos. Para el propósito de este examen debes de asumir que cada argumento es verdadero. El problema es decidir si el argumento es contundente o débil, traza un aspa debajo de “Argumentos contundentes” en la sección de respuestas. Si crees que es débil traza un aspa debajo de “Argumento débil”. Juzga cada argumento por separado según sus propios méritos.

Trata de que tu actitud sobre el argumento no influya en la evaluación que haces para que cada argumento sea considerado verdadero.

Nota en el ejemplo que se te provee que el argumento es evaluado de acuerdo con lo bien que éste apoya la dirección de la pregunta planteada.

**Ejemplo:** ¿Deben todos los hombres jóvenes en el Perú ir al colegio?

Argumentos	Contundente	Débil
1. Sí, el colegio les provee la oportunidad de aprender canciones y hacer palmas. (esto sería la razón tonta para estar años en un colegio).		x
2. No, un gran porcentaje de jóvenes no tienen suficiente habilidad o intereses por obtener ningún beneficio de adiestramiento en el colegio. (si esto es cierto, según las direcciones requiere que lo asumamos, es un argumento de peso contra todos los jóvenes que van al colegio).	x	
3. No, el estudio excesivo permanente toma en consideración la personalidad del individuo. (este argumento, aunque de gran importancia cuando se acepta como verdadero no está relacionado directamente a la pregunta, porque la asistencia al colegio no requiere estudios excesivos)		x



**Ejercicios:**

**VII.-** ¿Los jueces resuelven los problemas con justicia en la corte, sobre todo cuando una de las partes tiene mucho dinero y la otra parte es pobre?

<b>Argumento</b>	<b>Contundente</b>	<b>Débil</b>
25. No, porque las personas con mucho dinero, por lo general, arreglan sus casos fuera de la corte		
26. Sí, porque muchos jurados son más simpatizantes con personas pobres que tiene muchos hijos, y la simpatía del jurado afecta al veredicto.		
27. No, porque las personas con mucho dinero pueden contratar mejores abogados que las personas pobres y los jurados son influenciados por las destrezas de los abogados		

**VIII.-** Los estudiantes deben ser autorizados por los directores de sus colegios para que reciban instrucción religiosa durante horas de clase en sus propias iglesias.

<b>Argumento</b>	<b>Contundente</b>	<b>Débil</b>
28. No, si los niños de escuela pública van a sus iglesias separadas durante horas de clase puede interferir seriamente con el proceso educativo y crear fricción entre estudiantes de diferentes regiones.		
29. Sí, porque ellos aprenderían mejor religión si se les enseña dentro del ambiente al cual pertenecen.		
30. Sí, la instrucción religiosa es muy importante para la preservación de nuestros valores democráticos.		

## Anexo 4. Instrumento: Logro de Competencias (validado por el MINEDU)

 <b>PERÚ</b> Ministerio de Educación	Denominación del Documento Normativo Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica
---	---

### ANEXO N° 09: INFORMACIÓN REQUERIDA POR OTROS AGENTES

#### 1 Determinación automática del calificativo mediante el SIAGIE

El SIAGIE obtendrá de manera automática el calificativo y generará una tabla conteniendo la información requerida, la misma que deberá ser firmada y sellada por el director de la I.E. Este procedimiento se realizará de la siguiente manera:

I. Conversión numérica del nivel de logro de cada competencia (incluidas las dos competencias transversales)

- Al nivel de logro C se asigna el número 1
- Al nivel de logro B se asigna el número 2,5
- Al nivel de logro A se asigna el número 3
- Al nivel de logro AD se asigna el número 4

II. El **calificativo de cada área** se obtiene de la siguiente manera:

- a) Se suma los números asignados a cada competencia del área.
- b) Se multiplica la cantidad de competencias del área por 4.
- c) Se divide la suma obtenida en a) entre el producto obtenido en b).
- d) Se multiplica por 10 el cociente obtenido en c)
- e) El número obtenido en d) se determina hasta la milésimo sin redondeo

Así, el mínimo del calificativo de cada área es 2,5 y el máximo 10.

