

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

SECUNDARIA



T E S I S

El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024

Para optar el Título Profesional de:

Licenciado(a) en Educación

Con Mención: Historia, Ciencias Sociales y Turismo

Autores:

Bach. Gaby Nataly LIVIA AMPUDIA

Bach. Aldrin Lenin SANTIAGO INCHE

Asesor:

Dr. Marcelino Erasmo HUAMÁN PANEZ

Cerro de Pasco – Perú – 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

SECUNDARIA



T E S I S

El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Ana María NAVARRO PORRAS

PRESIDENTE

Dr. Sanyorei PORRAS COSME

MIEMBRO

Mg. Pelayo Teodoro ALVAREZ LLANOS

MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 261 – 2024

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

Gaby Nataly LIVIA AMPUDIA y Aldrin Lenin SANTIAGO INCHE

Escuela de Formación Profesional:

Educación Secundaria

Tipo de trabajo:

Tesis

Título del trabajo:

El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024

Asesor:

Marcelino Erasmo HUAMÁN PANEZ

Índice de Similitud:

6%

Calificativo:

Aprobado

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin Similarity

Cerro de Pasco, 11 de diciembre del 2024.



DEDICATORIA

A mi pareja que ha sido el impulso durante toda mi carrera y el pilar principal para la culminación de la misma, que con su apoyo constante y amor incondicional ha sido amigo y compañero inseparable, fuente de sabiduría, calma y consejo en todo momento. A mis queridos sobrinos para quienes ningún sacrificio es suficiente, que con su luz han iluminado mi vida y hace mi camino más claro. A mis hermanos que con su amor y enseñanza han sembrado las virtudes que se necesitan para vivir con anhelo y felicidad, Y a mi amuleto de la buena suerte, mi compañero fiel durante todas las noches de desvelo, que nada más bastaba verte dormido a mi lado para no sentirme sola y trabajar a gusto, gracias Arthur.

IN MEMORIAM

En honor a mis padres, mi fuente de inspiración y sabiduría. Aunque ya no estén físicamente conmigo, su espíritu y amor continúan guiándome en cada paso de este camino.

Gaby Nataly, LIVIA AMPUDIA

Dedico a mis queridos padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y por siempre creer en mí, incluso cuando yo dudaba de mis propias capacidades. A ellos dedico este trabajo, fruto de su esfuerzo y sacrificio. A mis hermanas, por su cariño, compañía y por ser mis cómplices en cada aventura. A mis amigos, por su amistad, por sus palabras de aliento y por hacer de este viaje una experiencia inolvidable. A todos aquellos que me han inspirado y motivado a alcanzar mis sueños, especialmente a mis profesores, por su guía y sabiduría. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

Aldrin Lenin, SANTIAGO INCHE

AGRADECIMIENTO

En primera instancia agradecemos al **Dr. Marcelino Erasmo HUAMÁN PANEZ** por haber fungido de asesor de nuestra investigación, quien supo orientarnos de manera eficiente y pertinente el quehacer investigativo que realizamos, sus consejos, alcances y sugerencias coadyuvaron a que nuestro estudio se desarrollara de manera exitosa. Asimismo, agradecer al **Dr. Orlando CAMPOS SALVATIERRA** por haber sido el soporte fundamental en nuestra iniciación como investigadores incipientes, su didáctica, metodología y rigurosidad en la enseñanza de los preceptos elementales de la investigación nos ha permitido adquirir las nociones claves del proceder investigativo y nos ha motivado a proseguir por dicha senda.

De igual manera, agradecemos a los catedráticos siguientes: **Mg. Pelayo ALVAREZ LLANOS**, por su enseñanza sublime en el campo de la antropología y seminario de folklore, al **Mg. Eduardo Marino PACHECO PEÑA**, por su aleccionamiento en el campo de la teoría de la historia y la epistemología de dicha ciencia, a la **Dra. Ana María NAVARRO PORRAS** por sus enseñanzas de materias como la sociología de la educación y a la **Dra. Sanyorei PORRAS COSME** por su esfuerzo en inculcarnos los preceptos fundamentales de la teoría de la educación y el diseño curricular.

Y a todos los docentes que integran el Programa de Estudios de **HISTORIA, CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO** de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación – **UNDAC**, por su vocación profesional, calidad de enseñanza y esfuerzo denodado por forjar futuros profesionales ligados a la historia, las ciencias sociales y el turismo, gracias totales.

Los autores.

RESUMEN

La tesis titulada “**El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco - 2024**” se realizó desde un enfoque cuantitativo, bajo el nivel de investigación relacional, del tipo básico y con un diseño de investigación no experimental del tipo descriptivo correlacional que tuvo como objetivo general determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”. La población del estudio estuvo constituida por 67 estudiantes del cuarto grado de secundaria de las secciones A, B y C y la muestra por 45 estudiantes, seleccionados de manera no probabilística. El estudio utilizó como instrumentos de recolección de datos el a) El cuestionario de Pensamiento crítico y el b) Registro de Notas. En los resultados de la investigación se halló una correlación positiva alta, directa y significativa ($Rho = 0,844$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”, asimismo, se constató una correlación alta, directa y significativa ($Rho = 0,780$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”, también se evidenció una correlación alta, directa y significativa ($Rho = 0,817$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”, y por último, se obtuvo una correlación alta, directa y significativa ($Rho = 0,781$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”.

Palabras clave: Pensamiento, pensamiento crítico, competencias, logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas.

ABSTRACT

The thesis entitled "Critical Thinking and the achievement of the Competence: Build historical interpretations in the area of Social Sciences, in the fourth grade students of high school of the I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco - 2024" was carried out from a quantitative approach, under the level of relational research, of the basic type and with a non-experimental research design of the descriptive correlational type that had as general objective to determine the relationship between critical thinking and the achievement of the competence: Build historical interpretations, in the area of Social Sciences in the students of the fourth grade of high school of the I.E.I N° 34047 "César Vallejo". The population of the study consisted of 67 students from the fourth grade of high school from sections A, B and C and the sample by 45 students, selected in a non-probabilistic manner. The study used as data collection instruments a) The Critical Thinking Questionnaire and b) The Notes Record. In the research results, a high, direct and significant positive correlation ($Rho = 0.844$; $p\text{-value } 0.000 < 0.01$) was found between critical thinking and the achievement of the competence "Build historical interpretations", likewise, a high, direct and significant correlation ($Rho = 0.780$; $p\text{-value } 0.000 < 0.01$) was found between critical thinking and the achievement of the capacity "Critically interpret diverse sources", a high, direct and significant correlation was also evident ($Rho = 0.817$; $p\text{-value } 0.000 < 0.01$) between critical thinking and the achievement of the capacity "Understand historical time", and finally, a high, direct and significant correlation ($Rho = 0.781$; $p\text{-value } 0.000 < 0.01$) was obtained between critical thinking and the achievement of the competence "Develop explanations about historical processes".

Keywords: Thinking, critical thinking, competencies, achievement of the competency "Build historical interpretations. Keywords: Thinking, critical thinking, competencies, achievement of the competency "Build historical interpretations.

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada “**El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco - 2024**”, se desarrolló para optar el Título profesional de Licenciado en Educación Secundaria, presentado por los suscritos **Gaby Nataly LIVIA AMPUDIA y Aldrin Lenin SANTIAGO INCHE**.

La investigación se orientó a dilucidar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria, sustentándose en antecedentes investigativos como el desarrollado por Nasimba (2019) quien en su estudio desarrollado en un contexto ecuatoriano halló que los estudiantes emplean cuatro habilidades del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Historia como la argumentación, el análisis, la síntesis y la evaluación, confiriendo especial importancia al uso del análisis, dirigido a examinar las fuentes históricas, y la síntesis utilizado para la elaboración de ensayos de carácter histórico, asimismo, en la investigación ejecutado por Pinedo et al. (2022) encontraron que el pensamiento crítico se relaciona de manera significativa, positiva y moderada con el aprendizaje de la competencia “Construye Interpretaciones Históricas”, por otro lado, en la investigación conducido por Portugal (2019) halló una relación significativa, positiva y moderada entre el pensamiento crítico y la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía en estudiantes adscritos a un programa de recuperación pedagógica, también, en el estudio desarrollado en un contexto regional por Dávila (2022) encontró una relación significativa, positiva y moderada entre el juicio crítico en la construcción de interpretaciones y el rendimiento académico en estudiantes de una institución estatal. Teniendo en consideración dichos

antecedentes de estudio, la presente investigación estableció como objetivo general de estudio determinar la relación la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”, siendo los objetivos específicos de la investigación determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”, “Comprende el tiempo histórico” y “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”. Además, se estableció como hipótesis general del estudio que existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”, siendo las hipótesis específicas del estudio que existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”, “Comprende el tiempo histórico” y “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”.

La estructura de la presente tesis comprende el **Capítulo I: Planteamiento de la investigación**, el cual abarca la identificación del problema, la formulación del problema y el establecimiento de los objetivos investigativos, **Capítulo II: Marco teórico y conceptual**, contempla los aspectos de antecedentes de estudio, las bases teóricas científicas, la formulación de hipótesis y la operacionalización de las variables, **Capítulo III: Metodología de la investigación**, abarca al tipo, nivel, método y diseño de investigación, además, incluye a la población y muestra del estudio y a las técnicas de procesamiento de datos y el **Capítulo IV: Resultados**, contempla a la descripción del trabajo de campo, el análisis e interpretación de los resultados, la prueba de hipótesis de estudio y la discusión de resultados. Finalmente, tenemos la firme certeza y elevada convicción que la presente tesis cumple con todos los requerimientos y exigencias del

Reglamento de Grados y Títulos del Vice Rectorado de Investigación y de los Miembros Jurados Evaluadores, con lo cual damos expresa garantía que los resultados obtenidos en el presente proceder investigativo contribuirán al incremento del conocimiento y a la indagación de la comunidad científica.

Los autores.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema	1
1.2. Delimitación de la investigación	6
1.3. Formulación del problema	6
1.3.1. Problema general	6
1.3.2. Problemas específicos	6
1.4. Formulación de objetivos	7
1.4.1. Objetivo general.....	7
1.4.2. Objetivos específicos	7
1.5. Justificación de la investigación.....	7
1.6. Limitaciones de la investigación.....	10

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio	12
2.1.1. Antecedente internacional	12

2.1.2.	Antecedentes nacionales.....	13
2.1.3.	Antecedente local	15
2.2.	Bases teóricas científicas.....	16
2.2.1.	Contexto histórico de la conceptualización del Pensamiento crítico.....	16
2.2.2.	Modelos teóricos del pensamiento crítico	26
2.2.3.	Habilidades y componentes del pensamiento crítico	35
2.2.4.	Contexto histórico de las competencias.....	53
2.2.5.	Marco teórico – conceptual de las competencias educativas.....	61
2.2.6.	Componentes elementales de las competencias	65
2.2.7.	Competencias según el Currículo Nacional de Educación Básica.....	69
2.2.8.	Área curricular de Ciencias Sociales	73
2.2.9.	Capacidades de la competencia Construye Interpretaciones Históricas ...	76
2.2.10.	Logros de la competencia Construye Interpretaciones históricas	78
2.3.	Definición de términos básicos	80
2.4.	Formulación de hipótesis	84
2.4.1.	Hipótesis general	84
2.4.2.	Hipótesis específicas	84
2.5.	Identificación de variables	85
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores	85

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de Investigación	100
3.2.	Nivel de investigación	100
3.3.	Métodos de investigación.....	101
3.4.	Diseño de investigación.....	101

3.5. Población y muestra.....	102
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	103
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	104
3.7.1. Validación del instrumento	104
3.7.2. Confiabilidad del instrumento	105
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	106
3.9. Tratamiento estadístico.....	106
3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica	107

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo.....	108
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	111
4.3. Prueba de Hipótesis.....	130
4.3.1. Prueba de normalidad	130
4.3.2. Prueba de hipótesis general	131
4.3.3. Prueba de hipótesis específica 1	132
4.3.4. Prueba de hipótesis específica 2	134
4.3.5. Prueba de hipótesis específica 3	135
4.4. Discusión de Resultados.....	137

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable Pensamiento Crítico	86
Tabla 2: Operacionalización de la variable logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas	97
Tabla 3: Validación del instrumento de investigación denominado “Cuestionario del Pensamiento Crítico”	105
Tabla 4: Confiabilidad del instrumento denominado “Cuestionario del Pensamiento Crítico”	105
Tabla 5: Edad de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio	111
Tabla 6: Distribución de género de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio	112
Tabla 7: Tabla cruzada respecto a la Edad y el Género de los estudiantes.	113
Tabla 8: Tabla estadística sobre el Pensamiento crítico en la muestra del estudio.	114
Tabla 9: Tabla cruzada respecto al pensamiento crítico y el género de los estudiantes	115
Tabla 10: Tabla estadística respecto al logro alcanzado en el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones históricas.	116
Tabla 11: Tabla cruzada respecto al logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” y el género de los estudiantes.	118
Tabla 12: Tabla estadística respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”	119
Tabla 13: Tabla cruzada respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” y el género de los estudiantes	121
Tabla 14: Tabla estadística respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”	122

Tabla 15: Tabla cruzada respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” y el género de los estudiantes”	124
Tabla 16: Tabla estadística respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”	125
Tabla 17: Tabla cruzada respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” y el género de los estudiantes.	127
Tabla 18: Tabla cruzada respecto al “Pensamiento crítico” y el Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"	128
Tabla 19: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk para hallar el tipo de distribución de los datos de nuestro estudio.	130
Tabla 20: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”	131
Tabla 21: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”	133
Tabla 22: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”.	134
Tabla 23: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”	136

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico de sectores sobre la edad de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio	111
Gráfico 2: Gráfico de barras respecto a la distribución de género de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio	112
Gráfico 3: Gráfico de barras cruzadas respecto a la Edad y el Género de los estudiantes	113
Gráfico 4: Gráfico de barras respecto al Pensamiento crítico en la muestra del estudio.	114
Gráfico 5: Gráfico de barras cruzadas respecto al pensamiento crítico y el género de los estudiantes.....	115
Gráfico 6: Gráfico de barras respecto al logro alcanzado en el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones históricas.....	117
Gráfico 7: Gráfico de barras cruzadas respecto al logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” y el género de los estudiantes.....	118
Gráfico 8: Gráfico de barras respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”	120
Gráfico 9: Gráfico de barras cruzadas sobre el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” y el género de los estudiantes	121
Gráfico 10: Gráfico de barras respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”	123
Gráfico 11: Gráfico de barras cruzadas respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” y el género de los estudiantes”.....	124
Gráfico 12: Gráfico de barras respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”	126

Gráfico 13: Gráfico de barras cruzadas respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” y el género de los estudiantes..... 127

Gráfico 14: Gráficos de barras cruzadas respecto al “Pensamiento crítico” y el Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas" 129

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

En la actualidad, a nivel mundial viene acaeciendo un fenómeno problemático relacionado a las estrategias educativas que vienen gestándose en relación a la reivindicación de la noción histórica (en cuanto a su aprendizaje, enseñanza y para fines identitarios) y a la alta demanda del pensamiento crítico como facultad posibilitadora de transformaciones, en cuanto a lo primero es menester precisar que las reformas educativas que han venido desarrollando diferentes países en los últimos años tienden a centrar sus esfuerzos en desarrollar currículos cuyo fundamento y eje central se basan en las competencias en sincronía con la preponderancia que se viene dando al aprendizaje (entendido como competencia) de la historia, a este último respecto autores como Guldi y David Armitage han esbozado un nobilísimo esfuerzo intelectual para detallar las implicancias del aprendizaje de la historia para la comprensión de diversos problemas contemporáneos que acaecen en la modernidad sitiada por diversos retos y complejidades condensadas en su libro “The History Manifiesto”, y en

paralelo, autores como Richard Paul y Linda Elder han desarrollado constructos teóricos en relación al pensamiento crítico dejando a entrever su importancia para el abordaje de problemas y desafíos del contexto mundial, para la toma de decisiones informadas, para mensurar la ingente cantidad de información y para desarrollar argumentos objetivos sólidos, certeros y veraces con el objeto de participar en un entorno social y político complejo, asimismo, autores como José Luis García López en su libro intitulado “La enseñanza de la historia: Competencias y metodologías” ha referido sustancialmente que la enseñanza de competencias históricas más que promover el aprendizaje de conceptos y nociones para entender el pasado coadyuva a la forja de ciudadanos críticos y reflexivos para abordar asuntos problemáticos y de carácter público que surgen en el contexto presente, ante ello emerge la cuestión de si el pensamiento crítico se relación o no con el logro de competencias del tipo histórico, dilucidar tal relación nos permitiría entender la dinámica relacional de ambas variables lo cual ayudaría a introducir modificaciones en diversos aspectos de la enseñanza.

Nuestro contexto sudamericano no es ajeno a los temas coyunturales que se advierten a nivel mundial respecto a la emergencia del pensamiento crítico y al ahínco del enfoque por competencias educativas del tipo históricas, autores como Margarita Poggi han puesto sobre la palestra la necesidad de promover el pensamiento crítico en América Latina enfatizando el hecho de que su inserción en el sistema educativo permitiría superar progresivamente los múltiples problemas sociales y políticos presentes en nuestra realidad contextual continental, asimismo, en los trabajos autorales de Paulo Freire y su enérgica proclama de la liberación de la educación, subyace el elemento crítico como fuente que permite alcanzar la emancipación y como medio que coadyuva a la

forja de ciudadanos más conscientes de la realidad socio histórica de nuestro continente, además, destacan las reflexiones vertidas por Eduardo Galeano, quien fuera incisivo en promover el cuestionamiento a las narrativas colonialistas y estructuras de poder presentes en nuestra realidad Latinoamérica, esfuerzo que se alinea con el ejercicio del pensamiento crítico. Y en cuanto a los esfuerzos teóricos esbozados en relación a las competencias del tipo históricas en Sudamérica y América Latina resaltan autores como Jara (2009) cuyo esfuerzo se orienta a delinear un estudio exhaustivo sobre la educación histórica en América Latina, haciendo denotar la importancia de fomentar el desarrollo de competencias históricas trascendiendo el mero hecho de memorizar hechos históricos para arribar al dominio del entendimiento de procesos, concatenaciones, conexiones y simultaneidades histórico – temporales para comprender el pasado y entender la dinámica social, política y económica del presente, en esa misma línea destaca el aporte proporcionado por Zárate (2010) quien realiza un compendio investigativo sobre la didáctica de la historia buscando promover el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes para realizar actividades como la contextualización de hechos históricos y el discernimiento de fuentes para comprender y realizar interpretaciones históricas. De ello dejamos a entrever que al igual que en el contexto mundial, en nuestro continente se vienen desarrollando esfuerzos intelectuales que giran en torno al pensamiento crítico y a la competencia educativa del tipo histórico, algunos de estos esbozos desarrollados tratan de establecer tentativas relaciones lógicas como de causalidad – efecto o de asociación entre ambas variables, empero, no evidencian suficiente sustento científico y empírico para fundamentar tal afirmación, es por ello que urge la

necesidad de estudiar a ambos elementos desde una posición cuantitativa y bajo un tratamiento estadístico pertinente.

A nivel nacional la tendencia investigativa hacia el pensamiento crítico ha tenido una atención importante desde hace varios años, siendo así que autores como Zúñiga (2016) han manifestado la importancia del pensamiento crítico como medio para promover el cuestionamiento, el análisis metódico y la reflexión sobre la realidad política y social del país, siendo el espacio educativo el medio crucial para inculcarlo y difundirlo, lo cual resulta paralelo al planteamiento sugerido por Ruiz (2013) quien enfatiza la incorporación del pensamiento crítico en la reforma educativa de nuestro país, con la finalidad de forjar futuros ciudadanos con autonomía intelectual, asimismo, desde el MINEDU se ha venido desarrollando estrategias para fomentar el pensamiento crítico en todos los niveles de educación, teniendo especial preponderancia en el currículo nacional. Por otro lado, en el ámbito educativo se ha venido trabajando y fortaleciendo la competencia histórica denominada “Construye Interpretaciones históricas” en el área de Ciencias Sociales, dicha competencia comprende el desarrollo de una “posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos” (MINEDU, 2017, pg. 82), de lo cual se advierte posible relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”, cuestión que merece de un esclarecimiento investigativo.

A nivel de nuestro contexto local estamos inmersos en el proceder educativo de la enseñanza del área de Ciencias Sociales, en cuyo desempeño

advertimos que para el desarrollo de las capacidades que comprenden a la competencia histórica anclada a dicha área, requiere del desarrollo de ciertas habilidades para efectuarlo de manera óptima y pertinente, sentir que es expresado por diferentes colegas afianzados al área, sin embargo, que el propio trabajo pedagógico revela, es por eso que resulta imprescindible revelar investigativamente una respuesta al problema que se nos presenta que versa de la forma siguiente ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”??. A dicho problema le anteceden ciertas causas como la suposición generalizada que el pensamiento crítico permite el desarrollo de las competencias históricas, dichas afirmaciones se hacen con escasos sustentos empíricos, también, por que se cree de manera generalizada que el desarrollo de la competencia histórica esta dictaminada por la apropiación de habilidades del pensamiento crítico que en muchos casos solo se han supuesto sin considerar averiguaciones científicas ni presentar evidencias rotundas, lo cual ha generado consecuencias como una escasa discriminación entre ambos términos al momento de referirlos pedagógica e investigativamente, además, se ha generado un esnobismo por emplearlas de manera desordenada, poco académica y técnica al momento de referirse o al querer asociarlas, lo cual afecta directamente al trabajo pedagógico en el área de Ciencias Sociales, debido a que tal confusión y tergiversación de términos impide un adecuado uso y comprensión cabal de la relación real entre ambas, por ello el presente trabajo investigativo se postula como necesario e importante para solucionar un problema de carácter real que se presenta en el ejercicio diario de nuestra labor docente.

1.2. Delimitación de la investigación

Espacio. - El estudio se desarrolló con los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Integral N° 34047 César Vallejo, ubicado en la región Pasco, Provincia de Pasco y en distrito Yanacancha.

Tiempo. - El estudio se efectuó en el año 2024.

Universo. – La población estuvo conformado por 67 estudiantes y la muestra por 45 estudiantes.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”?
- ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”?
- ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área

de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.
- Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.
- Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

1.5. Justificación de la investigación

La justificación de la presente investigación reside en que permitió esclarecer cómo el pensamiento crítico se relaciona con el logro de la competencia denominada “Construye Interpretaciones históricas”, en un contexto educativo

nacional caracterizado por la reconstrucción, reivindicación y valoración del proceso histórico milenario que ostentamos como país mediante el cual se exige que el futuro ciudadano se conciba como un ser social inserto en un proceso histórico complejo y dinámico el cual demanda demostrar una participación activa, propositiva y resolutive de los problemas sociales que se evidencian en el contexto nacional, además, en una coyuntura social, laboral y económica que pondera al pensamiento crítico como el recurso cognitivo que potencia y efectiviza el desarrollo de actividades de procesos mediante habilidades críticas claves como el análisis metódico, la deducción, la inferencia, el cuestionamiento, la creatividad, la resolución de problemas y otros, que permiten lograr tareas o propósitos complejos y que también tienen injerencia relacional en el desarrollo efectivo de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” tal como lo corroboramos en nuestro estudio, además, se justificó en virtud de las razones siguientes:

- **Justificación teórica.** – Debido a que la presente investigación reportó resultados objetivos respecto a la relación existente entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”, con lo cual se incrementara el grueso del conocimiento existente en torno al comportamiento relacional y la interacción dinámica de ambas variables, asimismo, servirá para sustentar diversos proyectos de investigación que sigan la misma línea investigativa o que quieran profundizar en otra arista de la temática abordada, también para discutir teóricamente con los aportes que se tengan hasta la actualidad respecto a las variables estudiadas.
- **Justificación práctica.** – Debido a que la presente investigación aportó conocimientos en relación a los requerimientos que coadyuvan a lograr la

competencia denominada “Construye Interpretaciones históricas”, en un contexto educativo cuyo foco se concentra en desarrollar capacidades y habilidades que posibiliten una correcta inserción en el proceso histórico actual y que, al mismo tiempo, garanticen un desempeño propositivo ante los problemas sociales que ocurren en nuestro país, mediadas por la necesidad de inculcar el pensamiento crítico en los estudiantes, ante lo cual este recurso constituye un componente importante en el desarrollo efectivo de la competencia mencionada, que con la presente investigación hemos corroborado, lo que además, contribuye a reflexionar sobre el proceso de incorporación de la competencia abordada y de la dinámica educativa en torno al proceso de aprendizaje que se genera en el aula atravesada por el pensamiento crítico, lo cual admite la posibilidad de formular propuestas de mejora del servicio educativo brindado en el contexto del estudio.

- **Justificación metodológica.** – La presente investigación se erigió desde un sustento metodológico pertinente que aseguró lograr la consecución del objetivo de estudio, debido a que nos enmarcamos desde un nivel investigativo relacional, desde donde buscamos conocer la relación existente entre las variables de la investigación, asumiendo un método hipotético deductivo que permitió probar nuestra hipótesis de estudio, además, partiendo desde un diseño de investigación no experimental que supuso desarrollar procedimientos de recojo y procesamiento de datos de manera rápida, fiable y objetiva. Dicha concatenación lógica de componentes metodológicos fundamentó la viabilidad de nuestro estudio y garantizó la obtención de resultados fehacientes.