En el caso de las dos competencias transversales, cada una se considerará como un área y para determinar su calificativo se usará el procedimiento antes señalado.

Los estudiantes que han cursado estudios en el extranjero no tienen asignado un nivel de logro en cada competencia. Por lo tanto, para determinar el calificativo de cada área deben realizar los procesos de convalidación o revalidación, según corresponda, de acuerdo con la normatividad vigente y a través del órgano competente del Ministerio de Educación y se establecerá una regla de equivalencia para las áreas en las que sea posible tomando como referencia las tablas contenidas en los Convenios.

El **calificativo de cada grado** se obtiene de dividir la suma de todos los calificativos de cada área entre el número de áreas y se calcula hasta el milésimo sin redondeo. En este proceso no se incluyen las áreas que no tienen calificativo como aquellas en las que un estudiante ha sido exonerado (en el caso de Educación religiosa o Educación Física). Tampoco se incluyen aquellas en las que no fue posible establecer la equivalencia que se señala en el acápite anterior para el caso de los estudiantes que cursaron estudios en el extranjero. Por lo tanto, para determinar el calificativo del grado, el número de áreas no tiene necesariamente que ser igual para todos los estudiantes de ese grado ni siquiera en la misma IE.

El **calificativo de un conjunto de grados** de la Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA se obtiene de dividir la suma de todos los calificativos de cada grado entre el número de grados que conforman el conjunto. Se calcula hasta el milésimo sin redondeo.



Página 68 de 72  
Printed digitalmente por:  
RAMIREZ GAMARRA Cecilia  
Luz FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 26/04/2020 22:27:10-0500

 <b>PERÚ</b> Ministerio de Educación	Denominación del Documento Normativo Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica
---	--

El **calificativo general de la Secundaria** o del ciclo Avanzado de EBA se obtiene de dividir la suma de todos los calificativos de cada grado entre 5. Se calcula hasta el milésimo sin redondeo.

Con fines de ubicación para la obtención de becas o beneficios en los procesos de admisión a instituciones de educación superior u otros similares, se informa el calificativo de cada grado o de un conjunto de grados de la Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA, o el calificativo general de la Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA. Por lo tanto, para determinarlo se usarán los datos consignados en el SIAGIE correspondientes a dicho momento. Debe ser solicitado a la IE por el padre o madre de familia, tutor legal o apoderado si el estudiante es menor de edad, o por el mismo alumno si es mayor de edad.

En este orden de mérito, se podrá determinar el décimo superior (10% superior) o el quinto superior (20% superior) o el tercio superior (el 33 % superior) o el medio superior (el 50% superior) o cualquier otra porción. En caso de empate en la última posición de cualquier porción, se incorporará dentro de esta a todos los empatados.

Para los efectos que sea necesario, un área se considerará "aprobada" si cumple las condiciones establecidas en la tabla que dispone las condiciones de promoción o permanencia.

En caso el acta oficial de evaluación se actualice:

- Si es por rectificación de un error de registro, no se genera derecho a los estudiantes que se hubieran visto beneficiados en el cuadro de mérito. Es decir los resultados del acta previa no tendrían validez.

## 2. Determinación del orden de mérito

Usando los calificativos calculados automáticamente, el SIAGIE también determinará el orden de mérito de los estudiantes en cada IE. Para tal fin, ordenará a todos los estudiantes de mayor a menor calificativo de cada grado o grupo de grados o general de la Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA. En este listado aparecerán todos los que empaten en cualquier puesto con un número sucesivo asignado (los empatados aparecerán en orden alfabético). Vale decir, no hay dos nombres asociados al mismo puesto y el número final de la lista es siempre igual al del número de estudiantes listados.