1.6. Limitaciones de la investigación

- **Limitaciones de tiempo.** – El estudio se desarrolló en el segundo bimestre académico del año 2024, lo cual no pudo efectuarse según el plazo estimado por motivos ajenos a nuestra disposición como el cruce de actividades deportivas, extracurriculares (exámenes repentinos) e institucionales que comprometieron el tránsito normal del servicio educativo y, por ende, el recojo de datos, lo cual fue superado en el corto plazo debido a la reprogramación inmediata y eficaz que desarrollamos.
- **Limitaciones de espacio.** – Algunas limitaciones del espacio propias del entorno de investigación que constatamos en el desarrollo del estudio fue en cuanto a la accesibilidad, debido a que se nos demoró el ingreso a la institución educativa por una cuestión de trámite, además, hubo ciertas restricciones de parte del docente encargado del área de Ciencias Sociales que impidieron desarrollar el recojo de datos según lo previsto, empero, dichas limitaciones fueron superadas con celeridad y de manera efectiva lo cual no entorpeció el desarrollo de la investigación.
- **Limitaciones económicas.** – La presente investigación fue autofinanciada con nuestros propios peculios, que en el desarrollo del proceso investigativo constatamos un sobre costo por concepto de materiales y recursos para la ejecución del proyecto de investigación, específicamente para la recolección de datos, empero, tal limitante supimos superarlo y no afectó en absoluto en el tránsito investigativo.
- **Limitaciones del tipo informativo.** – Si bien no encontramos muchas limitantes en cuanto al acceso hacia las fuentes bibliográficas y teóricas para sustentar nuestra investigación, nos vimos sobrecargados con mucha

información de diversa índole, que, dado a nuestra experiencia investigativa incipiente, nos aturdió y canso sobremanera, empero, supimos superarlo de manera progresiva dado al aprendizaje y al hábito lector que supimos desarrollar e incorporar a nuestro proceder investigativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedente internacional

Nasimba (2019) desarrolló la investigación denominada “HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA EN EL ESTUDIANTADO DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL”, el estudio se desarrolló en el contexto educativo ecuatoriano, específicamente en la Unidad Educativa Fiscal Juan Montalvo y en el Colegio Nacional Fiscal Andrés Bello, ubicado en la ciudad de Quito, y tuvo como objetivo principal analizar las habilidades del pensamiento crítico que aplican los y las estudiantes del Bachillerato Internacional durante el aprendizaje de Historia en el periodo 2018 – 2019. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, del tipo básico, con nivel de estudio descriptivo y con un diseño de investigación no experimental en una población de 75 estudiantes y 4 docentes de Historia, aplicando a los estudiantes encuestas y a las docentes entrevistas. En cuanto a los resultados obtenidos se halló que los estudiantes

aplican cuatro habilidades del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Historia, que a saber son; la argumentación, el análisis, la síntesis y la evaluación, destacando un predominio elevado en el uso del análisis, dirigido a examinar las fuentes históricas, y la síntesis enfocado en el desarrollo de ensayos e informes de carácter histórico, finalmente, la autora concluye que el aprendizaje de la historia contribuye a desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, debido a que las actividades formuladas y la dinámica del curso exigen de la apropiación de dichas habilidades para poder abordar las actividades propuestas.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Pinedo et al. (2022), desarrollaron la investigación denominada “PENSAMIENTO CRÍTICO Y APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, INSTITUCIÓN EDUCATIVA RICARDO BENTÍN, MANANTAY-UCAYALI, 2021”, el estudio se desarrolló en el contexto educativo nacional, específicamente en la I.E Ricardo Bentín del distrito de Mantay, provincia de Coronel Portillo, departamento de Ucayali, en el año 2021, y tuvo como objetivo principal determinar la relación entre pensamiento crítico y aprendizaje de la competencia Construye Interpretaciones históricas del área de Ciencias Sociales en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, Institución Educativa Ricardo Bentín, Manantay - Ucayali, 2021. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, del tipo básico, con nivel de estudio correlacional y con un diseño de investigación descriptivo correlacional en una muestra de 101 estudiantes, a quienes se les aplicó el test del pensamiento crítico y de quienes se obtuvo datos sobre el rendimiento en la competencia de estudio.

En cuanto a los resultados del estudio se obtuvo una correlación positiva moderada Rho de Spearman de 0.664 con un valor de significancia de 0.000 menor al p – valor de aceptación ($p > 0.05$), entre pensamiento crítico y el aprendizaje de la competencia Construye Interpretaciones históricas del área de Ciencias Sociales en los estudiantes del contexto estudiado. El estudio concluye recomendando realizar acciones de fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes debido a que se relaciona con el aprendizaje de la competencia de estudio.

Portugal (2019) desarrolló el trabajo de investigación denominado “PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN EL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE RECUPERACIÓN ACADÉMICA DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL AMAUTA” DEL DISTRITO DE SICUANI, CUSCO, 2019”, el estudio se desarrolló en el contexto educativo nacional, específicamente en la I.E “El Amauta” ubicado en el distrito de Sicuani, departamento de Cusco, en el año 2019, y tuvo como objetivo principal determinar el nivel de relación que existe entre el pensamiento crítico con la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía de los estudiantes del Programa de Recuperación Académica de la Institución Educativa “El Amauta” del distrito de Sicuani, Cusco, 2019. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, del tipo básico, con nivel de estudio correlacional y con un diseño de investigación no experimental – transversal, descriptivo correlacional en una población de 39 estudiantes, de quienes se recolectaron los datos a través de cuestionarios que se construyeron para ambas variables de

estudio. En cuanto a los resultados de la investigación se halló una correlación positiva moderada Rho de Spearman (0,417), con un valor de significancia de 0.008 menor al p – valor de aceptación ($p > 0.01$), entre el pensamiento crítico y la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía de los estudiantes del Programa de Recuperación Académica de la Institución Educativa “El Amauta”. El estudio concluye sugiriendo fortalecer las competencias críticas y de interpretación histórica, a través de la ejecución de talleres focalizados.

2.1.3. Antecedente local

Dávila (2022) desarrolló la investigación denominada “DESARROLLO DEL JUICIO CRÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “VÍCTOR E. VIVAR” – LLATA 2020”, el estudio se efectuó en el contexto educativo nacional, específicamente en la I.E Víctor. E. Vivar, ubicado en el distrito de Llata, provincia de Huamalés en el departamento de Huánuco, en el año 2020, y tuvo como objetivo principal determinar si el desarrollo del juicio crítico en la construcción de interpretaciones históricas tiene relación significativa con el rendimiento académico en los alumnos del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Víctor. E. Vivar”. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, del tipo básico, con nivel de estudio correlacional y con un diseño de investigación no experimental – transversal, descriptivo correlacional en una muestra de 131 estudiantes, empleándose el muestreo aleatorio simple para la selección de los elementos de la muestra de estudio. En cuanto a los resultados de la investigación

se halló una correlación positiva moderada Rho de Spearman (0,630), con un valor de significancia de 0.000 menor al p – valor de aceptación ($p > 0.05$), entre el desarrollo del juicio crítico en la construcción de interpretaciones históricas y el rendimiento académico en los alumnos de la I.E “Víctor. E. Vivar”. El estudio concluye recomendando ahondar en la elaboración de experiencias de aprendizaje significativas en torno a la competencia Construye interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales.

La revisión de dichos antecedentes evidencia los diferentes esfuerzos investigativos desarrollados por diferentes autores para determinar la relación entre el pensamiento crítico, las habilidades del pensamiento crítico y el juicio crítico con el aprendizaje de la historia o el desarrollo de una competencia de carácter histórico, y aunque dichos estudios revelan cierta relación entre las variables mencionadas, dejan entrever un vacío importante en el sentido de dilucidar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, vacío que fue acogido por la presente investigación para escudriñarlo en función de la relación posible que guardaban, es por ello, que dichos antecedentes fungieron de soporte para nuestra investigación y específicamente para la discusión de nuestros resultados investigativos.

2.2. Bases teóricas científicas

2.2.1. Contexto histórico de la conceptualización del Pensamiento crítico

El constructo teórico conceptual del pensamiento crítico y su aplicabilidad en diferentes áreas del conocimiento con especial preponderancia en el sistema educativo actual, le precede una historia compleja entretejida por la formulación de esbozos conceptuales, postulados, marcos teóricos, conceptualizaciones y

operacionalizaciones que buscaron entender su significado, alcance e implicancias directas que derivaban en las personas, a partir del cual, se reestructuró, modificó y mejoró la propuesta conceptual para resolver cuestiones fundamentales como a) la caracterización del pensamiento crítico, b) los componentes inherentes del pensamiento crítico, c) el proceso de desarrollo del pensamiento crítico, d) el desempeño real del pensador crítico, e) las formas y modos de evaluar el pensamiento crítico, f) el proceso de aprendizaje de las habilidades del pensamiento crítico y e) la interrelación del pensamiento crítico con otras facultades cognitivas, dichos asuntos fueron abordados a lo largo de los años desde diferentes perspectivas, campos y procesos metodológicos, destacándose de manera primigenia disciplinas como la filosofía, la pedagogía y la psicología, desde donde se gestaron la mayor parte de las contribuciones. En ese sentido, Tamayo et al. (2014) han contribuido a esquematizar una breve reseña histórica, a partir de periodos históricos específicos, de la evolución conceptual del pensamiento crítico que a continuación pasaremos a comentar brevemente:

- **Grecia clásica.** – Es importante subrayar que este espacio contextual constituye uno de los lugares desde donde emergió el desarrollo del conocimiento a través de la gesta incipiente de las diversas disciplinas, que surgieron y se consolidaron mediante el uso de la reflexión, el análisis, el cuestionamiento y la duda. En referencia al pensamiento crítico cabe destacar el aporte singular proporcionado por Sócrates quien erige una propuesta metodológica inaugural del pensamiento crítico sustentado en el método Mayéutico, que consiste en un sistema dialógico interpersonal, desde donde el conductor de la mayéutica valiéndose de cuestionamientos de índole inductivo, interpela el saber que posee alguna persona, motivando a esta a

proporcionar alguna respuesta para absolver las interrogantes planteadas, que una vez emitidas, se puede analizar las características de las mismas pudiéndose constatar la concatenación lógica de ideas o la inconsistencia de las mismas. Dicho método ha sido empleado para fundamentar diversos marcos teóricos propuestos en referencia al pensamiento crítico, siendo algunos puntos en común los siguientes a) el método mayéutico parte y se dirige a lograr la duda, el cuestionamiento, el análisis, la reflexión y la argumentación lógica en las afirmaciones, b) el portador del método mayéutico organiza, estructura y plantea un conjunto concatenado de preguntadas de carácter inductivo para conocer el esquema cognitivo que posee el interlocutor sobre algún tópico o materia, es decir, es el motivador del pensamiento crítico y c) el interlocutor es quien vierte el conjunto de respuestas a las interrogantes, de modo que la secuencia de afirmaciones que proporciona presenten claridad, concatenación lógica, consistencia y no admitan imprecisiones o incongruencias, es decir, se representa como el sujeto en potencia de desarrollar el pensamiento crítico, en alguna de las habilidades constituyentes. Del mismo modo, Platón se erige como otro de los filósofos que contribuyó a situar y enfatizar algunas de las habilidades del pensamiento crítico que yacen en diferentes planteamientos teóricos actuales, que a saber son “la reflexión, la comparación, la experiencia, la razón y fundamentalmente el papel de la interrogación” (Tamayo et al., 2014, pg. 36) asimismo, Aristóteles, otro filósofo griego remarcó la importancia del pensamiento sustentado en la lógica y la razón, además, concibió las nociones conceptuales de conocimiento e inteligencia como cualidades inherentes al ser humano. Un aporte importante en relación al pensamiento crítico que

planteara Aristóteles sería en cuanto a la formulación conceptual del conocimiento científico, propósito que se conseguiría con la conjugación de habilidades como la observación, la comprensión y el entendimiento que partieran deliberadamente de la razón humana, estos componentes también serán considerados en los constructos teóricos posteriores que se formularían en el marco del pensamiento crítico. De este modo los filósofos griegos instauraron los componentes esenciales del pensamiento crítico a través de sus planteamientos, esfuerzos reflexivos y metodología para hallar el conocimiento y la verdad.

- **Período de la Escolástica.** – Se denomina al periodo histórico en donde predominaba la institución eclesial cuyo propósito fundamental se dirigía a conjugar y dinamizar la fe con la razón, que para efectuarlo se compuso el método de la escolástica instaurándose como el recurso metodológico preponderante para reflexionar, discutir o proponer planteamientos teóricos en espacios académicos. En esencia la escolástica consistió en “plantear una pregunta, presentar citas contradictorias sobre esa cuestión y, después, llegar a conclusiones” (Tamayo et al., 2014, pg. 41), requiriéndose para cada componente procesual la exigencia del empleo de la lógica y del razonamiento analítico, de este modo, las preguntas se erigían sobre la base de elementos lógicos consistentes respetándose ciertas estructuras acorde a los alcances y propósitos de las interrogantes, lo mismo aplicaba para el proceso de mención de citas contradictorias sobre la materia de discusión, estas deberían estar formuladas en función de la argumentación lógica dirigido a discrepar consistentemente sobre las aristas de la cuestión que se tratara haciéndolo hasta abarcar todos los componentes imprescindibles de la

materia abordada para resultar en una conclusión que permita el mínimo de discrepancias o que, si la permitiera, coadyuvara a ahondar exhaustivamente el tópico para buscar nuevas conclusiones generales o universales. En dicho método subyacen algunos de los elementos constituyentes del pensamiento crítico, empleado en la formulación de propuestas teóricas actuales en relación al pensamiento crítico.

- **Período del Renacimiento.** – Comprende el periodo posterior a la Edad media, caracterizado por el declive de la reflexión en torno a la fe en congruencia con la razón, dando paso a los debates, postulados y planteamientos fundados en principios como la duda sistemática y la experimentación como medios posibilitadores del conocimiento, siendo una de las máximas del periodo renacentista el concebir “que no hay conocimiento válido sino en la medida en que el análisis pueda reducirlo a la experiencia de la cual es tomado o derivado” (Tamayo et al., 2014, pg. 45) acentuándose de este modo el énfasis en procesos cognoscitivos como la observación, el análisis, la experimentación, la investigación, la demostración y el sustento de evidencias para señalar la veracidad o falsedad de las afirmaciones o planteamientos. Es en ese contexto en donde emergen postulados nobilísimos, realizados por diversos filósofos adscritos al renacimiento, sobre cuestiones cruciales como la naturaleza del conocimiento, las condiciones de la experiencia como medio coadyuvador del saber y la verdad y sobre los métodos para arribar al conocimiento objetivo, de ello destaca aportes como el realizado por David Hume, quien insistió en el método experimental como recurso fundante de toda ciencia, aportes de Francis Bacon, quien contribuyó a erigir y sistematizar el método inductivo

como recurso para orientarse a la develación del saber verdadero, partiendo de la observación de los fenómenos sensibles para aproximarse a la inducción de axiomas relativamente generales, que para fecundarlas exhaustivamente, deberían transitar paulatinamente el proceso de razonamiento inductivo bajo condiciones como la medida y prudencia para concluir definitivamente, de igual modo, destaca el aporte proporcionado por René Descartes, quien postuló la duda sistemática como método de acercamiento al saber, lo cual implicaba que cada arista del pensamiento debería ser interrogada, sometido a la duda sistemática y finalmente evidenciada, dicha método tuvo implicancias directas en el método científico de la ciencia, que al extenderse a dicho campo se configuró como el método deductivo, razonamiento por el cual a partir de premisas y/o axiomas generales se deducía paulatinamente a explicar situaciones o fenómenos particulares, lo cual supone un “aporte a la concepción de pensamiento crítico, puesto que reconoce en él, que el papel de la duda en el hallazgo de la verdad es fundamental; es decir asienta la necesidad de interrogar y problematizar” (Tamayo et al., 2014, pg. 49). Estos aportes serán retomados en diversos planteamientos y reflexiones teóricas posteriores que se realizarán para esbozar un constructo teórico que explique la naturaleza de pensamiento crítico, sus alcances, sus componentes y otros elementos inherentes al mismo.

- **Período de la Ilustración.** – También denominado siglo de las luces, en virtud de que dicho contexto histórico se caracterizó por acentuar el uso de la razón dirigido a abordar diferentes problemas que acaecían en el fuero académico, además, extendiéndose a reflexionar, postular y problematizar cuestiones decisivas que sucedían en el fuero social y económico, en dicho

entorno emergen ideas novedosas planteado por diferentes autores, cuyas consecuencias alcanzaron a fraguar el postulado teórico del pensamiento crítico, en ese aspecto, uno de los aportes fundamentales fue proporcionado por Immanuel Kant quien reflexionó exhaustivamente sobre la naturaleza, el valor y alcances últimos del conocimiento humano integrado por componentes teóricos, prácticos y estéticos, a partir de los cuales compuso tres de sus obras más importantes, a saber, Crítica de la razón pura, Crítica de la razón práctica y la Crítica del Juicio, destacándose el aporte que hizo al armonizar los postulados en relación a las formas de conocimiento hechos por el empirismo y el racionalismo, que a su entender eran dos formas complementarias de arribar al conocimiento verdadero y fehaciente, en virtud de que la experiencia proporciona los insumos primarios que son capturados deliberadamente por nuestros órganos sensoriales para después ser trasladados al raciocinio en donde a través de diferentes formas de procesamiento cognitivo se elabora una respuesta acorde a la pretensión u objetivo planteado, lo cual supone un componente imprescindible asumido por algunos teóricos del pensamiento crítico para sustentar el proceso y/o flujo que atraviesa el pensamiento crítico caracterizado por desencadenar un conjunto de habilidades cognitivas que entrelazadas permiten manifestar una respuesta cuya trascendencia se enlaza con el pensamiento crítico.

- **Período del positivismo.** – Período en donde prevalece una concepción relativamente rígida respecto al método y al conocimiento científico como medios irrefutables para consolidar y asegurar la evolución de la ciencia, cuyo propósito fundamental era la explicación de los hechos naturales y sociales a partir de la formulación de leyes que permitieran comprender la dinámica,

característica y comportamiento de los hechos y que, al mismo tiempo, dieran cuenta de la predicción de los fenómenos naturales o sociales. Es así que en este periodo encontramos elementos constitutivos asumidos por la teoría del pensamiento crítico como la observación, la indagación, el método científico, la verificación y la contrastación, siendo empleados para erigir el constructo teórico del pensamiento crítico por los autores contemporáneos.

- **La Escuela de Frankfurt.** – Esta escuela se constituyó en la segunda década del siglo XX y se caracterizó por impulsar de manera enfática el pensamiento analítico, reflexivo y crítico como métodos para abordar los problemas que acaecían en la dimensión social en injerencia directa con el hombre, en una coyuntura marcada por la creciente tensión diplomática, política y económica que acechaba a los países, la solución, según el entender de dicha escuela, pasaba por adquirir facultades críticas y reflexivas para comprometerse con el análisis exhaustivo de dichos problemas y para involucrarse socialmente en su resolución, siendo la crítica “el ideal imperativo moral del intelectual y la inmejorable construcción racional” (Tamayo et al., 2014, pg. 55). También, se dará especial énfasis a procesos reinterpretación y reestructuración de los procesos históricos que derivaron en generar escenarios negativos con secuelas perdurables en procesos sociales observables, en donde resultará crucial encaminar procesos de análisis multidisciplinarios y acciones de consenso social. Dichos elementos metodológicos impulsados desde dicha escuela, también serán tomados en cuenta posteriormente para enmarcar el sustrato teórico del pensamiento crítico.
- **Periodo contemporáneo del pensamiento crítico.** – Comprendido desde la cuarta década del siglo XX hasta la actualidad, en dicho lapso temporal se

han gestado de manera paulatina y creciente ingentes postulados respecto al pensamiento crítico que emergieron desde los planteamientos incipientes e inaugurales realizados en periodos históricos pasados. En dicha coyuntura cabe destacar el rol preponderante que asumieron diferentes disciplinas como la psicología, la psicometría, la pedagogía y la filosofía para conceptualizar de manera sistemática respecto al marco teórico del pensamiento crítico, en una coyuntura en donde dichas disciplinas habían consolidado su campo y objeto de estudio sujetas a un cúmulo de fundamentos que sustentaban su quehacer disciplinar. Y en cuanto a las contribuciones realizadas sobre el pensamiento crítico en este periodo cabe destacar que los esfuerzos se orientaron a a) esquematizar un constructo conceptual lo suficientemente completo que partiera de fundamentos teóricos y epistemológicos lo suficientemente consistente para explicar la naturaleza del pensamiento crítico, b) teorizar sobre los componentes inherentes del pensamiento crítico, a saber, el conjunto de habilidades específicas o derivadas de la misma, c) teorizar sobre el marco procesual que desencadenaba el pensamiento crítico en el aspecto cognitivo, psicológico, metacognitivo y motor buscando explicar la interacción y dinámica que desarrollaba con cada una de ellas, d) desarrollar evaluaciones psicométricas para mensurar objetivamente los caracteres del pensamiento crítico, e) plantear modelos instructivos y/o educativos para aleccionar los supuestos del pensamiento crítico a fin de adiestrar en la incorporación de las habilidades del pensamiento crítico, f) teorizar sobre la interrelación entre el pensamiento crítico y otras facultades cognitivas superiores y h) reflexionar sobre los alcances, límites, condiciones y posibilidades del pensamiento crítico como facultad cognitiva superior. En dichos propósitos enfocaron sus

esfuerzos diversos autores como Bloom, Lipman, Ennis, Sharp, Richard Paul, Linda Elder, Facione entre otros cuyas propuestas se profundizará en el segmento subsiguiente.

De todo lo expuesto, podemos advertir que el constructo del pensamiento crítico tiene su génesis en las reflexiones, postulados y planteamientos metodológicos germinados en determinados periodos históricos, destacándose notoriamente los aportes realizados desde la filosofía. También, cabe precisar que los aportes incipientes al constructo del pensamiento crítico derivaron muchas veces de alguna metodología utilizada para encaminarse en la búsqueda del conocimiento, la verdad, la objetividad, el sustento lógico, la consistencia, entre otros propósitos dentro de los cuales subyacen de manera inexorable procesos como la observación, el análisis, la inferencia, la deducción, la reflexión, la duda, la interpretación, el discernimiento entre muchos otros, que posteriormente fueron conjugados y destinados a imbricarse en marcos teóricos complejos y exhaustivos que permitieran construir una noción de facultad cognitiva superior y compleja a la cual denominaron pensamiento crítico. En lo que respecta a la actualidad el constructo del pensamiento crítico ha sido objeto de reflexión, debate e investigación asidua de parte de los teóricos lo cual ha contribuido a sustentar un marco teórico, metodológico, científico y epistémico consistente para su consolidación, siendo permanente el hecho de continuar en su proceso de reformulación, reflexión y principalmente crítica, característica esencial de su naturaleza.

2.2.2. Modelos teóricos del pensamiento crítico

2.2.2.1. Propuesta teórica de Robert Ennis

Robert Ennis constituye una figura referencial insoslayable en el proceso de construcción del marco teórico del pensamiento crítico, quien empezó a esbozar sus postulados en referencia al pensamiento crítico desde la década de los sesenta interesándose en aspectos como a) la definición conceptual del pensamiento crítico vinculado a sustratos teóricos y epistémicos específicos, b) el desarrollo de instrumentos de medición de los caracteres del pensamiento crítico y c) el desarrollo de un modelo teórico educativo en donde incorporar las nociones del pensamiento crítico para su aplicabilidad, inculcación y/o enseñanza. En referencia al marco teórico conceptual propuesto por el autor, cabe precisar que este ha sido replanteado en muchas ocasiones producto de reflexiones y análisis autodirigidos, siendo la última actualización conceptual en referencia al pensamiento crítico el siguiente:

Pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer. Tengamos en cuenta que esta definición no excluye al pensamiento creativo. Actos creativos, como la formulación de hipótesis, los puntos de vista alternativos de un problema, la formulación de preguntas, las posibles soluciones, o los planes para investigar algo, caben en esta definición. Por el contrario, la definición subraya la reflexión, la razonabilidad (entendida casi como racionalidad), y la toma de decisiones (acerca de creencias y acciones). (Ennis, 2005, pg. 48)

En la propuesta de Ennis podemos destacar que la concepción del pensamiento crítico es de carácter racional, debido a que el proceso que

desencadena el pensar críticamente se halla, realiza, transcurre y manifiesta desde la complejidad y dinamicidad de la facultad cognoscitiva del ser humano desde donde se coordinan, imbrican y entrelazan diferentes capacidades específicas; empero, también es de carácter reflexivo, porque se encamina a analizar y cuestionar sistemáticamente las acciones que se expresan de manera deliberada, tanto en uno mismo, como lo que se observa en los demás. Ahora bien, dichas características esenciales del pensamiento crítico se unifican y evidencian cuando una persona afronta alguna problemática real de cualquier índole, cuyo proceso último deriva en la manifestación de una decisión orientada a desarrollar determinadas acciones o a componer un conjunto de creencias, con el objeto de resolver la cuestión problemática afrontada. En ello se puede apreciar que el autor otorga una importancia superlativa a las acciones y creencias a las que se destinan las decisiones reflexivas y razonadas, en razón de considerarlas como la base desde donde se produce la dinámica de nuestra conducta, conjunto de creencias y característica de nuestras acciones, que dan cuenta de nuestra vida. Además, Ennis, estructura el proceso por el cual se arriba a pensamiento crítico, que a su entender es la demostración de una postura racional y reflexiva inserta en la decisión sobre lo que se va a hacer o creer, lo cual empieza por a) algún problema contextual que demande y/o exija la manifestación de una decisión sobre el modo de actuar o creer para afrontar tal problemática, b) debiendo emerger de un fundamento pudiendo ser de saberes previos, posturas planteadas u otros, c) que permitan realizar inferencias de naturaleza inductiva, deductiva o de juicio de valor, d) con la colaboración de las disposiciones esenciales del

pensamiento crítico, e) para conseguir una decisión culminante que encamine la acción o construya el esquema de creencia. De todo ello, se deja a entrever que el pensamiento crítico según Ennis “está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva)” (López, 2012, pg. 44).

2.2.2.2. Propuesta teórica de Paul Richard y Linda Elder

Ambos autores también se constituyen como principales contribuidores en la consolidación del marco epistémico y teórico del pensamiento crítico, como en el desarrollo de tentativas evaluativas del mismo, con especial énfasis en la construcción de un esquema didáctico en donde incorporar los principales lineamientos del pensamiento crítico con fines educativos. Respecto al aporte conceptual referente al pensamiento crítico lo definen como “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul & Elder, 2014, p.4), destaca el énfasis que se otorga al modo de pensar, que según los autores representa el punto de partida del pensamiento crítico, pudiendo adoptar distintas características o tipificaciones propias de la complejidad cognoscente, que se orienta a pensar sobre cualquier cuestión, materia o fenómeno, desde donde la persona de manera deliberada y consciente busca la mejora de su proceso cognoscitivo, entendiendo las estructuras que le subyacen al mismo, para provocarse de manera estratégica la utilización de diferenciadas habilidades o capacidades críticas bajo la consideración de ciertos estándares intelectuales, lo cual

garantiza un modo de pensar y actuar de alta calidad y excelencia. En referencia a los estándares intelectuales, lo cual encierra un aporte reconocible en la teoría del pensamiento crítico de ambos autores, supone un componente procesual entendido como un esquema de referencia que “deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares” (Paul & Elder, 2014, p. 10). Además, los autores han profundizado en la definición operacional del pensamiento crítico con fines evaluativos del mismo, entendiendo que:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. (Paul & Elder, 2014, pg. 7)

Dicha definición operacional del pensamiento crítico es la más exhaustiva compuesta por los autores, en ella se puede advertir que pensar críticamente es ante todo a) un proceso de mejora y/o perfeccionamiento del pensamiento, que para lograrlo se precisa del b) conocimiento de las estructura cognoscitivas que subyacen al proceso del pensar y de los c) estándares intelectuales de carácter universal, destinados a examinar y mensurar de manera activa, deliberada y consciente el pensamiento, con el cual se consigue incorporar, de manera progresiva, a nuestro esquema

cognitivo la facultad de pensar críticamente. Además, de dicho marco teórico propuesto se desglosan una serie de procesos, implicancias y connotaciones específicas, que serán abordadas en el segmento posterior a la revisión de las propuestas teóricas.