Si se trata del **orden de mérito de un grado**, debe estar integrado por todos los estudiantes de Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA que, de acuerdo con la Nómina de Matrícula, hayan cursado dicho grado, en la EBR o su equivalente en la EBA, en la IE.

Si se trata del **orden de mérito de toda la Secundaria**, debe estar integrado por todos los estudiantes de Secundaria que, de acuerdo con la Nómina de Matrícula, hayan cursado el quinto grado de Secundaria de EBR o el ciclo Avanzado de la EBA en la IE. Para este fin, deben considerarse a aquellos que han cursado grados anteriores en otras II.EE. públicas o privadas, sea en el territorio nacional o en el extranjero. También se considera a los que han convalidado o revalidado estudios de educación Secundaria o del ciclo Avanzado.



Página 70 de 72  
Firmado digitalmente por:  
RAMÍREZ GAMARRA Cecilia  
Luz: FAU 20131370908 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 20/04/2020 22:28:40-0500

 <b>PERÚ</b> Ministerio de Educación	Denominación del Documento Normativo Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica
--	--

En el caso de las I.E. que cuenten con programas especiales como el bachillerato internacional o como los COAR, las competencias adicionales que no estén organizadas en áreas curriculares y los talleres no se tendrán en cuenta para establecer el orden de mérito. Las competencias adicionales organizadas en áreas curriculares se tendrán en cuenta para establecer el orden de mérito.

En caso de tener que considerar calificativos realizados usando la escala vigesimal, se puede utilizar la tabla del acápite 4 de este anexo.

### 3. Determinación de los cinco primeros puestos

Este procedimiento es determinado por el SIAGIE, tanto para las II.EE. públicas como las privadas, y procederán de la siguiente manera:

De este orden de mérito reformulado, y a fin de asegurar la transparencia de los resultados, se seleccionará a los diez primeros estudiantes, teniendo en cuenta que, en caso de empate en el décimo puesto de dicho orden de mérito reformulado, se debe incorporar a todos los que empaten.

SIAGIE debe calcular solo a los diez (10) primeros puestos del grado. No puede haber empate. Si dos o más estudiantes tienen igual calificativo de toda la Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA, se debe proceder al desempate utilizando en el siguiente orden los criterios que se describen a continuación:

- I) Haber obtenido el mayor calificativo del grado en quinto grado de Secundaria de EBR o cuarto grado de ciclo avanzado de EBA.
- II) De persistir el empate, se debe repetir este procedimiento hasta encontrar uno de los grados de Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA, en el que uno de los estudiantes tiene mayor calificativo del grado.
- III) Si tuvieran idéntico calificativo de grado en cada uno de los grados de Secundaria o del ciclo Avanzado de EBA, se procederá a comparar los resultados de los empatados al:
  - (i) en cada IE de EBR sin formación técnica, sumar los números asignados a las competencias de Comunicación, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, Matemática, y Ciencia y Tecnología en quinto de Secundaria.
  - (ii) En las II.EE. de EBA, se consideran las áreas similares o equivalentes a las de EBR.
  - (iii) En las II.EE. de Secundaria de EBR con formación técnica, se considera en la suma también las competencias del área de Educación para el Trabajo.
  - (iv) En el caso de las II.EE. EIB, se debe considerar también las competencias del área de Comunicación en lengua materna (lengua originaria o castellano) y Comunicación como segunda lengua (castellano).
  - (v) De persistir el empate, se repetirá este procedimiento grado por grado hasta el primer grado de estudios.



Página 71 de 72  
Firmado digitalmente por:  
RAMIREZ GAVARRA Cecilia  
Luz FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy Vº Bº  
Fecha: 26/04/2020 22:27:53-0500

 <b>PERÚ</b> Ministerio de Educación	Denominación del Documento Normativo Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica
---	--

Terminado este proceso se tendrá el listado que consigna, sin empates, solo a los diez (10) estudiantes que han obtenido los diez (10) primeros puestos.