2.2.2.3. Propuesta teórica de Peter Facione

Peter Facione representa un teórico que ha abocado sus esfuerzos intelectuales a investigar y por lo mismo a contribuir en el desarrollo teórico del pensamiento crítico, destacándose por haber conducido la investigación denominada “Método Delphi” cuyo propósito fundamental fue dilucidar de manera exhaustiva el marco teórico, conceptual y epistémico del pensamiento crítico, meta prevista a lograr mediante la participación de un equipo multidisciplinar compuestos por académicos e intelectuales de diferentes países, quienes a través de procesos reflexivos, dialógicos, de análisis e investigación llegaron a consensuar puntos en común en referencia al tópico del estudio, lo cual derivó la publicación del informe denominado “Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos para fines de evaluación e instrucción educativa”, publicado en 1990. Dicho informe ha constituido un precedente fundamental para futuras investigaciones y procesos reflexivos que se han venido desarrollando en los últimos años, debido a que ha aportado una definición valiosa en cuanto al pensamiento crítico entendida como:

El juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese

juicio, mediante el cual las personas (individualmente o pensando y trabajando juntas) deciden qué creer o qué hacer. (Facione, 2007, pg. 21)

Dicha definición de carácter consensual asumido por Facione, destaca en concebir al pensamiento crítico como a) un juicio, es decir un facultad cognitiva superior de b) carácter auto regulado, lo que implica un proceso consciente de la experiencia cognitiva que incide en la manifestación o inhibición de capacidades y/o habilidades mentales, y con c) propósito, que contempla una dirección o finalidad del juicio que desencadena una serie de d) habilidades del pensamiento crítico y disposiciones de la misma índole, con lo cual e) la o las personas consiguen decidir que como actuar o que esquema conceptual creer, dependiendo de la situación contextual problemática que origina todo el proceso crítico. Además, cabe resaltar que en última instancia el proceso del pensamiento crítico concluye cuando la persona asume un conjunto de acciones o cuando elabora un esquema conceptual con el cual da soporte a su creencia, sustrato fundamental del comportamiento humano, dicho aspecto es un elemento común en las formulaciones teóricas antes descritas, debido a que representa un componente central de alcance global en las personas, no limitándose a solo una porción o segmento humano, en cambio, ampliándose a la totalidad de los mismos. Asimismo, Facione en el marco de la investigación consensual desarrollado para dilucidar las diferentes aristas del pensamiento crítico, propone diferentes elementos, componentes y procesos inexorables del pensamiento críticos, tópicos que serán abordados posteriormente.

2.2.2.4. Propuesta teórica de Diane Halpern

Diane Halpern, también representa una teórica que ha contribuido con creces en la consolidación, delimitación y fundamentación del marco teórico del pensamiento crítico y con respecto al marco conceptual del mismo, ha postulado una definición, que ha sido revisada y actualizada en diferentes oportunidades, siendo la más actual la siguiente:

El pensamiento crítico es el uso de aquellas habilidades o estrategias cognitivas que aumentan la probabilidad de un resultado deseable. Se utiliza para describir el pensamiento que tiene un propósito, está razonado y está dirigido a objetivos: el tipo de pensamiento involucrado en la resolución de problemas, la formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades y la toma de decisiones, cuando el pensador utiliza habilidades que son reflexivas y efectivas para el contexto particular y el tipo de tarea de pensamiento. (Halpern, 2014, pg. 8)

De la conceptualización propuesta por Halpern cabe resaltar que al pensamiento crítico lo concibe como a) el uso de habilidades y estrategias cognitivas, para b) acrecentar y/o garantizar la obtención de un resultado esperable, con dicho marco se puede reconocer a una actuación que parte desde el pensar crítico, de uno que no lo hace, atendiendo al empleo de habilidades específicas sumadas al conjunto de estrategias cognoscitivas orientadas a obtener un resultado específico, pudiendo ser un propósito, objetivo o meta dentro del cual subyacen problemáticas o cuestiones cruciales a resolver dentro del campo en donde uno se desenvuelve. Además, Halpern, valiéndose del aporte de Russel en referencia al pensamiento crítico, ha recalcado que dicha facultad es la

suma de actitud, conjunto de saberes y habilidades cognoscitivas dirigidas a abordar cuestiones problemáticas o para sustentar una actuación o creencia. Asimismo, la autora ha teorizado sobre los componentes que integran al constructo del pensamiento crítico, delimitando ciertas habilidades que de manera inexorable estarían presente en el esquema cognitivo de un pensador crítico, lo cual ha coadyuvado al desarrollo de test de evaluación para determinar el nivel, calidad y tipo de habilidades del pensamiento crítico que ostentan las personas, como también ha contribuido al desarrollo de modelos educativos para la enseñanza e instrucción de las mismas.

Hasta ahora hemos expuesto y descrito de manera sintética algunos aportes realizado por diferentes autores sobre el pensamiento crítico que han coadyuvado a consolidar, delimitar y cimentar el marco teórico de dicho constructo, que a su vez, ha permitido dilucidar los componentes, elementos, alcances y proceso de desarrollo del mismo lo que ha permitido seguir desarrollando procesos reflexivos e investigativos sobre la materia en cuestión, asimismo, lo ha posicionado como uno de los tópicos que mas urgen desarrollar en el sistema educativo y en el recurso humano del presente siglo. Las propuestas esbozadas desde los autores presentados constituyen las propuestas que más sustento, coherencia, fundamento, consistencia y consenso ha logrado a lo largo de los años, lo cual ha sido asumido frecuentemente por diversas investigaciones y procesos de criticidad, empero, sin constituirse de manera dogmática como las únicas y exclusivas propuestas teóricas en relación al pensamiento crítico, debido a que constantemente se reflexiona, analiza y estructura la

base teórica y epistémica del pensamiento crítico, fruto del cual han germinado diversas propuestas que extienden, reformulan y plantean diversos marcos conceptuales en relación al pensamiento crítico, los cuales coadyuvan a consolidar su presencia como una de las facultades cognitivas más complejas que puede desarrollar el ser humano. En la revisión teórica hemos advertido que las propuestas de los autores tienden a conceptualizar que el pensamiento crítico a) es una facultad cognitiva de índole razonado tendiente a incidir en las acciones a desarrollar o dirigidas a construir un esquema de creencias, también ha sido concebida como b) el proceso analítico y evaluativo con fines de mejora y/o perfeccionamiento del pensamiento, por otro lado, se entiende como c) la facultad para emitir juicios auto regulados y con propósitos específicos, asimismo, como d) la facultad que amalgama el uso de determinadas habilidades y estrategias cognoscitivas que aseguran la obtención de un resultado eficiente. Al margen de algunas discrepancias en las propuestas revisadas, por algún componente y/o elemento que se añade en los postulados, creemos que las posturas coinciden en aspectos como el empleo de habilidades cognoscitivas, el sistema de disposiciones, la necesidad de mejora y perfeccionamiento en el razonamiento y en que apuntan a lograr acciones, constituir un esquema de creencias o para abordar situaciones problemáticas, por ello creemos que las propuestas teóricas son complementarias debido a que permiten perfilar la complejidad y dinamicidad del pensamiento crítico. Y en lo que atañe a nuestra investigación asumiremos el constructo teórico proporcionado por Ennis, debido a la consistencia y operatividad de su propuesta.

2.2.3. Habilidades y componentes del pensamiento crítico

Las propuestas teóricas que se han erigido en torno al pensamiento crítico, han sido acompañados de manera inexorable por la teorización sobre los componentes, elementos y habilidades cognoscitivas integradas al constructo del pensamiento crítico, lo cual ha trascendido la mera conceptualización del mismo y a coadyuvado a prolongar y extender los senderos y límites del tópico en cuestión. En tal sentido, cabe destacar que las propuestas sobre las implicancias, componentes y aspectos elementales del pensamiento crítico han sido formuladas desde diferentes aristas, acentuándose ciertas habilidades específicas en algunos postulados que coinciden o discrepan con otros. A continuación, expondremos dichas cuestiones derivadas de los postulados teóricos desde los autores abordados en el segmento anterior, con el objeto de trazar una linealidad teórica de continuidad entre el marco conceptual propuesto y los componentes e implicancias derivadas de los mismos.

2.2.3.1. Componentes del pensamiento crítico según Ennis

Ennis a partir de la conceptualización que realiza respecto al pensamiento crítico postulándolo como aquel tipo de pensamiento de naturaleza razonada que se manifiesta a la hora de decidir qué hacer o qué creer, esboza un conjunto de consideraciones derivadas de la concepción teórica propuesta, producto del cual describe los requerimientos y/o componentes esenciales adscritos al pensador crítico, destacando que las características primordiales del mismo estarían compuestas por doce disposiciones y dieciséis habilidades, que de manera dinámica, interrelacionada o superpuestas se evidenciaría en el desempeño real del

pensador crítico. A continuación, detallaremos cada una de ellas: (Ennis 2005, pg. 50)

a) Disposiciones del pensador crítico

- 1. Claridad.** – La disposición de claridad sobre aquello que se afirma de manera oral o escrita, bajo la consideración del contexto y de las características del interlocutor.
- 2. Enfoque.** – La disposición de enfoque sobre aspectos como la conclusión de un asunto o la precisión directa sobre algún tema en cuestión, evitando divagaciones o desviaciones del tópico central que se aborda.
- 3. Exhaustividad.** – La disposición de exhaustividad para considerar los diferentes elementos o componentes que integran a un asunto en cuestión.
- 4. Búsqueda razonada.** – La disposición para buscar de manera razonada información o datos verídicos, a fin de proporcionar una respuesta fehaciente.
- 5. Estar bien informado.** – La disposición de estar bien cerciorado o de conocer cabalmente diferentes asuntos, temas o materias con el cual uno comúnmente se relaciona en el trabajo, a nivel académico o laboral.
- 6. Búsqueda de alternativas.** – La disposición para buscar diferentes alternativas para abordar alguna cuestión problemática.
- 7. Precisión.** – La disposición para manifestar precisión, cuando se opina de manera oral o escrita, sobre algún asunto en cuestión.

8. **Reflexión sobre las creencias.** – La disposición a reflexionar de manera honesta y consciente sobre el esquema de creencias que precede a algún modo de actuar o de pensar sobre alguna materia, tópico o cuestión.
9. **Mente abierta.** – La disposición a la apertura y consideración de distintas perspectivas o ideas, aunque sean contrarias a las nuestras.
10. **Prudencia.** – La disposición para ser prudentes en la emisión de los juicios, cuando no se tengan las evidencias y pruebas suficientes para afirmarlos.
11. **No se escépticos.** – La disposición para adaptar el juicio o postura cuando existan pruebas y/o evidencias suficientes sobre algún tema, materia o cuestión en particular.
12. **Uso de habilidades del pensamiento crítico.** – La disposición a emplear de manera asidua las habilidades del pensamiento crítico en situaciones reales y particulares.

b) Habilidades del pensador crítico

1. **Enfoque.** – Consiste en la habilidad para distinguir de manera adecuada y correcta cuestiones como el punto central de un asunto, tópico, cuestionamiento u otros aspectos.
2. **Análisis.** – Consiste en la habilidad para desintegrar las partes de algún tópico, materia o cuestión para examinarlas por separado, afín de comprender su naturaleza o composición global.

3. **Preguntas.** – Consiste en la habilidad para componer y responder preguntas que dilucidan o vulneran la composición o solidez de alguna materia o cuestión en particular.
4. **Definición.** – Consiste en la habilidad para conceptualizar y juzgar la emisión de términos o conceptos sobre alguna materia o tópico en particular, con el objeto de dilucidar los componentes o elementos subyacentes al mismo.
5. **Identificación de suposiciones no hechas.** – Esta habilidad consiste en identificar un conjunto de conjeturas o respuestas predictivas no realizadas sobre un tema, cuestión o materia, necesarias para no tergiversar la afirmación y para que no pueda afectar aspectos como la conclusión.
6. **Credibilidad.** – Esta habilidad consiste en formular afirmaciones o juicios bajo el amparo de esquemas verídicos, objetivos y fehacientes.
7. **Observación.** – Consistente en examinar de manera detallada y con detenimiento algún proceso, los componentes de algún tema, las aristas de un tópico entre otros aspectos.
8. **Deducción.** – Implica una habilidad para formular una conclusión de ciertos aspectos o cuestiones particulares, a partir de ciertas premisas generales.
9. **Inducción.** – Consiste en la habilidad para formular conclusiones generales sobre algún fenómeno a partir de ciertas premisas particulares.

- 10. Juicio de valor.** – Comprende la habilidad para emitir un juicio valorativo a partir de ciertos esquemas personales sobre algún fenómeno o hecho.
- 11. Suposición.** – Refiere a la habilidad para realizar conjeturas o posibles respuestas a ante un caso en particular, con el propósito de examinar hacia donde conducen las suposiciones y determinar si son fundadas o infundadas.
- 12. Integración.** – Consiste en la habilidad para integrar y/o orquestar el conjunto de habilidades del pensamiento crítico y las disposiciones, encaminándolas a desarrollar una acción o a formular una creencia.
- 13. Orden cognitivo.** – Refiere a la habilidad para proceder de manera ordenada cuando se aborda algún problema o cuestión en particular, empezando por el tratamiento de aspectos preliminares, seguido por aspectos medulares y culminando en proporcionar una respuesta concluyente.
- 14. Empatía.** – Refiere a la habilidad para ser receptivos con las emociones de las personas y para proceder en consecuencia de ello.
- 15. Estrategias retóricas.** – Refiere a la habilidad comunicativa para manifestar nuestro pensar, de manera oral o escrita, bajo ciertas estrategias que permitan la comprensión y persuasión del interlocutor.
- 16. Etiquetas de error.** – Es la habilidad para emplear y responder a las afirmaciones o expresiones erróneas en el sentido que no

permiten una comprensión cabal de lo que se habla o piensa. En valor de emplearlas radica en que no permiten caer en divagaciones conceptuales, y el valor en responderlas, estriba en que permite anular o discrepar de las afirmaciones que tienden a producir el error.

De lo expuesto, cabe resaltar que las disposiciones atribuibles al pensador crítico son de índole actitudinal y aptitudinal en imbricación con habilidades cognitivas de naturaleza básica, que por sí mismas no permiten un actuar o pensar crítico, en razón de que requieren estar conjugados con las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, que de los dieciséis conceptualizados por el autor se agrupan en habilidades superiores complejas como la aclaración, la decisión, la inferencia, las habilidades metacognitivas y las habilidades auxiliares, que interrelacionadas con las disposiciones coadyuvan a ofrecer un actuar crítico o un pensar de la misma índole. Además, cabe señalar que, de ambos componentes derivados del marco conceptual propuesto por Ennis, resulta en generar implicancias directas para la formulación de evaluaciones del pensamiento crítico y para su aleccionamiento en condiciones de aprendizaje.

2.2.3.2. Componentes del pensamiento crítico según Richard Paul y

Linda Elder

A partir de la conceptualización del pensamiento crítico propuesto por los autores se derivan un conjunto de implicancias y componentes elementales que describen integralmente al pensador crítico. A continuación, señalaremos los principales componentes que resultan de

la teorización del pensamiento crítico desde la concepción de Paul & Elder (2014, pg. 5):

a) Elementos del pensamiento crítico

- 1. Propósito.** – El acto o la forma de pensar crítica presupone tener un propósito, meta u objetivo, el cual orienta el conjunto de acciones y procesos cognoscitivos a desarrollar para efectuarlo o cumplirlo de manera cabal.
- 2. Pregunta en cuestión.** – El pensamiento crítico se distingue porque se orienta a dilucidar un conjunto de cuestiones o preguntas para resolver, solucionar o explicar la naturaleza o fenómeno de algo.
- 3. Supuestos.** – El pensamiento crítico se sustenta en determinados supuestos, que son conjeturas o posibles respuestas sobre algún asunto en cuestión, que perfilan el punto de vista de manera preliminar y que asientan las bases para realizar procesos como el análisis y toma de decisiones a partir de evidencias y resultados fiables.
- 4. Perspectiva.** – El pensamiento crítico se constituye desde una determinada perspectiva, sin embargo, no se estanca exclusivamente en ella, sino que precisa de la consideración de otras formas de pensar o ver las cosas, lo que garantiza lograr una perspectiva exhaustiva y total al momento de abordar alguna tema o cuestión en particular.
- 5. Evidencia.** – El pensamiento crítico se caracteriza por estar fundamentado en un esquema sólido de evidencias que se muestra a

través del conjunto de datos e información objetiva y verídica que sustenta de manera clara y precisa la postura que se asume.

6. Conceptos. – El pensar crítico se expresa a través de la emisión de un conjunto de conceptos o ideas que se construyen o asumen desde la precisión y claridad, lo cual garantiza una comunicación y entendimiento comprensible.

7. Inferencias. – El pensamiento crítico se caracteriza por emplear de manera metódica un sistema de inferencias lo que permite arribar a conclusiones, realizándose las inferencias solo en función de un conjunto de evidencias y advirtiéndose la concatenación lógica y consistente entre las mismas, lo cual garantiza poder formular el conjunto de conclusiones.

8. Consecuencias. – El pensamiento crítico se evidencia a través de la formulación consciente y deliberada de un conjunto de consecuencias que derivan en el propio pensamiento o en la forma de actuar, con el objeto de analizar sus alcances, trascendencia y aspectos a mejorar.

b) Estándares intelectuales universales (Paul & Elder, 2014, pg. 12)

1. Claridad. – La claridad supone un estándar intelectual universal del pensar crítico debido a que posibilita la comprensión y el entendimiento de la postura o argumento que se emite, que cuando no se manifiesta de manera explícita se corre el riesgo de arribar a la confusión lo cual desacredita el actuar o pensar crítico.

2. Exactitud. – La exactitud supone un estándar intelectual universal del pensar crítico en razón de que permite arribar a la

comprensión verídica y real, a través de procesos como la corroboración, de la posición que uno asume respecto de algún asunto.

3. **Precisión.** – La precisión supone un estándar intelectual universal del pensar crítico debido a que permite especificar y detallar de manera completa el asunto o naturaleza de alguna cuestión en particular, lo cual añade valor a lo que se defiende o expresa, de igual forma, permite la comprensión integral de lo que se hace o piensa.
4. **Relevancia.** – La relevancia también es un estándar intelectual universal debido a que proporciona recursos y elementos fundamentales para ayudar a comprender un asunto o resolver algún problema. En la medida en que la postura o argumento que se emita sea relevante para una situación que se aborde, se tendrán resultados propensos a la eficacia.
5. **Profundidad.** – La profundidad es también uno de los estándares intelectuales universales debido a que permite hurgar en lo más recóndito de los problemas, asuntos o fenómenos que uno aborda extendiéndose hasta las causas iniciales o primarias para poder contemplar de manera global las características del asunto con el cual uno se enfrenta.
6. **Amplitud.** – Constituye un estándar intelectual universal consistente en ampliar la perspectiva o forma de proceder cuando se aborda algún asunto o tema. Este estándar se sustenta en la mente abierta, cualidad que permite al sujeto adquirir y considerar

distintas formas de ver un determinado asunto, aunque sean antagónicas a lo que independientemente se asume.

7. **Lógica.** – Representa un estándar intelectual universal que refiere al modo concatenado y coherente con el cual uno tiene que fundamentar sus posturas, argumentos o modos de proceder, evitando incongruencias o inconsistencias en dicho proceso.
8. **Importancia.** – Supone un estándar intelectual universal orientado a la identificación de los aspectos más importantes de algún tema o materia, lo cual implica un proceso de discriminación de datos y jerarquización de los mismos, para discernir entre los que es relevante y lo que es secundario.
9. **Justicia.** – Es un estándar intelectual universal consistente en la asunción de un conjunto de preceptos éticos y normativos que fundamentan la postura o forma de proceder que uno realiza en determinados contextos.

De esta forma los autores teorizan respecto a los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales, como dos componentes integrados en el marco conceptual del pensamiento crítico concebido desde sus perspectivas. Siendo así que el pensar crítico, desde su propuesta, se constituye como un modo de pensar desde donde el sujeto perfecciona su proceso cognoscitivo al ser consciente de los elementos del pensamiento que posee los cuales utiliza, emplea y mejora al contrastarlos con los estándares intelectuales universales que son parámetros fijos del pensamiento que permiten pulir y aumentar la calidad del pensamiento y

por ende, de los argumentos y de la postura que se muestra al abordar un situación determinada.

2.2.3.3. Componentes del pensamiento crítico según Peter Facione

Facione (2004) en el marco de la investigación multidisciplinar que dirige, desde donde asume un marco teórico conceptual del pensamiento crítico de carácter consensual, también postula una serie de componentes adscritos y/o vinculados al pensamiento crítico, que en su concepción serán las habilidades cognitivas y las disposiciones, con lo cual buscara caracterizar de manera amplia el espectro del pensador crítico. A continuación, describiremos sucintamente cada una de ellas:

a) Habilidades cognitivas

1. **Interpretación.** – Refiere a la habilidad cognitiva que permite la comprensión exacta y la manifestación objetiva de un conjunto de significados o términos sobre diferentes aspectos sobre algún fenómeno o materia en particular. Asimismo, dicha habilidad está constituido por sub habilidades como la jerarquización, contextualización del significado y la dilucidación del trasfondo de los conceptos.
2. **Análisis.** – Esta habilidad consiste en descomponer alguna cuestión, asunto o problema que se aborda, en diferentes segmentos constitutivos, para escudriñarlos de manera independiente e interrelacionada a fin de comprender la naturaleza y composición global del asunto que se trata. Además, comprende el proceso para reconocer las vinculaciones entre aquello se denota como fundado o real y aquello que es

meramente especulativo o supositorio, siendo el propósito general, en ambos casos, el sustentar una posición o fundamentar una afirmación.

3. **Evaluación.** – Consiste en la habilidad cognitiva para mensurar el grado de credibilidad que existe en un enunciado, argumento o posición, y se efectúa a través del proceso evaluativo dirigido a valorar cuestiones como la consistencia lógica en la composición, la veracidad y objetividad.
4. **Inferencia.** – Supone una habilidad cognitiva orientada a desarrollar un conjunto de premisas y datos fehacientes con el objeto de sacar conclusiones lógicas o componer hipótesis sobre algún aspecto o tópico en particular. Además, el proceso de la inferencia comprende otras habilidades secundarias como el análisis de la evidencia, el planteo de alternativas y la formulación de conclusiones.
5. **Explicación.** – Refiere a la habilidad cognitiva que consiste en formular una posición o postura sobre la base de aspectos como la coherencia, la consistencia y la lógica que, además, permitan comprender el enunciado o la idea que se expresa mediante la sustentación de aspectos como el conjunto de pruebas, el marco conceptual, el aspecto metodológico entre otros. Asimismo, esta habilidad está constituida por habilidades secundarias como la descripción, la justificación, las explicaciones causales y el desarrollo de argumentos consistentes.

6. **Auto regulación.** – Comprende la habilidad cognitiva para regular y/o monitorear de manera deliberada y consciente los procesos cognitivos propios que se desarrollan bajo el contexto del actuar o pensar crítico. Dicha habilidad sirve para potenciar los procesos cognitivos o para emplear de manera estratégica el conjunto de habilidades cognitivas orientadas a lograr propósitos específicos. Además, dicha habilidad está integrado por sub habilidades como la autoevaluación y la autocorrección.

b) Disposiciones del pensamiento crítico

1. **Inquisitivo.** - Es una disposición del pensamiento crítico que consiste en proyectar y demostrar de manera activa procesos indagatorios sobre diferentes aspectos de un determinado asunto, presupone asumir una posición de interrogación y cuestionamiento de todo el asunto que se aborda, con la finalidad de lograr desvelar la verdad que subyace en ellas.
2. **Juicioso.** – Es una disposición del pensamiento crítico que consiste en proceder de manera sensata cuando emitimos alguna afirmación o fundamentamos cierta postura sobre algún asunto en particular, asimismo, implica asumir prudencia cuando efectuamos declaraciones sobre ciertas cosas, lo cual permite referir un juicio ligado a la cautela y destierra nociones como la imprudencia e impertinencia.
3. **Buscador de la verdad.** – Es una disposición que se encamina a fraguar en el pensador crítico el ímpetu por proceder en la búsqueda constante de la verdad sobre diversos asuntos que

aborda de manera común y particular en su quehacer cotidiano. Asimismo, constituye un objetivo central que subyace a la formulación de sus propósitos o metas específicas para abordar algún asunto, lo cual motiva y retroalimenta el quehacer crítico en razón de estar sustentado en la satisfacción de la verdad.

4. **Confianza en el razonamiento.** – Consiste en asumir la confianza plena hacia el razonamiento que se haga sobre alguna cuestión o asunto que se aborda. Lo cual garantiza lograr seguridad en lo que se piensa y por ende, potenciar los procesos cognoscitivos encaminados a lograr ciertos propósitos, que cuando no existe o se encuentran en niveles ínfimos, entorpece el razonamiento y lo sume en un estado de ofuscamiento que impide el desarrollo exhaustivo de las habilidades cognitivas que participan en la concreción del actuar o pensar crítico.
5. **Mente abierta.** – Consiste en disponer de apertura y consideración a las diferentes formas de ver, pensar o concebir ciertos fenómenos o asuntos que uno aborda, muy a pesar de que dichas concepciones sean incompatibles con lo creemos o sabemos. Asimismo, implica el poder armonizar tales concepciones para resolver algún asunto o problemática que se presenta en nuestro quehacer.
6. **Analítico.** – Refiere a la disposición para enfocarse de manera constante en desarrollar procesos de descomposición, desagregación y examinación exhaustiva del trasfondo de los

fenómenos o asuntos que uno aborda en determinadas situaciones.