Todas las condiciones que permiten determinar los cinco (5) primeros puestos deben darse a conocer a las madres y padres de familia o apoderados y estudiantes, al inicio de la Educación Secundaria o ciclo Avanzado de EBA.

La modalidad de EBA se encuentra en proceso de inclusión al SIAGIE. Este procedimiento también puede ser aplicado mediante la Directiva N° 015-2009-ME/VMGP/DIGEBA/DPEBA en lo que corresponda.

#### 4. Determinación de puestos con calificativos en escala vigesimal y literal

Todos los estudiantes del nivel de Secundaria que hayan cursado el primer grado de la EBR antes del 2019 o uno o más de los otros grados (2.º, 3.º, 4.º o 5.º) antes del 2020 tienen asignadas notas de las áreas del respectivo grado en la escala vigesimal. Por ello a fin de poder aplicar lo estipulado en la presente Norma, se deberá adecuar dichos resultados a la escala que va de 2,5 a 10 mediante la siguiente fórmula (donde V son las notas existentes en la escala vigesimal y R son los resultados en la nueva escala):

$$R = (3V / 8) + 2,5$$

De esta manera se realizará la siguiente conversión:

Nota en la escala vigesimal (V)	Resultado en la nueva escala (R)
20	10
19	9,625
18	9,25
17	8,875
16	8,5
15	8,125
14	7,75
13	7,375
12	7
11	6,625
10	6,25
09	5,875
08	5,5
07	5,125
06	4,75
05	4,375
04	4
03	3,625
02	3,25
01	2,875
00	2,5



Página 72 de 72  
Firmado digitalmente por:  
RAMIREZ GAMARRA Cecilia  
Luz: FAU 20131370998 hard  
Motivo: Day Vº Bº  
Fecha: 26/04/2020 22:28:36-0500

Anexo 5. Validación del Test de Watson-Glaser por tres expertos

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN "TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO DE WATSON-GLASER"

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: *Vásquez Machicao Lalo*  
 Grado y profesión: *Magister, Lic. en Educación*  
 Institución donde labora: *Universidad Nacional del Altiplano*  
 Cargo y especialidad: *Docente de la Esp. de Matemática física, Computación I.*  
 Instrumentos de evaluación: *Test de pensamiento crítico de Watson-Glaser*  
 Autor del instrumento: *Goodwin Watson y Robert Glaser*

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Muy deficiente (1) Deficiente (2) Aceptable (3) Buenas (4) Excelente (5)

Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje de 41 "Excelente"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable.

Criterios	Indicadores	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales				X	
Objetividad	Los ítems del Test de Watson-Glaser, permiten recoger la información objetiva sobre la variable: Pensamiento crítico, en todas sus dimensiones e indicadores.				X	
Actualidad	El Test de Watson-Glaser demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y con una correcta injerencia a la variable: Pensamiento crítico.					X
Organización	Los ítems del Test de Watson-Glaser reflejan organicidad lógica entre la variable: Pensamiento crítico, de manera que permita hacer inferencias en función al problema y objetivos de la investigación.					X
Suficiencia	Los ítems del Test de Watson-Glaser son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					X
Intencionalidad	Los ítems del Test de Watson-Glaser son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos y variable de estudio.				X	
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.					X
Coherencia	Los ítems del Test de Watson-Glaser expresa relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: Pensamiento crítico.					X
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					X
Pertinencia	La relación de los ítems del Test de Watson-Glaser, es funcional y concuerda con el propósito de la investigación.					X
Promedio de validación	<i>47</i>					

III. OPINIÓN:

Favorable (X)

No valido/Inaplicable ( )

IV. OBSERVACIONES: *el instrumento ya está validado por otro autor*

Firma de evaluador -----  
 M.Sc. Lalo Vásquez Machicao  
 DOCENTE UNIVERSITARIO  
 UNA - PUNO



Ficha de validación del instrumento "Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser"  
adaptado por Jaime Villanueva Ramos

Validación de la prueba de entrada  
(Juicio de expertos)

Yo, Lalo Vásquez Machicao, identificado con DNI N° 02440197,  
con grado académico de Magister, de la  
universidad Nacional del Altiplano.

Hago constar que le leído y revisado los 30 ítems del Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (adaptado por Jaime Villanueva Ramos), correspondiente a la presente Tesis de Maestría, titulada "EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTORICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES". Correspondiente al maestrante LENIN ELVIS VILCA VILCA.

Los instrumentos referidos están conformados por ítems, distribuidos en 05 dimensiones: Inferencia (06 ítems); Reconocimiento de supuestos (06) ítems; Deducción (06) ítems; Interpretación (06 ítems) y Evaluación (06) ítems.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser			
N° de ítems revisados	N° de ítems validos	N° de ítems no validos	% de ítems válidos
30	30	0	100%

Lugar y fecha:

Observaciones:

-----  
Firma del evaluador  
Lalo Vásquez Machicao  
DOCENTE UNIVERSITARIO  
UNA - PUNO

Ficha de evaluación del instrumento "Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser" adaptado por Jaime Villanueva Ramos

Ficha de evaluación

Apellidos y nombres del evaluador: *Vasquez Machicao Lalo*

Título de la investigación: "EL PENSAMIENTO CRITICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTORICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES".

Autor de adaptación: Jaime Villanueva Ramos

Número	Criterios de evaluación							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión e indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X	
2	X		X			X	X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X			X
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7		X	X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X			X
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	X
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	

Firma de evaluador -----  
M.Sc. Lalo Vasquez Machicao  
DOCENTE UNIVERSITARIO  
UNA - PUNO

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN "TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO DE WATSON-GLASER"**

**I. DATOS GENERALES**

Apellidos y nombres del experto: *Paredes Aliaga, Juan Segundo*  
 Grado y profesión: *Doctor - docente universitario*  
 Institución donde labora: *Universidad Nacional del Altiplano*  
 Cargo y especialidad: *Docente universitario - Educación Secundaria*  
 Instrumentos de evaluación: Test de pensamiento crítico de Watson-Glaser  
 Autor del instrumento: Goodwin Watson y Robert Glaser

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Muy deficiente (1) Deficiente (2) Aceptable (3) Buenas (4) Excelente (5)

Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje de 41 "Excelente"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable.

Cráterios	Indicadores	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales					X
Objetividad	Los ítems del Test de Watson-Glaser, permiten recoger la información objetiva sobre la variable: Pensamiento crítico, en todas sus dimensiones e indicadores.					X
Actualidad	El Test de Watson-Glaser demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y con una correcta injerencia a la variable: Pensamiento crítico.					X
Organización	Los ítems del Test de Watson-Glaser reflejan organicidad lógica entre la variable: Pensamiento crítico, de manera que permita hacer inferencias en función al problema y objetivos de la investigación.					X
Suficiencia	Los ítems del Test de Watson-Glaser son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					X
Intencionalidad	Los ítems del Test de Watson-Glaser son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos y variable de estudio.					X
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.				X	
Coherencia	Los ítems del Test de Watson-Glaser expresa relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: Pensamiento crítico.				X	
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.				X	
Pertinencia	La relación de los ítems del Test de Watson-Glaser, es funcional y concuerda con el propósito de la investigación.				X	
Promedio de validación	<i>46</i>					

**III. OPINIÓN:**

Favorable  ( )

No valido/Inaplicable ( )

**IV. OBSERVACIONES:**

Juan Segundo Paredes Aliaga  
 DOCENTE EDUCUG-UNA P.  
 Firma



Ficha de validación del instrumento "Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser"  
adaptado por Jaime Villanueva Ramos

Validación de la prueba de entrada  
(Juicio de expertos)

Yo, Juan Segundo Paredes Aliaga, identificado con DNI N° 01249957,  
con grado académico de Doctor, de la  
universidad Nacional del Altiplano.