7. **Sistemático.** – Supone una disposición orientada a proceder de manera integral con el asunto que uno aborda, lo cual implica asumir que los fenómenos o tópicos que uno trata tienen implicancias, alcances, consecuencias e interrelaciones con otros fenómenos.

De lo referido, podemos destacar que los componentes derivados de la conceptualización teórica según la perspectiva de Facione se conjugan para desarrollar procesos de actuación o razonamiento de carácter críticos. Así, por un lado, las habilidades cognitivas coadyuvan a lograr ciertos propósitos u objetivos que se trazan en función de algún asunto o problema a resolver y las disposiciones permiten potenciar, mejorar y pulir los procedimientos cognoscitivos que se emplean, lo cual garantiza un resultado deseable y eficaz en el logro del pensar crítico.

2.2.3.4. Componentes del pensamiento crítico según Diane Halpern

Bajo la postura teórica del Halpern, para quien el pensamiento crítico estaría vinculado con el uso estratégico de habilidades cognitivas para conseguir un resultado esperable, se deriva una serie de implicancias que resulta en conceptualizar una serie de componentes, siendo el más principal, las categorías de habilidades del pensamiento crítico. A continuación, expondremos una descripción sucinta respecto a tales categorías de habilidades bajo la concepción teórica del Halpern (2014):

a) Categorías de habilidades del pensamiento crítico

Las categorías de habilidades del pensamiento crítico solo se emplearían cuando la situación o el contexto hagan una demanda explícita de los mismos, siendo determinante el factor de la interpretación, según el cual se decide qué situación merece de la intervención de las categorías del pensamiento y que situación prescinda de los mismos.

1. **Razonamiento verbal.** – El razonamiento verbal es una habilidad que se manifiesta en situaciones que requieran de su presencia, al estar insertos en el entramado social cuyo medio de comunicación básico es el lenguaje siendo el recurso verbal uno de los más básicos que posibilita la comunicación, el razonamiento verbal se posiciona como una de las habilidades sofisticadas que emerge en situaciones o eventos de alta complejidad y se evidencia mediante el empleo de recursos verbales técnicos amparados en la lógica y la coherencia que garantizan lograr resultados eficientes según el asunto o situaciones que se aborda.
2. **Análisis de argumentos.** – Es una de las categorías de las habilidades del pensamiento crítico que consiste en desintegrar y/o escindir la composición o esquema argumentativo que manifiesta un sujeto o que se evidencia en alguna posición, defensa, teoría o postulado, con el objetivo de escudriñarlos individualmente para identificar características, componentes, elementos, secuencia lógica, linealidad, consistencia, entre otros aspectos. Cabe resaltar, que dicha habilidad solo se manifiesta

cuando una situación se interpreta como demandante de emplearla. Además, dicha habilidad de análisis argumentativo se sustenta en que de manera común las posturas, problemas o asuntos que uno aborda, encierran un esquema argumental particular que merece ser considerado al tratarlo.

3. **Evaluación de hipótesis.** – Supone una de las categorías de las habilidades del pensamiento crítico que consiste en valorar o mensurar la calidad, nivel, trascendencia, alcance, estructura lógica o coherencia del conjunto de hipótesis que se formula de manera personal o que se presentan en posturas o concepciones particulares sobre algún asunto o tópico determinado. Considerando que esta habilidad solo se manifiesta cuando se percibe que el contexto hace requerimiento explícito del mismo. Además, se fundamenta en que las posturas o planteamientos que se hagan sobre algún asunto llevan implícitos un sistema de hipótesis que sustenta la manifestación o afirmación.
4. **Probabilidad e incertidumbre.** – Esta categoría consiste en asumir una postura que sustente una acción o pensamiento, basado en la probabilidad e incertidumbre lo cual supone realizar afirmaciones fundamentados en un conjunto de evidencias empíricas, considerándolas como provisorias de explicación hasta el momento en donde puedan ser refutados por nuevos problemas o planteamientos, ello implica asumir prudencia y sensatez en las concepciones o ideas, considerándolas como temporales y mejorables.

5. **Toma de decisiones y resolución de problemas.** – Esta categoría consiste en la habilidad para formular un conjunto de decisiones, generadas previamente por un proceso cognoscitivo, dirigidas a abordar, tratar o reflexionar sobre algún asunto o cuestión que representa un problema debido a que ocasiona consecuencias ostensibles en el entorno, que para su ejecución requiere de habilidades auxiliares.

Halpern, de esta forma vincula el marco conceptual teorizado con las categorías de las habilidades del pensamiento crítico cuyo propósito fundamental en su concepción representa el hecho de alcanzar un resultado esperable y mejorable que suponga resolver algún problema, proponer una propuesta inédita o mejorar alguna situación, y esto se logra a cabalidad mediante el uso del recurso metacognitivo con el cual se verifica si las habilidades disponibles puestas en ejecución permiten conseguir un resultado eficiente o si resultan ínfimas, esta acción de reconocimiento del estado del proceso cognitivo, coadyuva a regularlo de manera estratégica a fin de lograr un resultado positivo y eficaz.

De esta forma hemos expuesto los principales componentes y elementos que se derivan de las propuestas conceptuales esbozadas por los autores que hemos tratado, de ello podemos reconocer que existen diferentes postulados y modelos que conceptúan sobre cuestiones como las habilidades, elementos o disposiciones inherentes al pensamiento crítico, destacando en ocasiones un marco común en el que coinciden los investigadores y, del mismo modo, notando

diferencias y discrepancias significativas entre una y otra propuesta. El hecho de que existan puntos en común y aspectos diferenciales en lo que se teoriza, evidencia de que el pensamiento crítico es un fenómeno de alta complejidad y dinamicidad que admite un cumulo diverso de propuestas funcionales para situaciones particulares, sin que por ello sean considerados falsos al no encajar en contextos diferenciales, debido a que integran el corpus general del pensamiento crítico ubicándose en perspectivas con rasgos únicos que perfilan y fundamentan en amplitud el fenómeno del pensamiento crítico. En lo que concierne a nuestra investigación, asumiremos el planteamiento teórico realizado por Ennis para fundamentar el derrotero de nuestra investigación.

2.2.4. Contexto histórico de las competencias

Las competencias, representan en la actualidad el término con el cual se describen una serie de procedimientos, funciones, acciones, procesos y formas de aspiración ideal que se fomentan en los entornos educativos para inculcar a los estudiantes en la incorporación de determinadas nociones para garantizar un actuar prolífico en situaciones problemáticas reales que acaecen en el presente siglo. La noción de competencias ha trascendido de manera progresiva en los últimos años hasta calar de manera ostensible en el sistema educativo, eje crucial para su formación e inculcación, de diferentes países que lo han insertado y/o incorporado en la formulación de diferentes modelos educativos cuyos alcances últimos se han concretado en perfilar y proponer un proceso de enseñanza y aprendizaje inédito e inaugural. Sin embargo, a esta coyuntura que presenciamos en la actualidad le precede un entretejido proceso histórico pasado en donde

diferentes disciplinas, campos del saber, concepciones científicas, contextos sociales y demandas socioeconómicas aportaron, exigieron y construyeron de manera paulatina el marco teórico conceptual de las competencias, asumida con vehemencia en años recientes por la disciplina educativa, la didáctica y la teoría de la educación. Dicho proceso evolutivo para la consolidación de marco teórico de las competencias educativas, requiere ser considerado preliminarmente para cerciorarnos acerca del contexto de su génesis, el rumbo conceptual que fue adquiriendo y el contexto en donde se produjo su fundamentación como materia de estudio disciplinar y multidisciplinar que derivó a la coyuntura actual en donde asistimos, caracterizada por el auge en su reflexión, crítica y teorización sobre sus alcances e interrelación sistémica con diferentes procesos y fenómenos inherentes a otras materias. A continuación, detallaremos sucintamente los principales procesos de contribución a su forja a partir de hitos históricos y campos del conocimiento específicos:

- **Grecia clásica.** – Este escenario contextual constituye uno de los más principales en la gesta del conocimiento, en la forja incipiente de diferentes disciplinas y en el aporte sustancial en la construcción de métodos y estrategias para el pensar y el razonar. Muy a pesar de que en dicho contexto no se realiza un aporte directo o explícito en referencia al tópico de las competencias, los postulados que se hacen en referencia a la metodología y forma de proceder para conseguir la verdad de las cosas o los fenómenos, representan un elemento fundamental tenido en cuenta en las aproximaciones conceptuales que se erigen en la actualidad en relación a las competencias. Por ejemplo, destaca la mayéutica socrática cuya metodológica fundamentada en la duda y la interrogación permitía desvelar los componentes y estructuras

subyacentes de las afirmaciones o de los fenómenos que se analizaba, con lo cual se podía componer una estructura sólida de lo que realmente era verdadero y de lo que era incongruente o falso, el componente de la interrogación y cuestionamiento del contexto ha sido considerado en diferentes postulados que se han gestado sobre las competencias, y se ha empleado para fundamentar la base en procesos como la resolución de situaciones problemáticas guiadas con sentido, coherencia y pertinencia. También resaltan los esfuerzos intelectuales realizados por Platón, en su añoranza enfática de conseguir la verdad de las cosas que subyacen a las apariencias sensibles, postura tomada en cuenta en la teorización de competencias según la cual el empleo adecuado de los conocimientos objetivos permite acercarnos a un actuar competente y objetivo. Sin dejar de lado, al proceder intelectual realizado por Aristóteles, quien enfatizó en el uso de la lógica, el método y el análisis en el abordaje de las situaciones o fenómenos, proceder extrapolado al constructo de las competencias en el sentido de que estas deben engendrar y transcurrir a través de procesos lógicos y analíticos lo cual asegura un actuar aproximado a las competencias. En definitiva, este contexto aporta nociones de metodología y formas prácticas y analíticas de abordar las situaciones para arribar a la verdad de las cosas, que serán retomadas en las reflexiones y teorizaciones posteriores que se hagan cuando se cimiente de manera disciplinar el constructo de competencias educativas.

- **Contexto de la lingüística.** – Desde esta disciplina se inaugura por vez primera el uso terminológico de competencias, siendo el precursor principal Noam Chomsky, quien en 1965 plantea el concepto de competencia

lingüística como constructo teórico para fundamentar el campo de estudio de la lingüística y para dilucidar y/o explicar el proceso mediante el cual las personas desarrollan e incorporan el lenguaje a su esquema cognitivo con lo cual sustentan sus actos socio comunicativos. De ello se destaca de manera incipiente que las competencias implicarían un proceso de incorporación de nociones, capacidades y preceptos elementales para sustentar una determinada actuación en un contexto particular, siendo la competencia lingüística el ente central en la postura inicial de Chomsky, que posteriormente, con las elucubraciones teóricas que se hagan sobre las competencias educativas se ampliara considerablemente dicho espectro.

- **Contexto de la filosofía del lenguaje y sociología.** – Desde la filosofía del lenguaje se hicieron interesantes aportes desde los postulados de Wittgenstein y Habermas, que fueron dando forma al constructo teórico de las competencias educativas, el primer autor destaca por haber teorizado sobre los juegos del lenguaje, que se constituyen en mecanismos implícitos de comunicación regidos por ciertos códigos que se emplean en entornos institucionales, organizacionales, grupales o sociales, lo cual ha sido desplazado de manera teórica al constructo de competencias, en razón de que en la formulación teórica de la misma se construye a partir del entorno social hacia donde se encamina y por ende, se plantea bajo la matiz implícita del lenguaje existente en la misma. Por otro lado, Habermas aporta con el constructo teórico de competencia comunicativa, para explicar que el significado de los conceptos o términos se realiza dentro del entender mutuo de las personas, rechazando que estén previamente establecidas en el esquema cognitivo, sin embargo, necesitando de elementos básicos para desarrollar el

consenso y para después dirigirse a entender lo que se aborda o trata, ello tiene implicancias directas en las competencias, debido a que el actuar competente cuando se realiza desde la participación de más de dos sujetos precisa de manera previa, del entendimiento común sobre ciertos preceptos, elementos o componentes, lo cual garantiza el consenso sobre lo que se entiende y permite desarrollar o abordar situaciones problemáticas. Desde la disciplina de la sociología, se destaca el aporte realizado por Verón, quien define el término de competencia ideológica para referirse a las formas o modos para desarrollar procesos de planeación, organización, producción e identificación de los discursos ideológicos bajo la consideración de ciertas pautas que implican procesos de incorporación de habilidades auxiliares para efectuarla. Dichos planteamientos fecundaron desde los inicios del siglo XX en donde diferentes disciplinas asumieron el concepto de competencias para teorizar diversos procesos o aspectos propios de su disciplina, lo cual es necesario considerar para advertir la linealidad evolutiva del concepto, los aspectos comunes hacia donde se dirige y los aspectos diferenciales de los mismos, lo cual coadyuvaron a forjar el marco teórico de las competencias educativas.

- **Cambios en el fuero laboral.** – Desde inicios del siglo XX el factor industrial y el proceso que inherente al mismo empezaron a cambiar con notoriedad, debido a la creciente demanda de las necesidades humanas, el progresivo avance de las tecnologías para solucionar cuestiones como ralentización de procesos y el aumento de las actividades realizadas en el marco de la globalización, los cuales tuvieron consecuencias ostensibles y directas en el fuero laboral y en el recurso humano, debido a que dicha coyuntura obligó a

modificar los esquemas consolidados que se tenían en relación a la organización del trabajo, las funciones operativas y las capacidades humanas esenciales para el rubro, además, estos cambios se hicieron más ostensibles desde mediados del siglo XX en adelante, en donde se acentuaron cuestiones como la urgencia en la formación de competencias laborales debido a que cada vez se volatizaban las capacidades obtenidas en un periodo corto de tiempo a los que se demandaba su actualización de manera imperante después de transcurrido un lapso temporal. Es también en ese contexto, que la urgencia de la formación en competencias laborales para el mundo industrial trasciende al fuero educativo, emergiendo reflexiones en relación a la teoría de la educación atravesado por el contexto socio económico, gestándose el paradigma de la educación para el trabajo, cuyos lineamientos fundamentales residían en la formación educativa de los estudiantes ancladas a preceptos como la incorporación de habilidades y capacidades técnicas para garantizar una inserción directa de la escuela al mundo laboral, a fin de satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad en progresivo aumento. Dicho escenario contextual, también coadyuvara a conceptualizar de manera teórica respecto a las competencias desde disciplinas como la psicología, la gestión del recurso humano y la educación, coincidiendo en muchos casos de que uno de los elementos de dicho constructo era la actualización constante de habilidades y capacidades para solucionar problemas de alta complejidad e inéditos que emergían de un entorno de alta dinamicidad e interrelación.

- **Contexto de la psicología laboral.** – Con la urgencia de replantear la organización laboral, poniendo especial énfasis en las interrelaciones laborales que desencadena el recurso humano en contextos de trabajo y en las

capacidades esenciales para un desenvolvimiento efectivo en un escenario que exigía la inmediatez de los procesos enmarcados en un paradigma productivo de calidad, advienen diferentes reflexiones e investigaciones desde la psicología laboral, cuyo foco de atención será puesto en los procesos laborales designados como competencias, para averiguar qué factor era determinante en la consecución de metas productivas y efectivas, producto del cual se postulara la existencia de competencias generales y competencias específicas como dos componentes insertos en el desempeño del recurso humano, lo cual se evidencia en condiciones reales de trabajo y cuya imbricación estratégica para resolver situaciones cruciales, permitían el éxito productivo, ello será tomado en cuenta por las reflexiones teóricas que se harán desde la educación, cuyos planteamientos giraran en torno a postulados como las competencias generales y competencias transversales, como dos elementos cardinales en la formación del estudiante, preparándolo para insertarlo en un mundo laboral competitivo y en un entorno social dinámico y complejo.

- **Contexto de la educación del siglo XXI.** – Si bien el esbozo conceptual y teórico respecto a las competencias educativas empiezan a gestarse desde la década de los ochenta del siglo pasado, es a inicios del presente siglo en donde se da una mayor atención y conceptualización del mismo, ampliándose sus horizontes a elementos como el currículo, la metodología de enseñanza, los procesos didácticos, la secuencia pedagógica, los procesos psicopedagógicos y las formas evaluativas desde el paradigma educativo de competencias. Dichas reflexiones aparecerán como antagónicas y discrepantes con tendencias educativas como la educación basada en las reglas conductistas

que priorizaban la memorización y la acumulación de saberes vacuos e inaplicables, que ponderaban como eje central el saber inobjetable del docente en detrimento del estudiante, considerado como ser pasivo y moldeable por los entes exteriores. Bajo el paradigma de las competencias educativas se considerará al estudiante como un ser activo, dinámico y complejo, cuyas potencialidades se desarrollan en función de la interacción estudiante, docente, contexto y condiciones de aprendizaje bajo un matiz de horizontalidad, interrelación y reciprocidad. En donde el común de las conceptualizaciones respecto a las competencias, sugerirán es un actuar deliberado, basado en el conjunto de saberes, destrezas, potencialidades y habilidades que posee el sujeto, los cuales los destina a resolver alguna problemática o cuestión compleja que se da en el contexto en donde se desenvuelve, actuando de manera propositiva, bajo un conjunto de preceptos éticos y en consideración con el medio social en donde interactúa.

En definitiva, podemos advertir que al constructo teórico conceptual de las competencias educativas le antecede un proceso histórico, en donde diferentes disciplinas, campos del conocimiento y aportes singulares dados en relación a metodología y proceder intelectual, han coadyuvado de manera directa en el proceso de su forja, consolidación y permanencia como uno de los preceptos de consideración primigenia en el debate e investigación multidisciplinar que se realiza actualmente, teniendo una acogida considerable en la disciplina educativa, producto del cual se han gestado diferentes postulados en relación a sus implicancias más últimas que derivan de su proceso de operacionalización en componentes como la malla curricular, el proceso didáctico, el proceso formativo, el proceso evaluativo y el proceso de determinación de los fines últimos de la

educación bajo la concepción educativa de las competencias. También, podemos constatar que en su proceso de consolidación como precepto teórico, participaron nociones que derivaron de procesos contextuales como los cambios laborales producidos por las alteraciones en el fuero productivo e industrial, que obligaron a reformular el esquema organizacional del trabajo con especial ahínco en las capacidades del recurso humano cuyas consecuencias alcanzaron al sistema educativo, desde donde se desarrollaron diferentes procesos investigativos y teóricos para encauzar el paradigma de las competencias educativas.

2.2.5. Marco teórico – conceptual de las competencias educativas

A partir de la conjugación de diferentes aportes gestados desde diversas disciplinas que pusieron el foco en la necesidad de actualizar de manera constante las capacidades y habilidades de las personas para proveerlas de recursos inéditos y complejos con los cuales desempeñarse en una coyuntura laboral, social y económica marcada por la volatilidad y cambio acelerado, que producía problemas cada vez más sofisticados y demandaba el uso de procedimientos cada vez más dinámicos, se hizo imperante la urgencia de desarrollar procesos educacionales sobre la base de la a) actualización constante del recurso humano, y b) el manejo integral de recursos cognitivos, de habilidades y aptitudes, dirigidas hacia la c) resolución de problemas, la innovación y la mejora de procesos o aspectos inmersos en la dimensión laboral, social, académica o contextual, lo cual en un principio fue acogido de manera central en las reflexiones realizadas por las disciplinas de la administración, la gestión de recursos humanos y la gestión empresarial, sin embargo, dichas reflexiones se fueron desplazando y tomando importante notoriedad desde la educación, que desde finales del siglo XX en adelante se caracterizara por la teorización y desarrollo conceptual de las

competencias educativas, buscando en primera instancia aproximarse a la conceptualización del término competencias entendida en el entorno educativo y reflexionando sobre sus alcances e implicancias operativas en componentes cruciales como el aprendizaje, los procesos de aprendizaje, el sistema evaluativo e inclusive extendiéndose hasta copar el elemento curricular. A continuación, expondremos alguna de las más importantes conceptualizaciones realizadas sobre el tópico de competencias enmarcadas desde el fuero educativo.

Una propuesta clásica y/o inaugural en la conceptualización de las competencias será el proporcionado por Bunk (1994) quien lo conceptúa desde el fuero profesional, entendiendo que el proceder competente lo realiza “quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y esté capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” (p. 9), nótese que la propuesta de Bunk se realiza enmarcado dentro del fuero laboral, en donde el accionar competente se identifica cuando una persona demuestra en sus actividades diarias, pero principalmente en la resolución de problemas, que posee y dispone de manera estratégica y eficaz un conjunto de saberes, un cumulo determinado de destrezas que representan habilidades específicas para proceder con pericia y denota el uso de ciertas actitudes que representa la matriz del cual germina la motivación, para lograr un propósito o meta específica. Por otro lado, desde la perspectiva Gonczi y Athanasou (1996) se concebirá a las competencias desde una visión general entendida como “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar”, cabe señalar el énfasis que desde

esta perspectiva se otorga a las competencias, concebidas como una facultad compleja que se organiza a nivel de la dimensión cognitiva, inexorable para desarrollar desempeños específicos en circunstancias determinadas, que se evidencia o se hace ostensible al combinar recursos como los saberes, las habilidades, los valores y las actitudes, aspectos coincidentes con la perspectiva de Bunk, empero, que a diferencia de este último no se remite exclusivamente al fuero laboral, sino que da cabida a la ampliación del espectro del mismo hasta arribar al fuero educativo, desde donde serán debidamente canalizados por planteamientos como el realizado por Argudín (2001) quien concibe al constructo de competencias como la “convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p. 43), resalta en su propuesta los procesos inherentes y de distinto orden que tiene que hilvanar un estudiante de manera consciente para llevar a cabo una actividad, lo cual implica, resolver un conjunto de condiciones retadoras establecidas didácticamente para fecundar el aprendizaje en el estudiante, además, demanda el reconocimiento consciente de los procesos que coadyuvan a resolver la actividad, con el fin modularlos y regularlos estratégicamente para garantizar un desempeño loable a la altura de las exigencias de la actividad. Asimismo, un aporte sustancial en la conceptualización de las competencias educativas ha sido elaborado por Perrenoud (2011), quien erige el componente de movilización adscrita a las competencias bajo el entendimiento que esta facultad “presupone la existencia de recursos movilizables, pero no se confunde con ellos, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz” (pg. 35), ello implica que las competencias, al agrupar un conjunto

de recursos cognitivos, motores, actitudinales y axiológicos, se movilizan de manera interrelacionado y concatenada, requiriéndose en algunas ocasiones la presencia primordial de algún recurso para efectuar el desarrollo de una actividad, sin embargo, ello no niega la participación auxiliar de otros recursos, debido a que se hacen uso de manera tangencial y en ocasiones de manera solapada o implícita, lo cual posibilita la imbricación y fusión de una amalgama de recursos para desarrollar de manera efectiva y propositiva una actividad, empero, la concatenación de los recursos no es un proceso mecánico que emerge de manera súbita, sino que requiere de un proceso consciente capaz de regular de manera deliberada el proceso cognitivo que se lleva a cabo, bajo la perspectiva de que el estudiante, es un ser consciente y eminentemente activo. Otro de los aportes sustanciales en el marco de la conceptualización de las competencias será realizado por Tobón (2013) quien en su visión de integración sistémica por desarrollar un marco conceptual operativo y exhaustivo planteará que las competencias comprenden:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral - profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias). (pg. 69)

Dicho planteamiento conceptual se presenta como uno de los más exhaustivos desarrollados sobre las competencias educativas, de ello podemos advertir que las competencias son una noción de alta complejidad que las personas demuestran, ejecutan y/o proyectan en situaciones en donde existan problemas o

para realizar determinadas actividades, convergiendo ejes fundamentales como el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, y los procesos inherentes que subyacen a cada uno bajo la condición de autorregulación y consciencia de los procesos que se disponen, para pulir el desempeño y garantizar una actuación lo suficientemente buena que solucione, mejore o aborde de manera adecuada y eficaz una situación problemática, un desafío o una tarea. En lo que concierne a nuestra investigación adjudicaremos el marco conceptual propuesto por Tobón.

2.2.6. Componentes elementales de las competencias

Del marco teórico conceptual de las competencias postuladas por distintos autores, deriva un conjunto de componentes y/o elementos adscritos a las competencias que ilustran la complejidad y la perspectiva inédita como paradigma educativo del presente siglo, del mismo modo, de ello se desglosa una serie de repercusiones que alcanzan a reformular la estructura curricular, y a concebir de modo distinto diferentes procesos educacionales como la estructura del proceso de enseñanza aprendizaje, el rol del docente, la preponderancia del estudiante, los procesos psicopedagógicos, el sistema evaluativo, los estándares de complejidad y el sentido de las actuaciones de los estudiantes en el tránsito para el desarrollo de las competencias. Al respecto, cabe rescatar el aporte realizado por Tobón (2013) quien postula cinco componentes elementales vinculados a las competencias, que según su perspectiva se configuran como “una actuación integral, buscan resolver problemas, se enfocan en el mejoramiento continuo y tienen como base el desempeño ético” (pg. 99), en lo sucesivo, haremos una exposición breve en lo que consisten cada una de ellas:

- 1. Actuación desde la integralidad.** – Las competencias se encuadran dentro de un actuar integral debido a que conjuga una amalgama de recursos del tipo cognitivo, actitudinal, de habilidades y de un conjunto de disposiciones valorativas que se orientan a resolver problemas, comprender situaciones adversas y demostrar la pericia, mejora y resolución de cuestiones cruciales que acaecen en nuestra cotidianidad sea en el fuero laboral, social, académico o interpersonal, se adjudica el atributo de integralidad en razón de disponer de una gran variedad de recursos de distinto orden que yacen en las facultades humanas, con el objeto de hilvanarlas o combinarlas de manera creativa, estrategia y funcional para conseguir propósitos específicos. No se fundamentan bajo el predominio de ciertas capacidades o habilidades específicas, sino en la totalidad de las mismas, debido a que todas coadyuvan de manera interrelacionada a lograr metas o propósitos determinados en las personas.

- 2. Resolución de problemas.** – Las competencias educacionales se evidencian de manera explícita en la resolución de problemas que acaecen en el contexto en donde se desenvuelve la persona, que pueden estar formulados bajo tareas, retos, desafíos u objetivos particulares que se dirijan eminentemente a resolver alguna cuestión, formular la comprensión de algún asunto, mejorar algún procedimiento o idear propuestas para la transformación o innovación de algún aspecto que yace en algún campo humano. El actuar se cataloga como competente en la medida en que resuelve problemas de mayor complejidad, que para lo cual precisa de la conjugación consciente y estratégica de un conjunto de recursos que dispone la persona o que, en grado mayor, los desarrolle o incorpore a su esquema de conocimiento.

- 3. Mejoramiento continuo de las competencias.** – Las competencias educativas al mismo tiempo que se orientan a la resolución de problemas de alta complejidad, de manera paralela se perfeccionan a través de la retroalimentación que ofrece el hecho de abordar las situaciones problemáticas, en una constante linealidad de ensayo y error, en donde se prueban diferentes imbricaciones de recursos para lograr el objetivo que se persigue, que si resultan poco efectivos o poco útiles son descartados, reiniciándose el proceso de elucubración para desplazar y/o movilizar otros recursos y probar si producen un resultado efectivo, de tal forma que la constante exposición a problemas reales y de alta complejidad, permiten en si mismo mejorar el actuar competente que realiza un persona, y es también un objetivo inherente del desempeño de cada uno poder realizarlo debido a la volatilidad de los problemas cuya característica ostensible es el hecho de que mutan de manera instantánea para transformarse en tópicos de mayor sofisticación y por ende, requieren de recursos competentes cada vez más actualizados y pertinentes.
- 4. Proceder ético.** – Las competencias se organizan y encaminan bajo un proceder ético, fundamentado en un esquema axiológico, que permite realizar acciones bajo la consideración de preceptos y normas, los que rigen el actuar competente en situaciones de dilemas morales, conflicto originado por concepciones distintas o en contextos en donde el límite de vulneración de derechos sea muy corto. Básicamente, se orienta a condicionar las acciones que se realizan en el marco de las competencias insertando el conjunto de preceptos axiológicos que permitan materializarse en acciones que contribuyan de forma positiva a la sociedad, pudiendo ser de manera directa

o indirecta y descartando acciones o propósitos nocivos o perjudiciales para la comunidad.

Dichos componentes constituyen piezas elementales que se operativizan a nivel específico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual reestructura y añade nuevos elementos al marco educativo, con lo cual se fundamenta las bases para una educación desde el paradigma de las competencias educativa. Asimismo, uno de los elementos imprescindibles dentro de la disciplina educativa representa el componente curricular, que supone la matriz desde donde se dirige el propósito general y los contenidos de aprendizaje más primordiales a desarrollar por los estudiantes, que desde el paradigma de las competencias educativas se concibe de modo diferenciado a otras propuestas, en donde la formulación del modelo educativo sustentado bajo dicho paradigma obliga a concebir el currículo como un proceso cuya génesis se inicia en a) la identificación de necesidades reales que reclama el contexto inmediato, según la cual se b) formula ciertos propósitos educacionales generales que se espera alcanzar con la formación educativa, lo que al mismo tiempo c) coadyuva a la identificación y organización de competencias a desarrollar desde el sistema educativo, lo cual deriva en d) la selección y organización del conjunto de actividades generales y específicas que permitan desarrollar las competencias propuestas, cuyo medio de mensuración pasa por e) diseñar una estructura evaluativa que permita identificar el avance en el logro de las competencias, así como orientar en el proceso evaluativo que se haga desde este enfoque. De este modo, se advierte la congruencia y concatenación de fases que encierra el proceso curricular, cuya complementación y operacionalización real en el contexto de enseñanza y aprendizaje se logra a través de la inserción de elementos como “los problemas, las competencias, los criterios y las evidencias”

(Tobón, 2013, pg. 128). Los problemas representan el medio a través del cual se evidencian los desempeños dirigidos a desarrollar competencias, estas deben estar cuidadosamente elaboradas por el docente para provocar el actuar competente, haciendo que dichos problemas supongan grandes desafíos y que permitan en última instancia la incorporación progresiva de las competencias. Los criterios suponen indicadores reales con el que se identifica el avance real que demuestra el estudiante en la incorporación de las competencias y las evidencias representan la materialización del actuar competente y dan cuenta del proceso llevado a cabo. En definitiva, la reflexión teórica y conceptual que se ha realizado sobre las competencias educativas en años recientes, representa un esfuerzo basto que ha contribuido a situarla como uno de los temas en boga dentro de la educación, cuya trascendencia se ha dirigido a reestructurar los elementos educativos en la formulación de modelos educacionales sustentado en sus bases, que se han venido gestando con ciertas características y particularidades desde diferentes países que la han aceptado, cuyos rasgos asumidos dan cuenta de la identidad y sentido que le confiere cada sistema educativo al paradigma de las competencias educativas.

2.2.7. Competencias según el Currículo Nacional de Educación Básica

El Currículo Nacional constituye un elemento esencial dentro de nuestro sistema educativo debido a que engloba el conjunto de prioridades educativas a forjar en los estudiantes, bajo el prisma del enfoque por competencias, que se aúna con diferentes proyectos, lineamientos y planes educacionales gestados a largo plazo. Además, desde el currículo se operativiza y/o materializa las intenciones y propósitos generales formulados desde el sistema educativo, asimismo, el currículo representa un referente crucial para conocer los diferentes componentes, elementos, fases y procesos que derivan del modelo educativo asumido, cuyo

enfoque primordial es el de competencias, los que permiten orientar el proceso didáctico y de enseñanza para los docentes a fin de que puedan construir las condiciones más propicias de aprendizaje con el objeto de que los estudiantes puedan desarrollar de manera gradual y progresiva el proceso de incorporación de las competencias. A continuación, describiremos de manera sucinta alguno de los elementos y/o componentes clave que suscribe nuestro Currículo Nacional desde el paradigma de las competencias educativas.

- 1. Concepción de las competencias.** – El Currículo Nacional conceptúa a las competencias como 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, 2017, pg. 29), al ser una facultad esta es proclive de ser perfeccionada y mejorada a través del tiempo, cuya materialización se realiza cuando la persona en ejercicio consciente de su voluntad y deliberación, conjuga o hilvana una amalgama de capacidades de manera estratégica y lo conduce a conseguir un propósito o meta específica, actuando con pertinencia, bajo un esquema ético y con la consideración de nociones que posibiliten la autorregulación de los procesos de movilización de capacidades, con el objeto de pulir y mejorar el actuar competente, ante situaciones problemáticas cada vez más complejas que requieren de la actualización inmediata de las capacidades que se posee en un momento dado.
- 2. Concepción de las capacidades.** – Según el Currículo Nacional las capacidades refieren al conjunto de “recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada”

(MINEDU, 2017, pg. 30), en ello se puede advertir que el actuar competente radica en la utilización de capacidades exhaustivas e integrales del esquema cognitivo, sin embargo, estas de manera individual, suponen procesos inferiores comparados a las competencias que implican operaciones más exhaustivas y de alta complejidad. Concebir a las capacidades como la interacción entre los saberes, las destrezas y las aptitudes supone comprender que las actuaciones de las personas en situaciones cotidianas o complejas, no son parcializadas o segmentadas, debido a emergen desde una actuación integral, desde donde se usan diversos recursos sea de manera consciente o de manera inconsciente, lo mismo exigen las situaciones o problemas reales con lo que uno se enfrenta en la cotidianidad, en donde el empleo consciente de ciertos recursos de algún orden, resultan ínfimos para tratarlos o abordarlos de manera eficiente, requiriéndose en cambio de la interrelación y/o conjugación consciente de recursos de diversa índole para efectuar una actuación eficaz.

3. **Estándares de aprendizaje.** – Desde la concepción realizada por el Currículo Nacional se entiende por estándares de aprendizaje a las “descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada” (MINEDU, 2017, pg. 36), son los referentes fundamentales con los cuales desarrollar los procesos evaluativos a fin de mensurar el nivel de desarrollo y/o progreso en la incorporación de competencias educativas por parte de los estudiantes. Además, el análisis de contraste que se haga entre dos niveles de aprendizaje de una determinada

competencia, permite advertir el tránsito que realiza el estudiante en la consecución de las competencias, con lo cual se puede asignar un calificativo según grado de actuación reportado o evidenciado por el estudiante. Asimismo, dichos estándares determinan y conducen la elaboración de los desempeños específicos para cada competencia, que son los indicadores empíricos en el proceso de incorporación de las mismas.

- 4. Concepción de desempeños.** – Desde la perspectiva del Currículo Nacional se entiende por desempeños a las “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje)” (MINEDU, 2017, pg. 38), es decir, representan las actuaciones o comportamientos esperables que realizan los estudiantes dirigidos a alcanzar de manera progresiva el estándar de aprendizaje del nivel educativo en donde se encuentren. Dichos desempeños se evidencian de manera recurrente en las actividades o desafíos que se formulan de manera deliberada por el docente y sirven como parámetro para encauzar las acciones y procedimientos a desarrollar por el estudiante, quien, a partir de dicho marco, puede regular su accionar ajustándolo y/o modificándolo para demostrar un actuar eminentemente competente.

Dichos componentes y/o elementos emanan del marco curricular nacional construido desde las instancias educativas jerárquicas cuya aplicación trasciende a todas las esferas que componen al sistema educativo de nuestro país. En su conceptualización, se destaca el hecho que se relacionan e interactúan de manera lineal y dinámica con todos los componentes adscritos a las competencias y a los elementos curriculares, bajo una vinculación lógica y congruente que permite fundamentar el engranaje educativo cuyo fin supone el logro del perfil de egreso

en los estudiantes, dicho perfil constituye la añoranza ideal que se espera fraguar en los futuros ciudadanos, además, engloba las competencias esperables y requeridas que se espera puedan poseer los estudiantes al término de su formación educativa para estar provistos de herramientas para afrontar un contexto laboral, académico, social e interpersonal dinámico, cambiante, complejo y retador.

2.2.8. Área curricular de Ciencias Sociales

El área curricular de Ciencias Sociales se sustenta y erige debido a la necesidad imperante de forjar “ciudadanos críticos y proactivos frente a los problemas sociales, ambientales y económicos” que vienen acaeciendo a nivel local, nacional e internacional, cuyos escenarios contextuales reclaman y/o exigen que las personas estén provistas de recursos como la facultad crítica para poder abordar de manera integral y sistémica los problemas a fin de que puedan ser comprendidos a cabalidad, puedan dilucidarse sus causas fundamentales y comprender sus alcances reales a fin de demostrar un actuar propositivo dirigido a abordarlos y resolverlos de manera contundente y efectiva. Por ello, la finalidad fundamental del área es forjar:

Ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social a través de la gestión de los recursos ambientales y económicos. (MINEDU, 2017, pg. 81)

Ciudadanos que estén provistos de manera cabal del ejercicio consciente de sus facultades para interesarse e involucrarse en el contexto en donde se desenvuelven y para asumir su responsabilidad como entes adscritos al proceso histórico actual, para conducir las riendas del presente, bajo la proyección inmediata al futuro, constituyéndose como sujetos promotores de transformación

y cambio sustantivo de la realidad contextual. Asimismo, el fundamento teórico que sustenta la enseñanza del área de Ciencias Sociales es la ciudadanía activa, con lo cual se promueve procesos de interacción, comunicación e involucramiento activo en diferentes segmentos o fueros de la sociedad para analizarla, reflexionar entorno a ella y abordar los problemas que acecen en la misma, bajo la premisa del proceder crítico y proyectando en todos los casos la cualidad de proactividad respecto de los problemas que suceden en el entorno social, económico y ambiental.

Además, desde dicha área curricular se fomenta el desarrollo de las siguientes competencias:

- **Construye interpretaciones históricas.** – La incorporación de dicha competencia por parte del estudiante, supone que incorpore a su esquema cognitivo nociones como el manejo de estrategias de interpretación crítica de fuentes, sustentadas en lineamientos básicos de la hermenéutica, cuya disciplina aporta sustancialmente nociones sobre la interpretación de fuentes, estas se emplean de manera prioritaria al análisis y contrastación de medios de índole histórico, para comprender determinados procesos, sucesos o eventos acaecidos en el pasado o que transcurren en el presente, con el objeto de divisar aproximaciones sobre el devenir futuro. Asimismo, supone que el estudiante incorpore preceptos esenciales para comprender la temporalidad histórica, en el sentido de que le permita entender los procesos y acontecimiento históricos bajo la consideración de hitos de linealidad que le permitan jerarquizar, ordenar e interrelacionar de manera sistémica los diferentes procesos. Del mismo modo, implica que le estudiante se conciba como un ser proactivo en la gesta de explicaciones exhaustivas, coherentes,

fundamentadas y sistémicas sobre los procesos históricos del pasado y de los que transcurren en el presente con miras hacia el futuro, lo cual posibilita su inserción y compromiso con la comunidad y la nación, para involucrarse de manera plena en las situaciones problemáticas o desafiantes que suceden en dichos entornos.

- **Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.** – Esta competencia se orienta a desarrollar en el estudiante la noción de involucramiento dinámico en el espacio, lo que implica poder adquirir saberes respecto a las cualidades, características, implicancias e interrelaciones que acaecen en el contexto del espacio geográfico como componente mutable y transformable por el hombre según el conjunto de necesidades perennes y cambiantes que surgen entorno a él. Asimismo, supone que el estudiante incorpore preceptos y componentes básicos respecto del ambiente y principalmente sobre el cuidado y preservación del mismo, entendiendo que es un sujeto ligado de manera directa al contexto ambiental de su comunidad y nación, cuya inserción en dicho contexto es eminentemente directa, lo cual le obliga a asumir un compromiso activo y propositivo para involucrarse en las situaciones problemáticas que ocurren en instancias de la relación entre el espacio y el ambiente.
- **Gestiona responsablemente los recursos económicos.** – Dicha competencia se encamina a desarrollar en el estudiante las nociones y preceptos básicos para la comprensión de los elementos, componentes e importancia del sistema económico y financiero como entes que dinamizan los procesos económicos de una nación, comunidad o localidad. Además, supone incorporar conocimientos, destrezas y aptitudes para participar de manera activa en los

procesos económicos que se desarrollan en el fuero personal, familiar, comunal y nacional, bajo el propósito esencial de contribuir en el desarrollo económico de índole sostenible y sustentable para garantizar el bienestar personal y colectivo, aprovechando de manera estratégica los recursos naturales y desarrollando acciones para disminuir el impacto negativo hacia el mismo.

2.2.9. Capacidades de la competencia Construye Interpretaciones Históricas

Dicha competencia fomenta la incorporación de recursos cognitivos relacionados al esquema crítico, que comprende la posesión y manejo de una serie de habilidades cognitivas como el análisis, la inferencia, la contrastación, la comparación, la síntesis entre otros, para dirigirla al tratamiento y/o examinación de diferentes procesos históricos acaecidos en el pasado o que transcurren en simultáneo en el presente, a fin de comprender las repercusiones que derivan en la estructuración de la realidad social actual con todos sus problemas y desafíos. Tal propósito se consigue haciendo empleo consciente y pertinente de la interpretación de diferentes fuentes históricas, comprendiendo los hitos temporales de los procesos históricos, advirtiendo sus continuidades y permanencias, y fundamentalmente, formulando explicaciones sistémicas, coherentes, críticas y lógicas sobre sus diferentes causas y principales repercusiones en el contexto actual, a fin de tomar las riendas del provenir, involucrándose como ser histórico que participa en su consolidación y rumbo histórico. Tal competencia para su desarrollo efectivo precisa de las siguientes capacidades:

- **Interpreta críticamente fuentes diversas.** – Supone incorporar saberes, destrezas y aptitudes para emplear una diversidad de fuentes de carácter

histórico para tratar un hecho, acontecimiento o proceso histórico determinado, lo cual implica desarrollar procesos de interpretación, análisis, discernimiento, contrastación y síntesis. Del mismo modo, dicha capacidad acentúa el procedimiento interpretativo, cuya orientación básica se proyecta a comprender las fuentes desde el contexto en donde emerge, la perspectiva de la cual parte y el grado de fiabilidad que ostentan.

- **Comprende el tiempo histórico.** – Comprende el uso integral de nociones conceptuales referentes al tiempo histórico, para entender que las estructuras de medición del tiempo de diversos acontecimientos y procesos históricos, son formulados desde perspectivas distintas fundamentados en postulados teóricos, en esquemas culturales preestablecidos o en tradiciones adoptadas, lo cual permite comprender la noción compleja existente en los hitos temporales necesarias a ser consideradas desde sus características de génesis para abordarlas de manera integral y comprensible. Además, supone desarrollar procedimientos para ordenar y estructurar los procesos históricos bajo esquemas cronológicos pertinentes y adecuados, identificando en ellos nociones como los cambios históricos, situaciones de permanencias y de paralelismos que ocurren con otros hechos.
- **Elabora explicaciones sobre procesos históricos.** – Implica la capacidad de adquirir preceptos o nociones para formular las causas de los procesos históricos, bajo condiciones fundamentales como la jerarquización lineal entre unas y otras y considerando el accionar de los agentes involucrados en la misma, influidos por sus ideales y por el contexto social en el que se existieron. También, comprende identificar las diferentes consecuencias derivados de los acontecimientos o procesos históricos del pasado que

construyeron la estructura social del presente y que proyectan de manera aproximada los derroteros del futuro.

2.2.10. Logros de la competencia Construye Interpretaciones históricas

El logro de la competencia constituye un elemento culminante dentro del proceso evaluativo bajo el enfoque por competencias que, desde la perspectiva asumida por el Currículo Nacional, comprende los siguientes procedimientos a) identificación de las competencias a evaluar, b) identificación de las capacidades derivadas de las competencias que se van a evaluar, c) identificación de los desempeños operativos que indican la movilización de capacidades, d) desarrollo del instrumento de evaluación teniendo en cuenta los desempeños operativos y el estándar de aprendizaje según el nivel educativo del estudiante, e) evaluación del desempeño, evidencia y producción realizado por el estudiante, f) asignación de un calificativo literal en función de la mensuración del desempeño integral evidenciado por el estudiante y g) proceso de retroalimentación a fin de fomentar en el estudiante la mejora, el perfeccionamiento y la superación. Además, al proceso evaluativo desde el enfoque por competencias, se concibe como una actividad integral, permanente, holística y sistémica cuyos propósitos son el otorgar o denegar la promoción del estudiante al nivel educativo subsiguiente y fundamentalmente coadyuvar al proceso de desarrollo de las competencias. En tal sentido, desde el componente curricular de nuestro país se identifican cuatro logros adscritos para todas las competencias que se espera forjar en los estudiantes, válidas y aplicables para la competencia “Construye Interpretaciones históricas” del área de Ciencias sociales, a continuación, comentaremos brevemente sobre los logros de las competencias:

- **En inicio.** – Cuando el desempeño que evidencia el estudiante no consigue lograr el estándar de aprendizaje esperado para su ciclo o nivel educativo, mostrándose un proceso de adquisición lento de las capacidades, debido a múltiples factores (cognitivos, madurativos, familiares, condiciones de aprendizaje, contexto entre otros) que impiden un tránsito normal en el desarrollo de las competencias, lo cual exigen de una atención personalizada y de carácter multidisciplinar para abordar tal cuestión. Cuando el docente constata dicho desempeño asigna el calificativo literal de C.
- **En proceso.** – Se dice que el logro de competencia está en proceso, cuando se evidencia que el desempeño del estudiante está en tránsito de lograr el estándar o nivel de aprendizaje esperado, es decir, ha desarrollado la incorporación de ciertas nociones adscritas a las capacidades en términos de saberes, habilidades o actitudes, sin embargo, requiere de incorporar de más preceptos para poder movilizar los recursos a fin de actuar de manera competente. Cuando el docente identifica dicho desempeño en la estudiante asigna el calificativo literal de B.
- **Logro esperado.** – Se asigna cuando el estudiante demuestra un desempeño a la altura de las exigencias que demanda el nivel de aprendizaje para su nivel educativo, es decir, cuando ha incorporado en su esquema cognitivo las diferentes capacidades comprendidas dentro de las competencias, lo cual garantiza que pueda movilizar de manera estratégica y pertinente un conjunto de recursos para abordar de manera efectiva alguna situación o problema, en resumen, cuando ha cumplido con desarrollar en términos de competencias lo exigido para su nivel académico. Cuando el docente identifica dicho desempeño asigna el calificativo literal de A.

- **Logro destacado.** – Se dice que el logro es destacado cuando el desempeño ejecutado por el estudiante superar las expectativas y el estándar de aprendizaje que se tiene para su nivel educativo, es decir, cuando ha adquirido de manera suficiente las capacidades de las competencias y que en su desempeño demuestra poseer nociones o recursos propios del estándar de aprendizaje subsiguiente del nivel educativo en donde se encuentra, lo cual se evidencia cuando resuelve problemas de alta complejidad y sofisticación. Cuando se evidencia dicho desempeño, el calificativo a asignar es de AD.

2.3. Definición de términos básicos

- **Pensamiento.** – Constituye un proceso de orden cognoscitivo en donde se entrelazan, interactúan y dinamizan diferentes procesos que derivan en la formulación de una idea, que representa en primera instancia la gesta del pensamiento. La ocurrencia del pensamiento se puede lograr a través de un proceso implícito, en donde el sujeto no regula o controla los procesos mentales que desarrolla, sino que estos se desencadenan de manera mecánica según el condicionamiento o forma de pensar típica que ostenta en su esquema mental, o puede gestarse a través del proceder consciente y deliberado en donde el sujeto controla, monitorea y regula los procesos mentales que se llevan a cabo en instancias de fuero cognitivo, para elaborar un pensamiento y, por ende, una respuesta de carácter sofisticada, lógica, consistente y bien elaborada, que conduzca a formular un actuación o comportamiento de la misma naturaleza.
- **Pensamiento crítico.** – Es la facultad cognitiva para proceder de manera reflexiva y razonada cuando se aborden situaciones o problemas cuya expresión última deriven en decidir qué acciones realizar o que nociones

creer. Resaltado la condición de racionalidad y reflexión, como dos elementos adheridos a la forma de proceder cuando se realicen procesos mentales cuya proyección y/o materialización final sean la elaboración de un conjunto de acciones o de preceptos en que creer.

- **Habilidades del pensamiento crítico.** – Comprende el conjunto de capacidades cognitivas que emplea el pensador crítico bajo la consideración de ciertas disposiciones que son aptitudes que motivan y permiten la continuidad de las capacidades críticas realizadas desde la racionalidad y reflexividad. Algunas de las habilidades del pensamiento crítico son el análisis, la deducción, la inferencia, los juicios de valor, la explicación entre otros.
- **Currículo Nacional de Educación Básica.** – Es el documento orientativo que cimenta los fundamentos de la política educativa a nivel nacional, que alberga el conjunto de preceptos e ideales a alcanzar en términos de aprendizaje por parte de todas las personas que integran nuestro país, para constituir la sociedad que queremos lograr en concordancia con los principios y fines educacionales máximos establecidos en la Ley de Educación de nuestro país.
- **Competencias.** – Las competencias son una facultad cognoscitiva compleja que comprende la integración dinámica de saberes, habilidades, actitudes y valores que se emplean para cumplir de manera específica ciertos propósitos o metas pudiendo ser para abordar algún problema o asunto desafiante que se presenta en el contexto en donde se desenvuelve una persona. Las competencias, al ser una facultad cognoscitiva son proclives de ser aleccionadas, mejoradas y perfeccionadas en el tiempo, a través de la

retroalimentación que ofrecen los problemas que se abordan, bajo una práctica continua de ensayo y error. Asimismo, las competencias emergen desde una actuación integral, por ello se consideran todos los componentes que subyacen al desempeño que realiza una persona ante una situación, enmarcados bajo el respeto de esquemas éticos que permitan desarrollar relaciones interpersonales y colectivas de carácter saludable y positiva.

- **Área curricular de Ciencias Sociales.** – Es un área abocada a forjar en los estudiantes competencias relacionadas con la construcción coherente y sistemática de interpretaciones históricas de procesos de la misma índole que se materializan cuando se desarrollan acciones para comprender las dinámicas de los hechos pasados con repercusiones ostensibles en el presente que demarcan aproximaciones sobre el devenir futuro, en cuya imbricación el estudiante se considera como ser histórico capaz de insertarse en el proceso mismo para asumir responsabilidades con su comunidad, localidad, región y nación. Del mismo modo, es un área que procura desarrollar la competencia vinculada a la gestión del espacio y el ambiente, cuyo producto se evidencia cuando se comprende las relaciones de simetría existentes entre el espacio geográfico y el ambiente, siendo el ente humano un ser dinamizador de ambas que desarrolla procesos de transformación y mutación de los mismos, debiéndose conducir bajo las directrices de la sostenibilidad. Asimismo, el área se encamina a forjar la competencia relacionada con la gestión de los recursos económicos, lo cual que permite comprender la dinámica del sistema económico y financiero de un determinado contexto, con el objeto de que el estudiante se sienta parte integral del mismo y desarrolle acciones para contribuir con el desarrollo económico familiar, comunal, local y nacional.

- **Competencia “Construye Interpretaciones históricas”.** – Dicha competencia supone desarrollar nociones para a) interpretar de manera crítica diversos procesos históricos acaecidos en el pasado o que transcurren en simultáneo, para entender su composición e interrelación con los desafíos o problemas que se hallan en el presente, también, supone incorporar como noción cognitiva el hecho de b) comprender de manera coherente y sustentada el tiempo histórico, bajo la consideración de que tal proceso difiere en su significado y composición, según la óptica teórica o cultural desde donde se parta, siendo los procesos de organización y determinación de interrelaciones entre distintos hitos uno de sus propósitos generales, asimismo, conlleva el poder desarrollar c) explicaciones exhaustivas sobre determinados procesos históricos, bajo la sustentación de que estas componen de un conjunto de causas que derivan en repercusiones ostensibles cuyas secuelas perduran y generan nuevos procesos históricos.
- **Capacidad.** – La capacidad engloba el conjunto de conocimientos, el cúmulo de habilidades y de actitudes necesarias para poder afrontar o abordar de manera eficiente algún problema. Asimismo, una de sus características elementales supone el hecho de ser movilizables, dinámicas y relacionables, además, de que pueden ser mejoradas y perfeccionadas con el tiempo. Cuando se hace uso estratégico y pertinente de diversas capacidades, estas conducen a desarrollar determinadas competencias que representan una facultad cognitiva mayor en relación a esta.
- **Desempeños.** – Los desempeños representan actuaciones observables que realizan los estudiantes cuando realizan procedimientos para absolver algún reto, desafío o problema planteado deliberadamente por el docente. Los

desempeños son componentes operativos de las capacidades y actuaciones esperables del estándar de aprendizaje de un determinado nivel educativo.