Hago constar que le leído y revisado los 30 ítems del Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (adaptado por Jaime Villanueva Ramos), correspondiente a la presente Tesis de Maestría, titulada "EL PENSAMIENTO CRITICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTORICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES". Correspondiente al maestrante LENIN ELVIS VILCA VILCA.

Los instrumentos referidos están conformados por ítems, distribuidos en 05 dimensiones: Inferencia (06 ítems); Reconocimiento de supuestos (06) ítems; Deducción (06) ítems; Interpretación (06 ítems) y Evaluación (06) ítems.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser			
N° de ítems revisados	N° de ítems validos	N° de ítems no validos	% de ítems válidos
30	30	0	100%

Lugar y fecha:

Observaciones:

  
Juan Segundo Paredes Aliaga  
DOCENTE FCEDUC-UNA.R

Firma del evaluador

Ficha de evaluación del instrumento "Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser" adaptado por Jaime Villanueva Ramos

Ficha de evaluación

Apellidos y nombres del evaluador: *Paredes Altaga, Juan Segundo*  
 Título de la investigación: "EL PENSAMIENTO CRITICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTORICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES".  
 Autor de adaptación: Jaime Villanueva Ramos

Número	Criterios de evaluación							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión e indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	

*Juan Segundo Paredes Altaga*  
 Juan Segundo Paredes Altaga  
 DIRECTOR FCEDUC-UNA-P

Firma de evaluador

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN "TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO DE WATSON-GLASER"

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: *Moque Huanca, Edgar Octavio*  
 Grado y profesión: *Magister, Educación Secundaria*  
 Institución donde labora: *Universidad Nacional del Altiplano*  
 Cargo y especialidad: *Docente universitario, didáctica de la enseñanza universitaria*  
 Instrumentos de evaluación: *Test de pensamiento crítico de Watson-Glaser*  
 Autor del instrumento: *Goodwin Watson y Robert Glaser*

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Muy deficiente (1) Deficiente (2) Aceptable (3) Buenas (4) Excelente (5)

Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje de 41 "Excelente"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable.

Criterios	Indicadores	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales				X	
Objetividad	Los ítems del Test de Watson-Glaser, permiten recoger la información objetiva sobre la variable: Pensamiento crítico, en todas sus dimensiones e indicadores.					X
Actualidad	El Test de Watson-Glaser demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y con una correcta inferencia a la variable: Pensamiento crítico.				Y	
Organización	Los ítems del Test de Watson-Glaser reflejan organicidad lógica entre la variable: Pensamiento crítico, de manera que permita hacer inferencias en función al problema y objetivos de la investigación.				X	
Suficiencia	Los ítems del Test de Watson-Glaser son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					X
Intencionalidad	Los ítems del Test de Watson-Glaser son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos y variable de estudio.					X
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.					X
Coherencia	Los ítems del Test de Watson-Glaser expresa relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: Pensamiento crítico.					X
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					X
Pertinencia	La relación de los ítems del Test de Watson-Glaser, es funcional y concuerda con el propósito de la investigación.					X
Promedio de validación	<i>47</i>					

III. OPINIÓN:

Favorable (X)

No valido/Inaplicable ( )

IV. OBSERVACIONES: *ninguna*

Dr. Edgardo Huanca  
 DOCENTE evaluador

Ficha de validación del instrumento "Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser"  
adaptado por Jaime Villanueva Ramos

Validación de la prueba de entrada  
(Juicio de expertos)

Yo, Edgar Octavio Roque Huanca, identificado con DNI N° 01786202,  
con grado académico de Magister Scientiae, de la  
universidad Nacional del Altiplano - Puno.