- **Logros de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”.** – Comprende los diferentes niveles de desarrollo de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” que se constata en el desempeño real que muestra el estudiante en situaciones de aprendizaje, pudiendo identificarse un logro destacado, un logro esperado, en proceso o en inicio.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.
- Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.
- Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el

área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

2.5. Identificación de variables

Variable 1. – Pensamiento crítico

Es la facultad cognitiva que se caracteriza fundamentalmente por ser reflexiva y razonada cuya expresión máxima se materializa al momento de componer determinadas acciones o cuando se formulan esquemas cognitivos para sustentar nociones en que creer. Además, el pensamiento crítico contempla en su ejecución de disposiciones y habilidades del pensamiento crítico los cuales se imbrican, interrelacionan y dinamizan para efectuar una actuación o pensar de índole crítico.

Variable 2. - Logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”

Refiere al proceso de evaluación y asignación calificativa al desempeño efectuado por el estudiante dentro un lapso temporal determinado, en donde se orientó a abordar situaciones desafiantes y retadores para desarrollar de manera progresiva la competencia “Construye Interpretaciones históricas”, según las expectativas de aprendizaje formuladas acordes al estándar de aprendizaje de su nivel educativo. Producto del cual se determina el logro alcanzado en el desarrollo de la competencia, pudiendo ser logro destacado, logro esperado, en inicio o en proceso.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

Tabla 1: Operacionalización de la variable Pensamiento Crítico

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
VARIBALE 1: Pensamiento crítico.	Es la facultad cognitiva caracterizada por ser reflexiva y razonada cuya manifestación se evidencia cuando se decide que acciones desarrollar o en que nociones creer, además, contempla en su ejecución de componentes inherentes al mismo, como las disposiciones y las habilidades del pensamiento crítico, que de manera interrelacionada, dinámica e interactiva permiten desarrollar el proceso crítico.	El pensamiento crítico es una facultad cognitiva de naturaleza reflexiva y razonada que se expresa cuando una persona decide que hacer o que creer. Además, como parte del procesamiento cognitivo de índole crítico incluye dos componente esenciales a) las disposiciones del pensador crítico y b) las habilidades del pensador crítico, los primeros representan aptitudes que dan continuidad y permiten el procesamiento crítico, en cambio, los segundos representan capacidades cognitivas imprescindibles cuando se razona de manera crítica, ambos componentes se entrelazan y vinculan de manera dinámica,	Disposiciones del pensador crítico	Claridad. – La disposición de claridad sobre lo que se manifiesta de forma oral o escrita, considerando el contexto y las características del interlocutor. Enfoque. – Refiere a la disposición para situarse de manera plena sobre el asunto o tema que se aborda o manifiesta, evitando las divagaciones sobre asuntos que no conciernen a los que se aborda. Exhaustividad. –	Cuando manifiesto alguna opinión o afirmación sobre algo, trato que mi argumento sea claro y comprensible. Cuando expreso alguna opinión sobre algún asunto, considero el contexto y el interlocutor a quien va dirigido, siendo claro en lo que manifiesto. Cuando abordo algún asunto me enfoco exclusivamente en ello, evitando salirme del tema. Cuando abordo una situación o problema considero todos sus

(Ennis, 2005, pg. 48)	para sustentar un razonamiento de carácter crítico que derive en última instancia en una acción o permita elaborar una noción en que creer.	orientada a tener en cuenta los diferentes elementos o componentes cuando se aborda un asunto o se manifiesta una afirmación.	componentes y elementos que la integran.
		Búsqueda razonada. –	
		Comprende la disposición para buscar de manera razonada datos e información de carácter sustancial, primera y verídica.	Por lo general, hago una búsqueda razonada de datos e información verídica cuando abordo un tema.
		Estar bien informado. – Es la disposición orientada a estar en todo momento informado y cerciorado sobre diferentes asuntos, materias o tópicos con el que se está en estrecha vinculación o que forman parte de un	Por lo general, estoy bien informado y actualizado sobre diferentes temas o asunto que son de mi interés.

asunto que se aborda.

Búsqueda de alternativas. – La disposición que consiste en buscar un cumulo de alternativas ante una situación problemática que se aborda.

Cuando abordo alguna situación o problema, pienso en diferentes alternativas para tratar de comprenderlo y resolverlo.

Precisión. – Consiste en la disposición para evidenciar precisión cuando se manifiesta alguna afirmación, de manera oral o escrita, sobre algún asunto que se aborda.

Cuando manifiesto alguna afirmación sobre algún tema trato de ser preciso y certero en lo que pienso o creo.

Reflexión sobre las creencias. – Consiste en la disposición para ser consciente de las creencias que uno posee en referencia a algún asunto o tema, y

Cuando abordo algún tema o asunto, soy consciente de las creencias previas que tengo sobre ellas, y trato de que no influyan de manera negativa en mi percepción.

para reflexionar en torno a ello.

Mente abierta. –

Consiste en la disposición para mantener la apertura y consideración de distintas ideas o perspectivas, aunque sean contrarias a las nuestras.

Por lo general, estoy dispuesto y en apertura a considerar diferentes perspectivas o ideas que existen sobre tema o asunto, aunque sean contrarias a las mías.

Prudencia. –

Consiste en la disposición para proceder de manera cautelosa cuando se emiten afirmaciones o juicios sobre algún tema, al no tener suficientes pruebas o evidencias para afirmar categóricamente.

Cuando manifiesto alguna afirmación sobre algún tema o asunto, trato de ser cauteloso y cuidadoso, si no tengo evidencias o pruebas contundentes que sustenten mi afirmación.

No ser escépticos.

– Refiere a la disposición para dejar de ser incrédulos cuando existen pruebas o

Cuando existen pruebas o evidencias suficientes sobre algún asunto o tema en particular, ajusto y cambio mi

	<p>evidencias suficientes sobre alguna materia o cuestión, lo cual permite adaptar el juicio y la creencia.</p> <p>Uso de habilidades del pensamiento crítico. – La disposición para utilizar de manera estratégica y pertinente las habilidades del pensamiento crítico en situaciones reales.</p> <p>Enfoque. – Consiste en la habilidad para identificar de manera adecuada cuestiones como el asunto principal, central y secundario de algún tema o cuestión que se aborda.</p>	<p>creencia a dichos preceptos.</p> <p>Por lo general, empleo diferentes habilidades cognoscitivas para abordar un asunto, tema o problema real que se presenta en la cotidianidad.</p> <p>Cuando abordo un asunto o tema en particular me centro en sus elementos principales y componentes centrales, evitando desviar la atención a aspectos irrelevantes.</p>
--	--	---

Habilidades del pensamiento crítico

<p>Análisis. – Consiste en la habilidad de descomponer las partes de un asunto, tema, materia o tópico, para examinarlas de manera individual, a fin de comprender la naturaleza de la composición global.</p>	<p>Por lo general, cuando abordo un asunto o tema, descompongo sus partes y componentes integrales para examinarlas por separado a fin de comprender su composición general.</p>
<p>Preguntas. – Consiste en la habilidad para formular y responder cuestionamientos para aclarar o ahondar sobre un tema o asunto que se aborda.</p>	<p>Cuando abordo un asunto o tema determinado, formulo preguntas para ampliar o ahondar los horizontes de mi comprensión.</p>
<p>Definición. – Consiste en la habilidad para conceptualizar y precisar los términos que se emplean cuando se aborda un asunto o</p>	<p>Por lo general, cuando abordo un tema o asunto en particular, procedo en definir y delimitar conceptualmente los términos más básicos presenten en ellos, para</p>

cuestión en comprender la particular, en situación. denotando las implicancias que subyacen al mismo.

Identificación de suposiciones no

hechas. – Esta habilidad consiste en identificar las suposiciones no realizadas sobre un tema para no tergiversar procesos como la afirmación o conclusión sobre un asunto. Identifico el conjunto de suposiciones que subyacen a alguna situación o tema que abordo, para no considerarlas en las afirmaciones o conclusiones que realizo.

Credibilidad. –

Esta habilidad consiste en manifestar juicios o afirmaciones sobre un asunto bajo un esquema de veracidad y objetividad. Por lo general, cuando expreso afirmaciones o juicios sobre algún asunto o tema, estas se caracterizan por estar enmarcados en la credibilidad y veracidad.

Observación. –

Consiste en la habilidad para examinar con detenida, atenta y

pericia los consciente sus componentes o diferentes elementos o elementos de algún componentes que la asunto o tema, integran.

considerando las diferentes aristas del mismo.

Deducción. –

Consiste en la habilidad para desarrollar conclusiones sobre tópicos particulares a partir de premisas generales, de índole verídica y objetiva.

Por lo general, realizo deducciones sobre asuntos particulares, a partir de premisas generales, cuando abordo determinados temas o asuntos.

Inducción. –

Consiste en la habilidad para desarrollar conclusiones generales sobre algún asunto o tema a partir de ciertas premisas particulares, de índole verídica y objetiva.

Por lo general, realizo inducciones generales, a partir de premisas particulares, cuando abordo determinados temas o asuntos.

Juicio de valor. – Cuando abordo algún Comprende la tema o asunto, formulo

habilidad para formular y emitir juicios de valor de manera sustentada y lógica sobre algún tema o asunto. juicios de valor de manera sustentada, coherente y lógica.

Suposición. – Consiste en la habilidad para realizar suposiciones sobre un asunto o tema, a partir de ciertos indicios, con el objeto de examinar las proyecciones que toman y determinan si son fundados o no.

Por lo general, realizo suposiciones sobre algún asunto o tema, a partir de ciertos indicios, a fin de comprender la amplitud de la situación y determinar si las suposiciones son fundadas o no.

Integración. – Consiste en la habilidad para integrar el conjunto de disposiciones y habilidades del pensamiento crítico para sustentar una acción o formular

Por lo general, integro de manera consciente diferentes recursos y capacidades para abordar de manera efectiva algún asunto o tema.

Por lo general, integro de manera estratégica y pertinente diferentes recursos y capacidades

un esquema de creencias. para abordar alguna situación o tema.

Orden cognitivo.

– Refiere a la habilidad para proceder bajo un esquema de orden y jerarquía cuando se aborde un tema o cuestión en particular, empezando por los aspectos previos, arribando a los asuntos principales y concluyendo con una síntesis global.

Por lo general, procedo con orden, jerarquía y linealidad cuando abordo un tema o asunto, evitando las incongruencias.

Empatía.

– Refiere a la habilidad para ser receptivos con las emociones que manifiestan las personas y para actuar en consecuencia de ello.

Cuando abordo alguna situación o tema, procuro entenderlo desde el contexto del cual surge, considerando el sentir y las motivaciones de los actores involucrados en la misma.

Estrategias

retóricas.

– Refiere a la habilidad comunicativa para

Por lo general, empleo estrategias retóricas para manifestar alguna afirmación, a fin de que pueda ser comprendido

expresar nuestro y permita convencer al
pensar bajo interlocutor.
estrategias que
permitan el
entendimiento y
garanticen la
persuasión del
interlocutor.

Etiquetas de

error. – Es la
habilidad para
utilizar etiquetas
de error para
dirigirlas hacia la
catalogación de
expresiones o
afirmaciones
infundadas,
incoherentes e
ilógicas que
conllevar a la
incongruencia y
divagación
conceptual.

Cuando abordo alguna
situación o tema,
empleo etiquetas de
error para catalogar las
ideas o afirmaciones
infundadas,
incoherentes e ilógicas
que generan confusión.

Tabla 2: Operacionalización de la variable logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	LOGRO ALCANZADO
<p>VARIBALE 2: Logro de la competencia: Construye interpretación Históricas.</p>	<p>Cuando se identifica que el estudiante a su propio ritmo y de manera progresiva ha desarrollado la competencia “Construye Interpretaciones históricas”, lo cual supone que ha incorporado a su esquema cognitiva las nociones relacionadas con la interpretación crítica de los procesos históricos, sabiendo el manejo de diversas fuentes y conociendo los aspectos básicos para la interpretación de los mismos, además, de haber adquirido preceptos para comprender de manera correcta el</p>	<p>Cuando se identifica que el estudiante a su propio ritmo, de manera progresiva y en un lapso temporal determinado, ha desarrollado la competencia “Construye Interpretaciones históricas” lo cual implica que ha incorporado a su esquema cognitivo un conjunto capacidades que incluyen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, con lo cual sustenta su actuar competente desde la competencia en mención. Siendo las capacidades desarrolladas las siguientes a) interpreta críticamente fuentes diversas, evidenciado</p>	<p>Interpreta críticamente fuentes diversas</p> <p>Comprende el tiempo histórico</p>	<p>Emplea fuentes históricas verídicas y fehacientes para interpretar hechos o procesos históricos determinados. Explica que recurrir a una fuente valida sobre un determinado hecho o proceso histórico, coadyuva a lograr una interpretación certera de la fuente y del proceso o hecho analizado. Realiza procesos interpretativos, a través de múltiples estrategias y métodos, sobre hechos o procesos históricos determinados. Contrasta interpretaciones que se hallan en diversas fuentes sobre diferentes hechos o procesos históricos. Emplea nociones conceptuales para organizar y estructurar de manera correcta los</p>	

<p>tiempo histórico y halla instaurado en su esquema cognoscitivo las nociones básicas para elaborar explicaciones históricas sobre diferentes procesos de la misma índole. Lo cual puede medirse según el nivel de desarrollo logrado pudiendo ser un logro destacado, logro esperado, en proceso o en inicio.</p>	<p>a través del manejo e interpretación pertinente de diversas fuentes según el contexto y perspectiva desde donde emergen, b) comprende el tiempo histórico, manifiestos a través de la comprensión de los procesos históricos de acuerdo a nociones de temporalidad específicos, lo cual implica un proceso de ordenamiento y jerarquización de los mismos para entenderlos cabalmente, y c) elabora explicaciones sobre procesos históricos, lo cual comprende desarrollar explicaciones en función de las causas y consecuencias de diversos procesos históricos. Dicho proceso de desarrollo de la competencia se mide a partir de los</p>	<p>hechos o procesos históricos a través de hitos temporales adecuados y pertinentes. Explica las nociones de cambio, permanencia y relaciones de simultaneidad producidos a partir de procesos o hechos históricos, empleando conceptos económicos, políticos y sociales. Desarrolla procesos para vincular de manera adecuada, lineal y concatenada determinados hechos o procesos históricos. Formula relaciones entre hechos o procesos históricos pasados con los que ocurren en la actualidad, considerando los aspectos sociales, culturales, ambientales, políticos y económicos. Explica acontecimientos, problemas o procesos históricos determinados, a partir de planteo de hipótesis, bajo la</p>
---	---	--

Elabora explicaciones sobre procesos históricos

logros alcanzados
pudiendo identificarse
un logro destacado,
logro esperado, en
proceso o en inicio.

consideración de
evidencias diversas y
empleando conceptos
históricos.

Explica que formular
hipótesis sobre hechos o
procesos históricos
determinados, permite
aproximarnos a la
comprensión cabal y
exhaustiva de los mismos.
Desarrolla hipótesis
empleando términos y
evidencias diversas para
explicar hechos,
acontecimientos,
procesos o problemas
históricos.

Elabora explicaciones de
los ideales y
comportamientos
realizados por las
personas o sociedad,
considerando el contexto
desde donde emergieron
y las influencias
posteriores que
produjeron.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación se erigió desde el tipo investigativo básico, cuya característica fundamental es que emerge desde un determinado esquema teórico y se dirige a incrementar dicho marco a través de los aportes científicos que se deriven producto de la investigación. Asimismo, la investigación básica coadyuva a consolidar e incrementar el grueso de conocimiento que existe sobre un determinado tema, asunto, tópico o materia y sirve para fundamentar investigaciones de índole práctica o aplicada.

3.2. Nivel de investigación

El nivel investigativo del presente estudio fue de índole correlacional cuyo propósito fundamental según Hernández et al. (2014) es “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (p. 93), siendo las variables de nuestra investigación el “Pensamiento crítico” y el “Logro de la competencia Construye Interpretaciones históricas” cuyo proceso de correlación pasó por mensurar cada

una de ellas, cuantificarlas y establecer las relaciones respectivas, dicha correlación se fundamentó en el planteo de determinadas hipótesis que fueron sometidos a prueba a través de coeficientes estadísticos pertinentes.

3.3. Métodos de investigación

El método investigativo que se empleó para la presente investigación fue el lógico, consistente en la utilización de recursos del pensamiento como el análisis, la deducción, inferencia y la síntesis razonada, asimismo, se empleó el método hipotético deductivo como método específico derivado del método lógico, que consistió en formular determinadas hipótesis sobre las variables estudiadas para posteriormente corroborarlas estadísticamente, a fin de aceptar y/o rechazar las hipótesis planteadas. En síntesis, nuestra investigación empleó de manera general el método lógico y de manera específica el método hipotético deductivo.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de nuestra investigación fue de índole no experimental, siendo el propósito general de este diseño, examinar los fenómenos que ocurren en su entorno de origen, lo cual no supone desarrollar un proceso consciente y deliberado para alterar alguna variable y ver los efectos que produce en otras. El tipo de diseño no experimental que adoptó nuestro estudio fue el transversal, que consistió en recabar datos de la muestra de nuestro estudio en un solo momento, para después analizarlos, describirlos y mensurarlos. Además, el tipo de diseño transversal que asumió nuestra investigación fue el descriptivo correlacional, debido a que se describió de manera exhaustiva las variables del estudio para luego ser correlacionadas estadísticamente, con el propósito de determinar la magnitud y tipo de relación existente entre ambas, a fin de componer

explicaciones sobre las implicancias de la relación que conllevan, en situaciones cotidianas o reales.

3.5. Población y muestra

Población. - La población de la investigación estuvo constituido por los estudiantes del cuarto grado de secundaria matriculados en la I.E.I N°34047 “César Vallejo” en el 2024, integrado por 3 secciones (A, B, y C) entre hombres y mujeres, que conformaban un total de 67 estudiantes.

Criterios de inclusión:

Estudiantes regulares del cuarto grado de secundaria de las tres secciones que asistían de manera constante a clases en el área de Ciencias Sociales. En total sumaron 50 estudiantes.

Criterios de exclusión:

Estudiantes del cuarto grado de secundaria de las tres secciones que no asistían de manera constante a clases en el área de Ciencias Sociales, cuya ausencia se debe a motivos de salud, factores familiares, viajes intempestivos, factores económicos entre otros, lo cual imposibilita un progreso normal en el desarrollo de las competencias. En total sumaron 17 estudiantes.

De ello se concluyó que la población de nuestro estudio delimitada de manera geográfica, temporal y bajo los criterios de inclusión y exclusión integraban un total de 50 estudiantes.

Muestra. - La muestra del presente estudio se obtuvo bajo el cálculo estadístico del tamaño de la muestra, hallado mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

En donde:

- n = Tamaño de la muestra buscado.
- N = Marco muestral o población delimitada.
- Z = Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza (NC).
- e = Error de estimación máximo aceptado.
- p = Probabilidad que suceda el evento estudiado.
- q = Probabilidad que no ocurra el evento estudiado.

Para los fines de la presente investigación el marco muestral (N) que obtuvimos fue de 50. En relación al parámetro estadístico (Z) según el nivel de confianza que asumimos que fue del 95%, derivó, según los estándares existentes, en el valor de Z alfa de (1.96). En cuanto al error de estimación (e) que asumimos fue del 4%, es decir, 0.04 y en cuanto a la probabilidad que suceda el evento estudiado (p) y que no suceda (q), asumimos el valor de 50% (0.5) para cada una. Dichos datos al ser trasladados a la fórmula estadística, nos otorga el tamaño de la muestra de nuestro estudio:

$$n = \frac{50 * 1.96^2 * 0.5 * 0.5}{0.04^2 * (50 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = 44,34 \rightarrow 45$$

Con ello se logró determinar el tamaño de nuestra muestra de estudio, siendo 45 estudiantes.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- **Técnica de recolección de datos.** – Para la fase de recolección de datos de nuestras variables de estudio se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo procedimiento consiste en recabar datos e información a través de una gama de instrumentos pudiendo ser cuestionarios, test, inventarios u otros, que

construyéndose de manera estructurada e insertando las dimensiones de las variables del estudio, permitieron recabar información objetiva.

- **Instrumentos de recolección de datos.** – Se empleó el “Cuestionario del Pensamiento Crítico” para la recolección de datos de la primera variable de nuestro estudio, con lo cual se conoció el nivel del pensamiento crítico que poseen los estudiantes. Además, se hizo uso del “Registro de Notas” de los estudiantes con lo cual obtuvimos los datos de la segunda variable.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

3.7.1. Validación del instrumento

La validación del instrumento de investigación del presente estudio se realizó a través del Juicio de Expertos, en cuyo proceso se entregó a tres expertos (catedráticos e investigadores de la UNDAC), una ficha de validación del instrumento denominado “Cuestionario del Pensamiento Crítico”, quienes después de su revisión y evaluación emitieron un dictamen sobre el grado y/o nivel de validez hallado en el instrumento de investigación. A continuación, presentaremos el dictamen de reporte proporcionado por cada experto en relación a la validez de nuestro instrumento de investigación.

Tabla 3: Validación del instrumento de investigación denominado
 “Cuestionario del Pensamiento Crítico”

Nº	NOMBRE DEL EXPERTO Y GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN LABORAL	VALORACIÓN
01	Dr. Luis Javier DE LA CRUZ PATIÑO	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión	Validez buena – Aprobado
02	Dr. Werner SURICHAQUI HIDALGO	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión	Validez buena – Aprobado
03	Mg. Pelayo Teodoro ALVAREZ LLANOS	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión	Validez buena – Aprobado

Nota: La validación se efectuó bajo una Ficha de Validación, el cual fue proporcionado a los tres expertos.

3.7.2. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento de investigación denominado “Cuestionario del Pensamiento Crítico” se halló a través del “Coeficiente alfa de Cronbach”, con los datos recabados de una “prueba piloto” en donde se seleccionó a una porción de la población relativamente equitativa a la muestra del estudio, a quienes se les administro el instrumento de investigación. Con los datos obtenidos de la “prueba piloto”, se determinó el “Coeficiente alfa de Cronbach” en programa estadístico SPSS Vr. 26. A continuación, detallaremos la confiabilidad hallada.

Tabla 4: Confiabilidad del instrumento denominado “Cuestionario del Pensamiento Crítico”

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,813	30

Nota: El cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach administrado al instrumento denominado “Cuestionario del Pensamiento Crítico” arrojó un valor alfa de 0.813, consistencia interna considerada “muy buena”.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para procesar y analizar los datos que se recabaron en el marco de la presente investigación empleamos la estadística descriptiva, a través del cual elaboramos gráficos y tablas de frecuencia para describir de manera individual a cada variable, dicho proceso lo realizamos en una computadora empleando hojas de cálculo. Además, esta fase estuvo comprendido por los siguientes procedimientos:

- La tabulación exhaustiva de los datos recabados de las unidades de estudio.
- La organización de los datos a través de tablas y gráficos estadísticos.

3.9. Tratamiento estadístico

Para el tratamiento estadístico de la presente investigación utilizamos la estadística inferencial, con el objetivo de estimar los parámetros y para probar las hipótesis de investigación desarrolladas. En ese sentido, esta fase estuvo comprendido por los siguientes procesos:

- Se usó la prueba de normalidad (Kolmogorov - Smirnov y/o Shapiro - Wilks) para determinar la naturaleza de la distribución de nuestros datos, con el fin de identificar el tipo de prueba estadística a elegir para probar las hipótesis de nuestro estudio.
- Según el resultado hallado en la prueba de normalidad, colegimos hacer uso de una prueba no paramétrica para probar nuestras hipótesis de investigación, que dado las características de nuestras variables optamos la prueba estadística no paramétrica Rho de Sperman.
- Se determino la hipótesis alterna e hipótesis nula de nuestro estudio.
- Se determino la región de rechazo y aceptación de la hipótesis según grado de significancia.

- Se hizo uso de la prueba estadística no paramétrica Rho de Sperman para correlacionar las variables de nuestro estudio.
- Se interpretó los resultados derivados de la correlación estadística efectuada, con lo cual se aceptó y/o rechazo la hipótesis alternativa o nula.
- Con los resultados hallados producto de la correlación entre ambas variables de nuestro estudio, se procedió a realizar la discusión de resultados con los hallazgos reportados por otras investigaciones consideradas en el segmento de antecedentes de estudio de nuestra investigación.

3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica

La presente investigación dio uso restringido y confidencial de los datos obtenidos de las unidades de estudio, utilizándolos solo para los fines de la presente investigación, además, no se coacciono ni obligo a ningún estudiante de la muestra de la investigación a realizar el llenado de los instrumentos, en caso de negación. Asimismo, los datos obtenidos no fueron trastocados ni modificados, conservándolos y utilizándolos según el reporte genuino y real proporcionado por las unidades de estudio, lo cual garantiza que los resultados investigativos de nuestro estudio sean fehacientes y se amparen en la objetividad y veracidad. Por último, dejamos el reporte de resultados de nuestro estudio al servicio de la comunidad científica para discutir, reflexionar e impulsar nuevas investigaciones desde otro ángulo de la línea de investigación desarrollada.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

Para la ejecución del proceso investigativo se consideraron determinados procesos interrelacionados que coadyuvaron a concretar nuestro estudio de manera efectiva, sistémica y exitosa. A continuación, detallaremos los procesos que estuvieron enmarcados dentro del “trabajo de campo” que posibilitaron el desarrollo de nuestro estudio:

- En primer orden, gestionamos la solicitud de permiso y accesibilidad para el desarrollo del proceso investigativo a la directora del plantel educativo N° 34047 César Vallejo, ubicado en el distrito de Yanacancha perteneciente a la provincia y región de Pasco. En la solicitud que presentamos adjuntamos una carta de presentación firmada por el asesor de nuestra investigación, la resolución de nombramiento de asesor y el ejemplar de nuestro proyecto de investigación. La directora de la institución accedió a nuestra solicitud y lo derivó a la subdirectora para su conocimiento quien a su vez lo derivó al docente encargado del área de Ciencias Sociales.

- El docente encargado del área de Ciencias Sociales al cerciorarse de nuestro propósito investigativo nos brindó las facilidades para la accesibilidad y reconocimiento del ambiente en donde pudimos identificar a nuestra población de estudio e iniciamos las primeras acciones para determinar a nuestra muestra de estudio. Asimismo, con el docente encargado del área de Ciencias Sociales se coordinó los días y horarios específicos para la ejecución de actividades como el pilotaje para fines de confiabilidad de los instrumentos de investigación y para la recolección de datos de las unidades muestrales.
- Con el permiso del docente encargado del área de Ciencias Sociales se procedió a realizar el pilotaje del estudio con un segmento de la población relativamente equivalente a nuestra muestra investigativa, con el objeto de determinar la confiabilidad de nuestro instrumento de recojo de información. Habiendo recabado los datos se realizó el análisis de confiabilidad con el coeficiente estadístico Alfa de Cronbach, el cual nos arrojó un valor de consistencia interna buena del instrumento analizado, lo cual garantizo que el instrumento a emplear era fiable y consistente para administrarlo en nuestra muestra de estudio. De manera simultánea realizamos el proceso de validación del instrumento de investigación bajo el “Juicio de Expertos”, en cuyo procedimiento participaron tres profesionales quienes emitieron su dictamen a través de un Ficha técnica de validación, coincidiendo todos en otorgar una valoración de “muy bueno”, lo cual confirió validez a nuestro instrumento de investigación para ser aplicado a nuestra muestra de estudio.
- Habiendo determinado la confiabilidad y validez del instrumento de recolección de datos, se procedió a planificar el proceso de recojo de información en la muestra del estudio, para lo cual se definió los horarios y

los días fijos en coordinación con el docente encargado del área de Ciencias Sociales. Asimismo, se estructuró un esquema de presentación y monitoreo para el desarrollo del recojo de información, con el fin de evitar cualquier inconveniente que pudiese influir de manera negativa o entorpecer el flujo normal en la absolución del cuestionario administrado a los estudiantes, lo cual coadyuvo a que se desarrollara un recojo de datos efectivo y exitoso.

- Con los datos recabados de la muestra del estudio se procedió a tabularlos y analizarlos a través de la estadística descriptiva, empleando hojas de cálculo del programa Excel y el SPSS Vr. 26 con los cuales se compuso tablas y gráficos estadísticas describiendo a cada variable.
- Habiendo desarrollado la estadística descriptiva para describir a nuestras variables, procedimos a emplear la estadística inferencial para probar nuestras hipótesis de estudio, en cuyo proceso utilizamos la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman en razón de las características del estudio y de nuestras variables, cuyo producto estadístico hallado fue interpretado en función del criterio de decisión para determinar la aceptación o rechazo de la hipótesis alterna y nula. Dicho proceso lo desarrollamos en el programa estadístico SPSS Vr. 26.
- Habiendo determinado la aceptación o rechazo de la hipótesis alterna y nula, procedimos a desarrollar la discusión de los resultados investigativos con los hallazgos reportados por otros estudios, los cuales fueron considerados en el apartado de antecedentes de estudio de la presente investigación.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

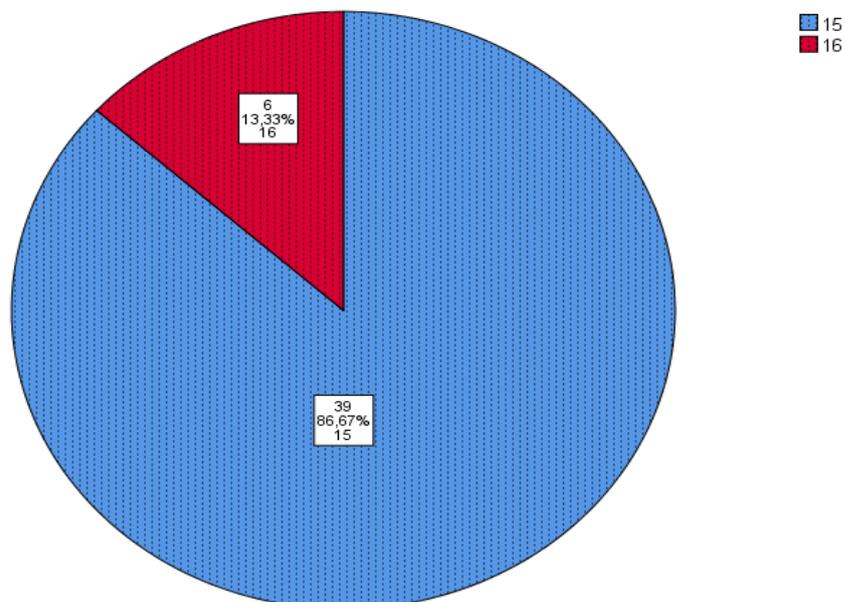
En el presente apartado detallaremos los resultados hallados bajo estadística descriptiva, a través del cual describiremos a cada una de las variables del estudio con los datos recogidos de nuestra muestra de estudio, dichos resultados lo presentaremos a través de tablas y gráficos estadísticos.

Tabla 5: Edad de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio

		Edad de los estudiantes			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	15	39	86,7	86,7	86,7
Válido	16	6	13,3	13,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 1: Gráfico de sectores sobre la edad de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

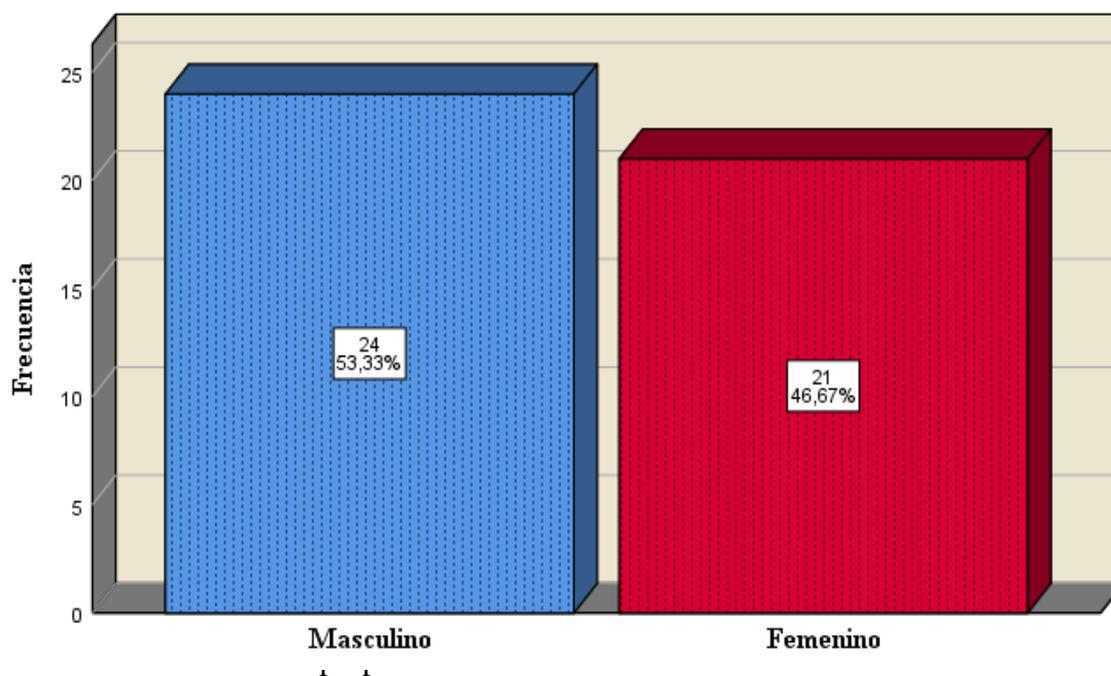
En la Tabla 5 y el Gráfico 1 se evidencia que 39 estudiantes (86,67%) tenían la edad de 15 años y 6 estudiantes (13,33%) tenían la edad de 16 años.

Tabla 6: Distribución de género de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio

Género de los estudiantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	24	53,3	53,3	53,3
	Femenino	21	46,7	46,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26..

Gráfico 2: Gráfico de barras respecto a la distribución de género de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio



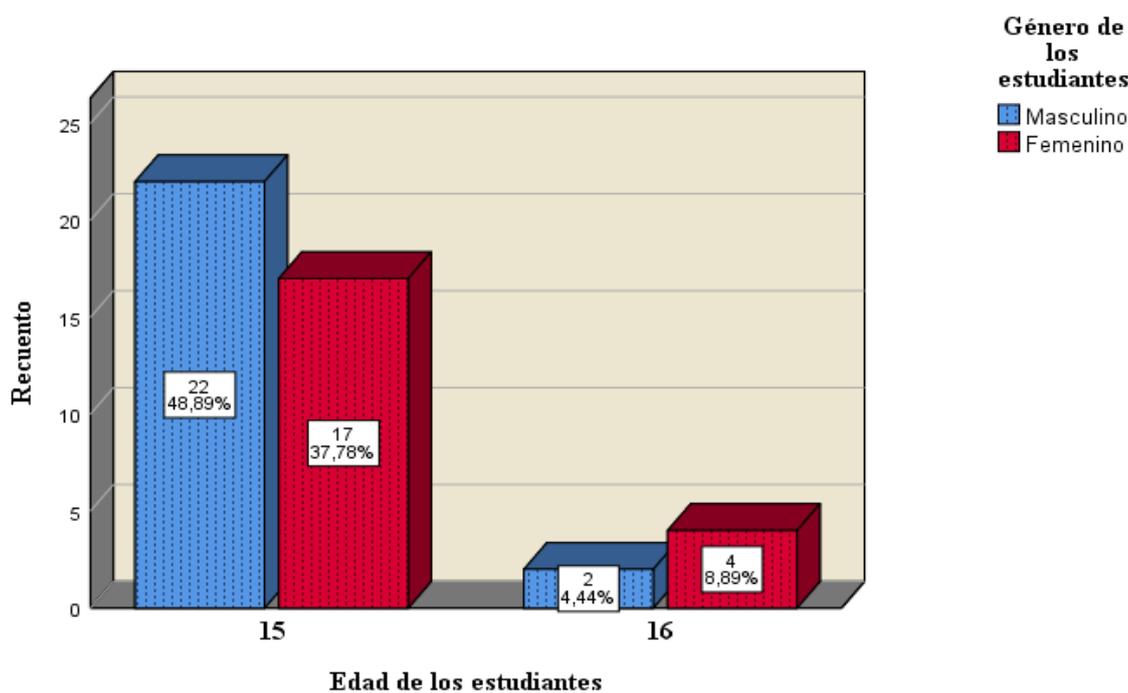
La distribución de género de la muestra del estudio estuvo constituida por 24 estudiantes (53,33%) del género masculino y 21 estudiantes (46,67%) del género femenino.

Tabla 7: Tabla cruzada respecto a la Edad y el Género de los estudiantes.

		Género de los estudiantes			
		Masculino	Femenino	Total	
Edad de los estudiantes	15	Recuento	22	17	39
		% del total	48,9%	37,8%	86,7%
	16	Recuento	2	4	6
		% del total	4,4%	8,9%	13,3%
Total		Recuento	24	21	45
		% del total	53,3%	46,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 3: Gráfico de barras cruzadas respecto a la Edad y el Género de los estudiantes



Los datos estadísticos de la Tabla 7 y el Gráfico 3 representan el género y la edad de la muestra del estudio, en ello se puede constatar que 39 estudiantes, 22 (48,89%) varones y 17 (37,78%) mujeres, tenían la edad de 15 años, asimismo, 6 estudiantes, 2 (4,44%) varones y 4 (8,89%) mujeres, tenían la edad de 16 años.

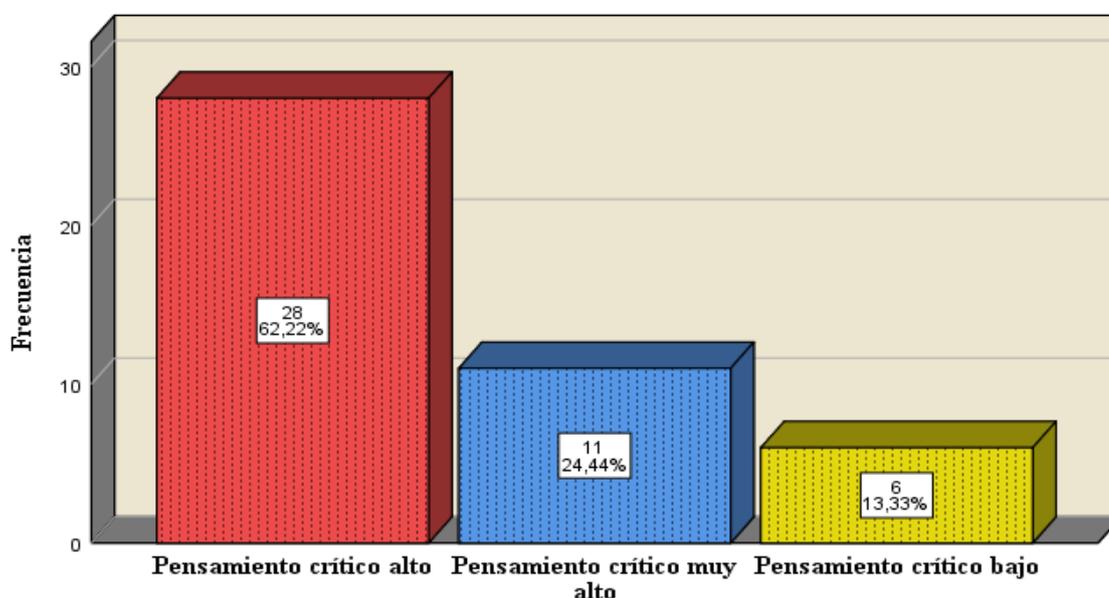
Estadística descriptiva para la variable Pensamiento crítico

Tabla 8: Tabla estadística sobre el Pensamiento crítico en la muestra del estudio.

Pensamiento crítico				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
	Pensamiento crítico bajo	6	13,3	13,3
	Pensamiento crítico alto	28	62,2	75,6
	Pensamiento crítico muy alto	11	24,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 4: Gráfico de barras respecto al Pensamiento crítico en la muestra del estudio.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 8 y el Gráfico 4, representan el nivel del pensamiento crítico constatado en los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio. De ello se destaca que 28 estudiantes (62,22%) reportaron un

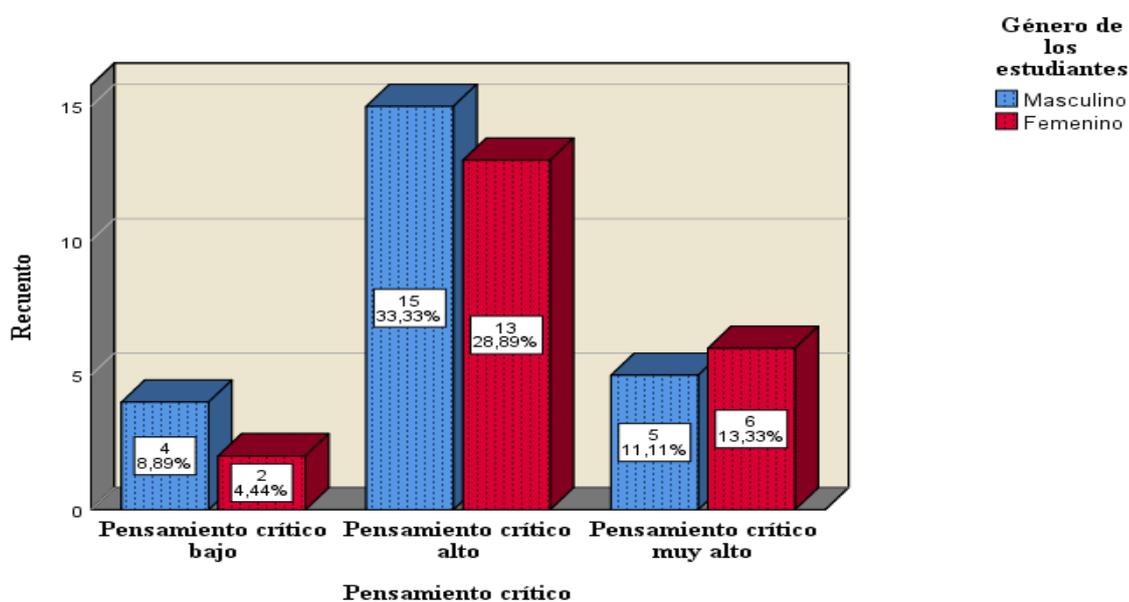
“pensamiento crítico alto”, 11 estudiantes (24,44%) reportaron un “pensamiento crítico muy alto” y 6 estudiantes (13,33%) reportaron un “pensamiento crítico bajo”.

Tabla 9: Tabla cruzada respecto al pensamiento crítico y el género de los estudiantes

		Género de los estudiantes			Total
		Masculino	Femenino		
Pensamiento crítico muy alto	Recuento	5	6	11	
	% del total	11,1%	13,3%	24,4%	
Pensamiento crítico alto	Recuento	15	13	28	
	% del total	33,3%	28,9%	62,2%	
Pensamiento crítico bajo	Recuento	4	2	6	
	% del total	8,9%	4,4%	13,3%	
Total	Recuento	24	21	45	
	% del total	53,3%	46,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 5: Gráfico de barras cruzadas respecto al pensamiento crítico y el género de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 9 y el Gráfico 5 representan el nivel de pensamiento crítico constado de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio, en función de la distribución del género de los mismos. De ello se puede destacar que 6 estudiantes, 4 varones (8,89%) y 2 mujeres (4,44%) reportaron un “pensamiento crítico bajo”, 28 estudiantes, 15 varones (33,33%) y 13 mujeres (28,89) reportaron un “pensamiento crítico alto” y 11 estudiantes, 5 varones (11,11%) y 6 mujeres (13,33%) reportaron un “pensamiento crítico muy alto”.

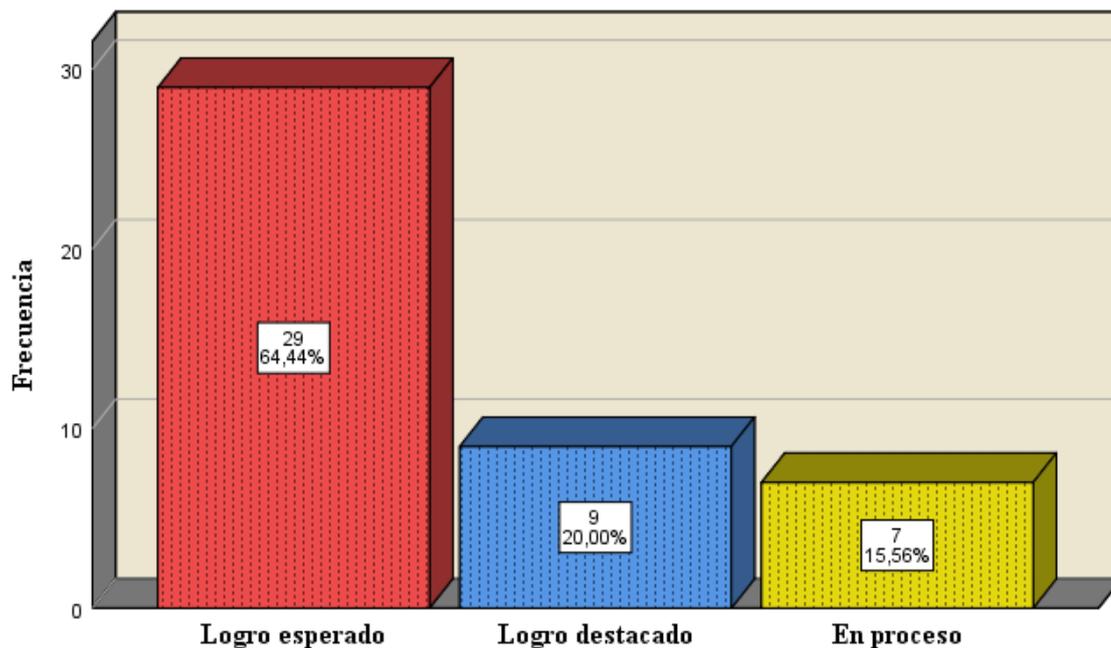
Estadística descriptiva para la variable Logro de la Competencia “Construye Interpretaciones históricas”

Tabla 10: Tabla estadística respecto al logro alcanzado en el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones históricas.

Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Logro esperado	29	64,4	64,4	64,4
Válido	Logro destacado	9	20,0	20,0	84,4
	En proceso	7	15,6	15,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 6: Gráfico de barras respecto al logro alcanzado en el desarrollo de la competencia *Construye Interpretaciones históricas*.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

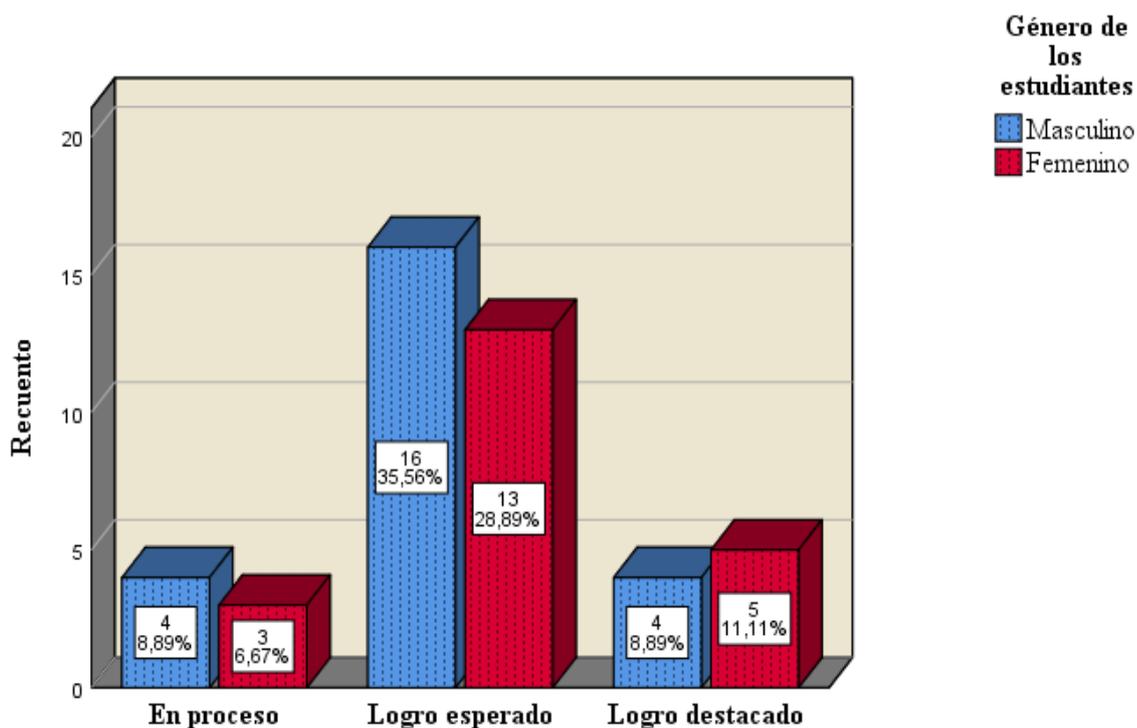
Los datos estadísticos de la Tabla 10 y el Gráfico 6 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”. De ello se destaca que 29 estudiantes (64,44%) obtuvieron un “logro esperado” (A), 9 estudiantes (20,00%) obtuvieron un “logro destacado” (AD) y 7 estudiantes (15,56%) reportaron un “logro en proceso” (B).

Tabla 11: Tabla cruzada respecto al logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” y el género de los estudiantes.

			Género de los estudiantes		Total
			Masculino	Femenino	
Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"	En proceso	Recuento	4	3	7
		% del total	8,9%	6,7%	15,6%
	Logro esperado	Recuento	16	13	29
		% del total	35,6%	28,9%	64,4%
	Logro destacado	Recuento	4	5	9
		% del total	8,9%	11,1%	20,0%
Total		Recuento	24	21	45
		% del total	53,3%	46,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 7: Gráfico de barras cruzadas respecto al logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” y el género de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 11 y el Gráfico 7 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” en función del género de los estudiantes. De ello destacamos que 7 estudiantes, 4 varones (8,89%) y 3 mujeres (6,67%), obtuvieron un “logro en proceso” (B), 29 estudiantes, 16 varones (35,56%) y 13 mujeres (28,89%), obtuvieron un “logro esperado” (A) y 9 estudiantes, 4 varones (8,89%) y 5 mujeres (11,11%), obtuvieron un “logro destacado” (AD).