Hago constar que le leído y revisado los 30 ítems del Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (adaptado por Jaime Villanueva Ramos), correspondiente a la presente Tesis de Maestría, titulada "EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES". Correspondiente al maestrante LENIN ELVIS VILCA VILCA.

Los instrumentos referidos están conformados por ítems, distribuidos en 05 dimensiones: Inferencia (06 ítems); Reconocimiento de supuestos (06) ítems; Deducción (06) ítems; Interpretación (06 ítems) y Evaluación (06) ítems.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser			
N° de ítems revisados	N° de ítems validos	N° de ítems no validos	% de ítems válidos
30	30	0	100 %

Lugar y fecha: puno, 13 de setembre de 2023

Observaciones: ninguna



Dr. Blanca Inés de la Cruz  
DOCENTE UNA - PUNO

Ficha de evaluación del instrumento "Test del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser" adaptado por Jaime Villanueva Ramos

Ficha de evaluación

Apellidos y nombres del evaluador: *Roque Huanca Edgar Octavio*

Título de la investigación: "EL PENSAMIENTO CRITICO Y SU RELACION CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTORICAS DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES".

Autor de adaptación: Jaime Villanueva Ramos

Número	Criterios de evaluación							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión e indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	

*[Handwritten Signature]*  
Dr. *Edgar Huanca* Evaluador  
DOCENTE

## Anexo 6. Constancia de ejecución del proyecto de tesis



### “AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO”

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “MARISCAL LUZURIAGA” DE PISCOBAMBA, PROVINCIA MARISCAL LUZURIAGA, DEPARTAMENTO DE ANCASH, QUE SUSCRIBE;

#### HACE CONSTAR:

Que, el señor **LENIN ELVIS VILCA VILCA**, identificado con DNI N° 72282112, egresado de la Maestría en Educación con mención en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, aplicó el cuestionario “Test de inteligencia de Watson-Glaser” así como accedió al registro auxiliar del registro de notas del primer año de educación secundaria, ello en el marco de la solicitud de autorización presentado en fecha 31 de julio de 2023, en referencia al proyecto de tesis titulado “**EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA COMPETENCIA: CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**”. Dicho cuestionario se aplicó en el mes de agosto a todas las secciones de primer año “A, B y C” cuyo docente a cargo del área de Ciencias Sociales fue la profesora Susy Betty López Romero.

Lo que se expide el presente a solicitud verbal del interesado para los fines que estime por conveniente.

Piscobamba, 10 de octubre de 2023



*GUSTAVO VALVERDE*

**GUSTAVO VALVERDE PORTELLA**  
DIRECTOR  
Institución Educativa “Mariscal Luzuriaga”  
Piscobamba- Ancash Mixto

JGVP/D. I.E.P. “ML”  
hsle. Sec.I.  
Archivo.



Universidad Nacional  
del Altiplano Puno



Vicerrectorado  
de Investigación



Repositorio  
Institucional

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo LENIN ELVIS VILCA VILCA,  
identificado con DNI 72282112 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional,  Programa de Segunda Especialidad,  Programa de Maestría o Doctorado  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

informo que he elaborado el/la  Tesis o  Trabajo de Investigación denominada:  
“ EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA  
LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS DEL ÁREA DE  
CIENCIAS SOCIALES ”

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 29 de ENERO del 20 24



FIRMA (obligatoria)



Huella



Universidad Nacional  
del Altiplano Puno



Vicerrectorado  
de Investigación



Repositorio  
Institucional

## AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo LENIN ELVIS VILCA VILCA,  
identificado con DNI 72282112 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional,  Programa de Segunda Especialidad,  Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

informo que he elaborado el/la  Tesis o  Trabajo de Investigación denominada:

“ EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS ALCANZADOS EN LA  
COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS DEL ÁREA DE  
CIENCIAS SOCIALES ”

para la obtención de  Grado,  Título Profesional o  Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 29 de ENERO del 20 24

FIRMA (obligatoria)



Huella