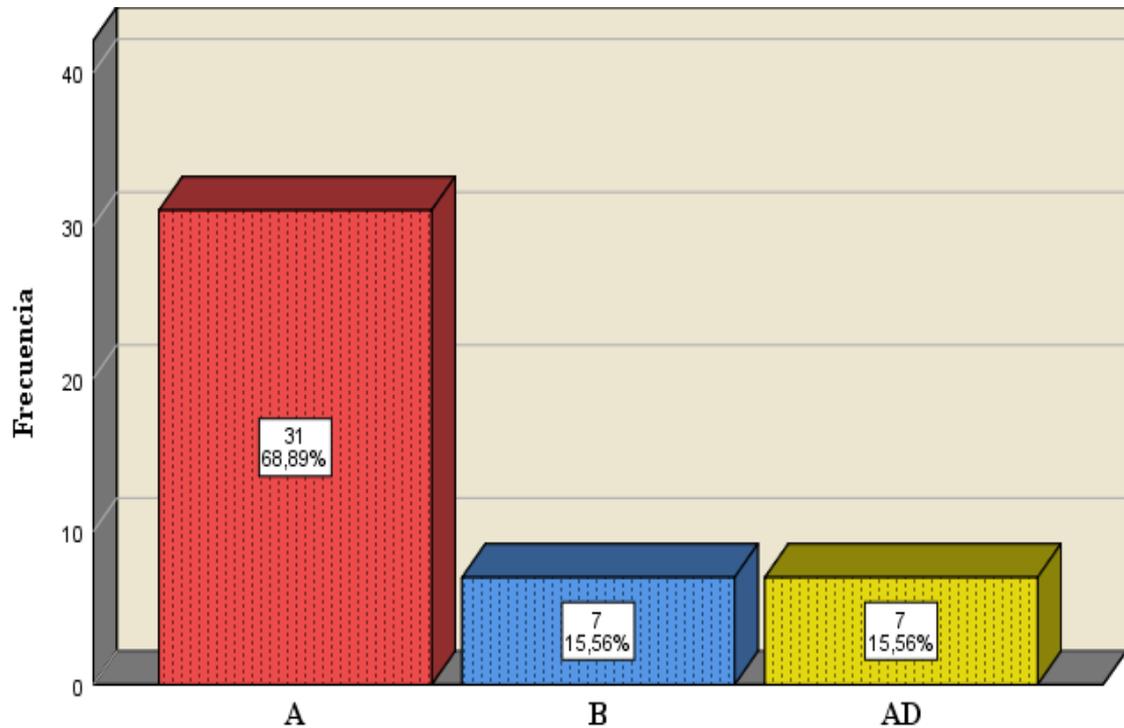
Estadística descriptiva respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”

Tabla 12: Tabla estadística respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”

Logro de la capacidad "Interpreta críticamente fuentes diversas"					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	A	31	68,9	68,9	68,9
Válido	B	7	15,6	15,6	84,4
	AD	7	15,6	15,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 8: Gráfico de barras respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

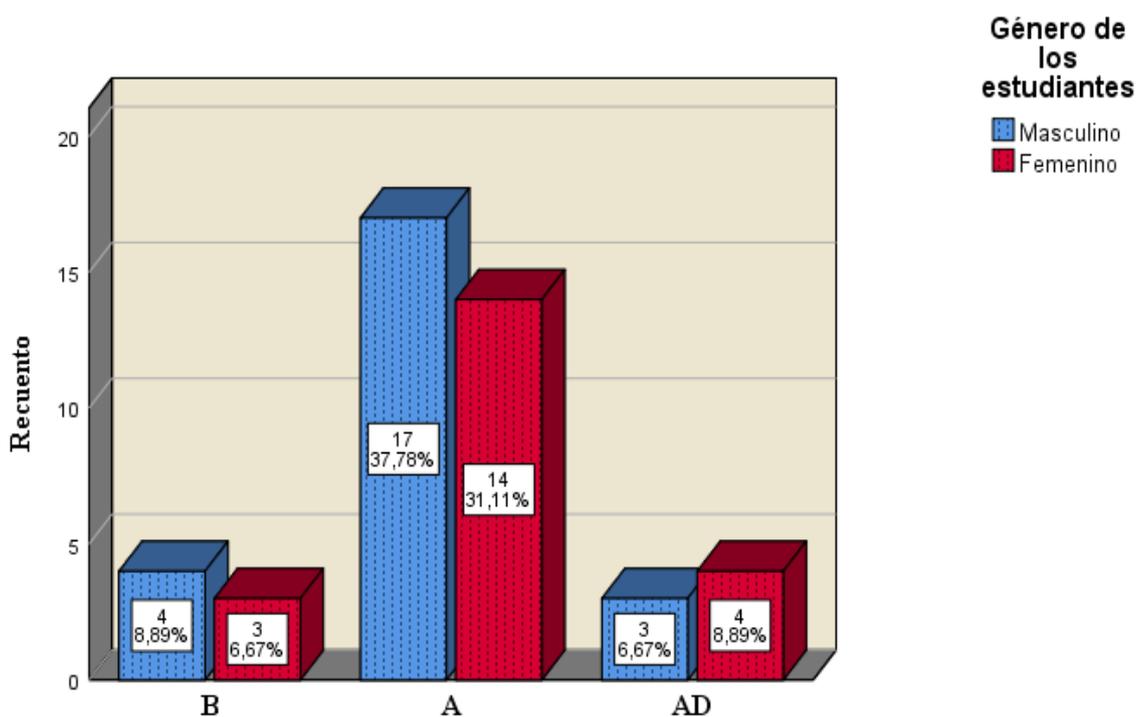
Los datos estadísticos de la Tabla 12 y el Gráfico 8 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”. De ello destacamos que 31 estudiantes (68,89) obtuvieron un “logro esperado” (A), 7 estudiantes (15,56%) obtuvieron un “logro en proceso” (B) y 7 estudiantes (15,56%) obtuvieron un “logro destacado” (AD).

Tabla 13: Tabla cruzada respecto al logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” y el género de los estudiantes

		Género de los estudiantes			Total
		Masculino	Femenino		
		Logro de la capacidad "Interpreta críticamente fuentes diversas"	Recuento	4	
B	% del total	8,9%	6,7%	15,6%	
	Recuento	17	14	31	
A	% del total	37,8%	31,1%	68,9%	
	Recuento	3	4	7	
AD	% del total	6,7%	8,9%	15,6%	
	Recuento	24	21	45	
Total	% del total	53,3%	46,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 9: Gráfico de barras cruzadas sobre el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” y el género de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 13 y el Gráfico 9 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” en relación a la distribución de género de los estudiantes de la muestra de estudio. De ello destacamos que 7 estudiantes, 4 varones (8,89%) y 3 mujeres (6,67%) obtuvieron un “logro en proceso” (B), 31 estudiantes, 17 varones (37,78%) y 14 mujeres (31,11%) obtuvieron un “logro esperado” (A) y 7 estudiantes, 3 varones (6,67%) y 4 mujeres (8,89%) obtuvieron un “logro destacado” (AD).

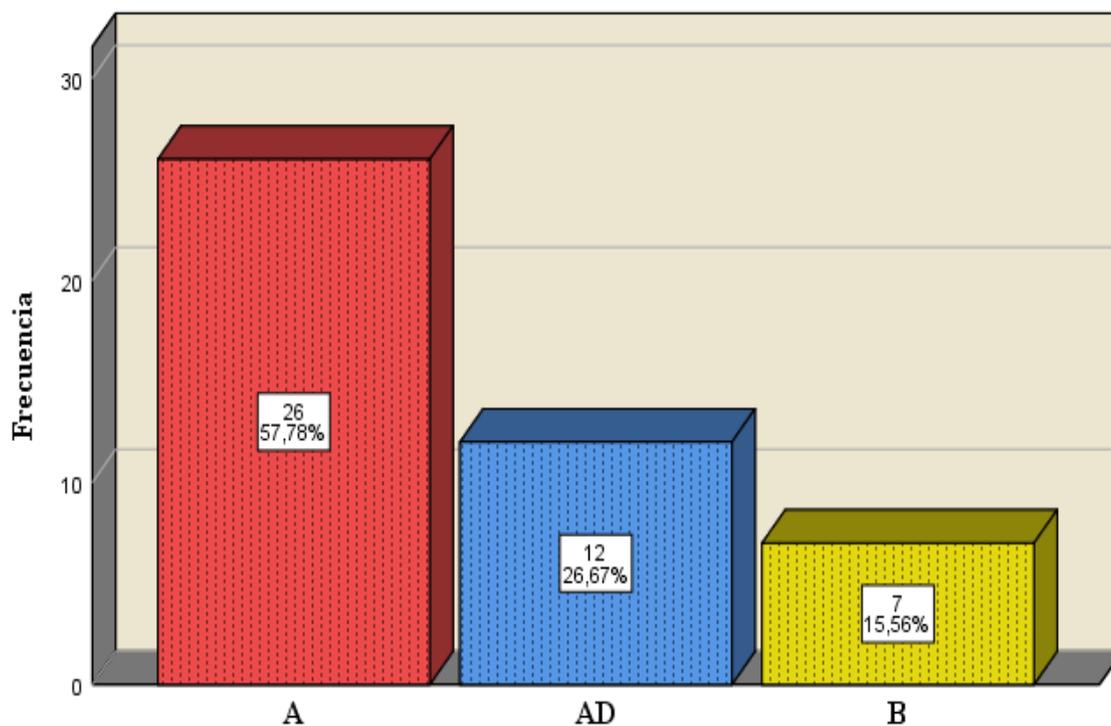
Estadística descriptiva respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”

Tabla 14: Tabla estadística respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”

Logro de la capacidad "Comprende el tiempo histórico"					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	A	26	57,8	57,8	57,8
Válido	AD	12	26,7	26,7	84,4
	B	7	15,6	15,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 10: Gráfico de barras respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

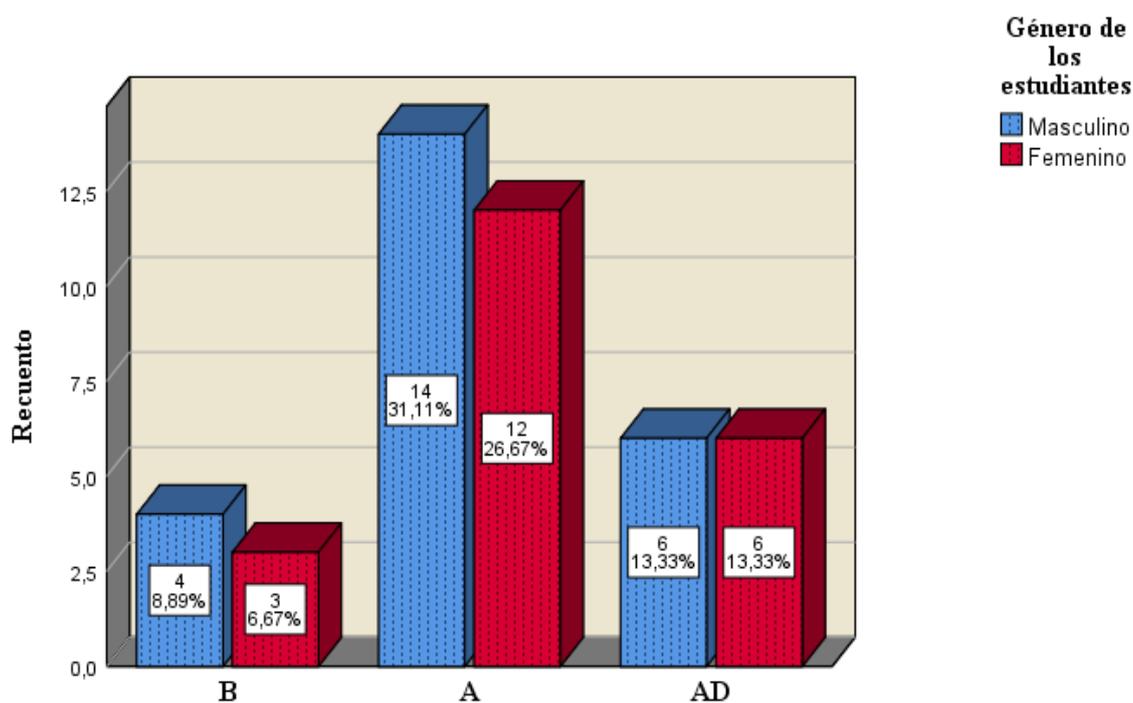
Los datos estadísticos de la Tabla 14 y el Gráfico 10 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”. De ello podemos constatar que 26 estudiantes (57,78%) obtuvieron un “logro esperado” (A), 12 estudiantes (26,67%) obtuvieron un “logro destacado” (AD) y 7 estudiantes (15,56%) obtuvieron un “logro en proceso”.

Tabla 15: Tabla cruzada respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” y el género de los estudiantes”

		Género de los estudiantes		Total	
		Masculino	Femenino		
Logro de la capacidad "Comprende el tiempo histórico"	B	Recuento	4	3	7
		% del total	8,9%	6,7%	15,6%
	A	Recuento	14	12	26
		% del total	31,1%	26,7%	57,8%
	AD	Recuento	6	6	12
		% del total	13,3%	13,3%	26,7%
Total	Recuento	24	21	45	
	% del total	53,3%	46,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 11: Gráfico de barras cruzadas respecto al logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” y el género de los estudiantes”.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 15 y el Gráfico 11 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” en relación al género de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio. De ello podemos señalar que 7 estudiantes, 4 varones (8,89%) y 3 mujeres (6,67%) obtuvieron un “logro en proceso” (B), 26 estudiantes, 14 varones (31,11%) y 12 mujeres (26,67%) obtuvieron un “logro esperado” (A) y 12 estudiantes, 6 varones (13,33%) y 6 mujeres (13,33%) obtuvieron un “logro destacado” (AD).

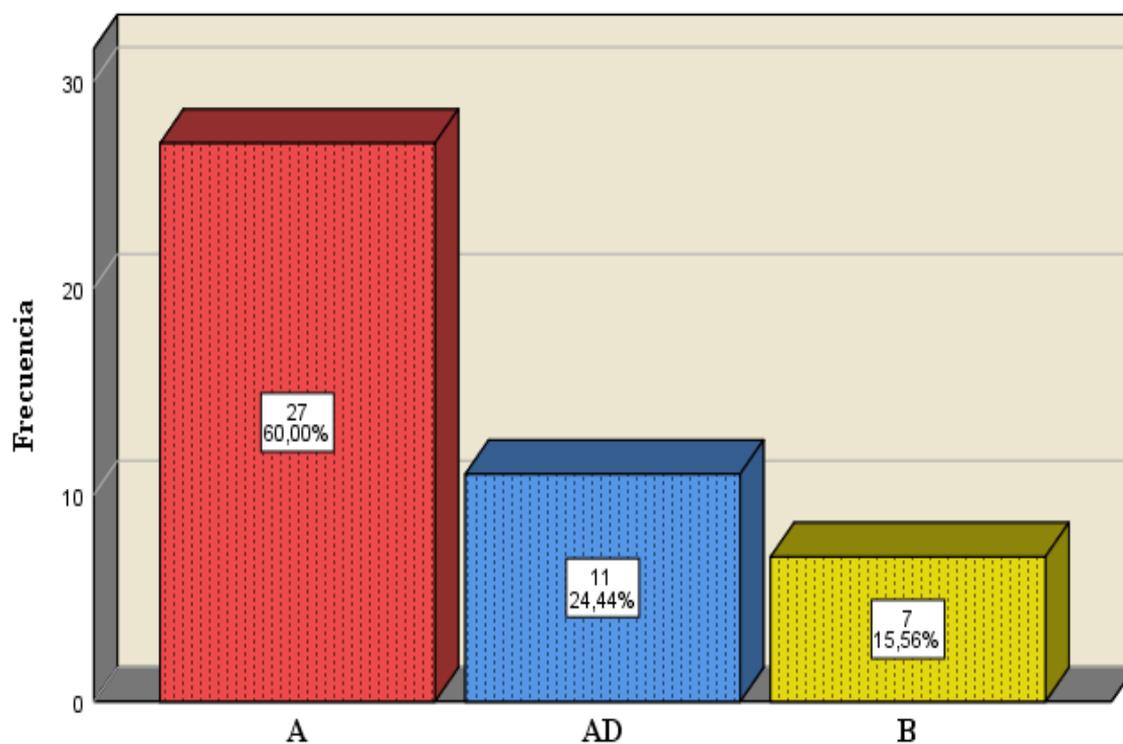
Estadística descriptiva respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”

Tabla 16: Tabla estadística respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”

Logro de la capacidad "Elabora explicaciones sobre procesos históricos"					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	A	27	60,0	60,0	60,0
Válido	AD	11	24,4	24,4	84,4
	B	7	15,6	15,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 12: Gráfico de barras respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

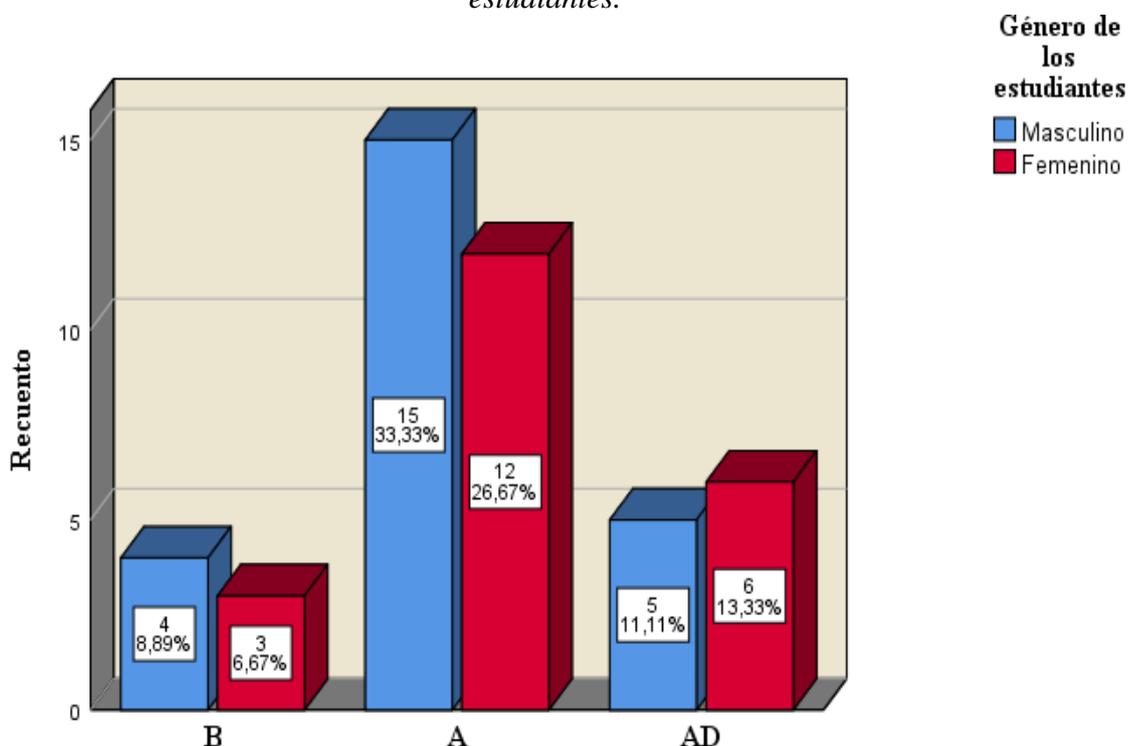
Los datos estadísticos de la Tabla 16 y el Gráfico 12 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”. En ello podemos constatar que 27 estudiantes (60%) obtuvieron un “logro esperado” (A), 11 estudiantes (24,44%) obtuvieron un “logro destacado” (AD) y 7 estudiantes (15,56%) un “logro en proceso” (B).

Tabla 17: Tabla cruzada respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” y el género de los estudiantes.

		Género de los estudiantes			
		Masculino	Femenino	Total	
Logro de la capacidad "Elabora explicaciones sobre procesos históricos"	B	Recuento	4	3	7
		% del total	8,9%	6,7%	15,6%
	A	Recuento	15	12	27
		% del total	33,3%	26,7%	60,0%
	AD	Recuento	5	6	11
		% del total	11,1%	13,3%	24,4%
Total	Recuento	24	21	45	
	% del total	53,3%	46,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 13: Gráfico de barras cruzadas respecto al logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” y el género de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 17 y el Gráfico 13 representan el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” en relación al género de los estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio. De ello podemos señalar que 7 estudiantes, 4 varones (8,89%) y 3 mujeres (6,67%) obtuvieron un “logro en proceso” (B), 27 estudiantes, 15 varones (33,33%) y 12 mujeres (26,67%) obtuvieron un “logro esperado” (A) y 11 estudiantes, 5 varones (11,11%) y 6 mujeres (13,33%) obtuvieron un “logro destacado” (AD).

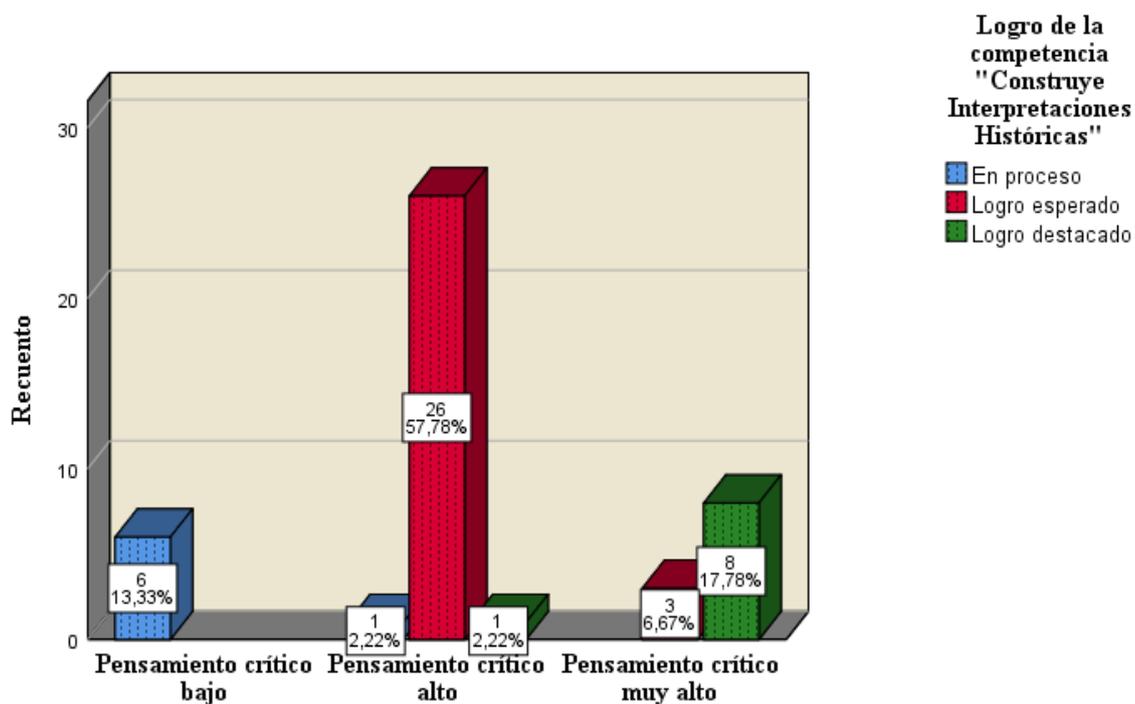
Estadística descriptiva respecto al “Pensamiento crítico” y al “Logro de la competencia Construye Interpretaciones históricas”

Tabla 18: Tabla cruzada respecto al “Pensamiento crítico” y el Logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”

			Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"			Total
			En proceso	Logro esperado	Logro destacado	
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico bajo	Recuento	6	0	0	6
		% del total	13,3%	0,0%	0,0%	13,3%
	Pensamiento crítico alto	Recuento	1	26	1	28
		% del total	2,2%	57,8%	2,2%	62,2%
	Pensamiento crítico muy alto	Recuento	0	3	8	11
		% del total	0,0%	6,7%	17,8%	24,4%
Total	Recuento	7	29	9	45	
	% del total	15,6%	64,4%	20,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Gráfico 14: Gráficos de barras cruzadas respecto al “Pensamiento crítico” y el Logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”.



Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

Los datos estadísticos de la Tabla 18 y el Gráfico 14 representan el nivel del “Pensamiento Crítico” en vínculo con el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” en los estudiantes que conformaron la muestra del estudio. De ello se destaca que 6 estudiantes (13,33%) reportaron un “pensamiento crítico bajo” y un nivel de “logro en proceso” (B), 28 estudiantes reportaron un “pensamiento crítico alto”, de quienes 1 (2,22%) manifestó un “logro en proceso” (B), 26 (57,78%) manifestó un “logro esperado” (A) y 1 (2,22%) manifestó un “logro destacado” (AD), asimismo, 11 estudiantes reportaron un “pensamiento crítico muy alto”, de quienes 3 (6,67%) evidenciaron un “logro esperado” (A) y 8 (17,78%) evidenciaron un “logro destacado” (AD).

4.3. Prueba de Hipótesis

Para la prueba de hipótesis se utilizó la estadística inferencial en cuyo procedimiento, primeramente, se determinó la normalidad de los datos de nuestra muestra de estudio, que posteriormente, con el resultado obtenido, nos orientamos a elegir el tipo de prueba a utilizar (paramétrica o no paramétrica) para probar nuestras hipótesis de investigación. A continuación, detallaremos cada uno de dichos procedimientos:

4.3.1. Prueba de normalidad

Tabla 19: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk para hallar el tipo de distribución de los datos de nuestro estudio.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pensamiento crítico	,328	45	,000	,768	45	,000
Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"	,329	45	,000	,763	45	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

En la Tabla 19 se observan los resultados de la aplicación de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk a los datos recabados en el presente estudio. En razón de que nuestro estudio contemplo un total de 45 unidades muestrales, la prueba de normalidad que se seleccionó fue Shapiro-Wilk, que según el resultado derivado del mismo indica que el p-valor para ambas variables del estudio es de $0,000 < \alpha=0.05$, con lo cual colegimos que los datos de nuestro estudio no seguían una distribución normal, por ende, resultaba

pertinente hacer uso de una prueba no paramétrica para probar las hipótesis de nuestro estudio, que dadas las características del mismo, convenimos en utilizar la prueba estadística Rho de Spearman.

4.3.2. Prueba de hipótesis general

H1: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

H0: No existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

Tabla 20: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,844**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	45	45
	Logro de la competencia "Construye Interpretaciones históricas"	Coefficiente de correlación	,844**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	45	45

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

En la Tabla 20 se halla el resultado estadístico producto de la correlación entre el “Pensamiento Crítico” y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” en los estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo. En ello, se puede destacar que el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de 0,844, lo cual refleja una relación positiva, alta y directa entre ambas variables, además, el coeficiente hallado es significativo debido a que el p-valor 0,000 es menor a 0,01, con este último resultado se acepta la hipótesis alterna de nuestro estudio el cual afirma que “existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo” y se rechaza la hipótesis nula.

4.3.3. Prueba de hipótesis específica 1

H1: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

H0: No existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

Tabla 21: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Logro de la capacidad "Interpreta críticamente fuentes diversas"
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	1,000	,780**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	45	45
	Logro de la capacidad "Interpreta críticamente fuentes diversas"	Coeficiente de correlación	,780**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	45	45

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

En la Tabla 21 se halla el resultado estadístico producto de la correlación entre el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” en los estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo. En ello, se puede destacar que el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de 0,780, lo cual refleja una relación positiva, alta y directa entre ambas variables, además, el coeficiente hallado es significativo debido a que el p-valor 0,000 es menor a 0,01, con este último resultado se acepta la hipótesis alterna de nuestro estudio el cual afirma que “existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo” y se rechaza la hipótesis nula.

4.3.4. Prueba de hipótesis específica 2

H1: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

H0: No existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

Tabla 22: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico”.

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Logro de la capacidad "Comprende el tiempo histórico"
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,817**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	45	45
		Logro de la capacidad "Comprende el tiempo histórico"	,817**	1,000
	Logro de la capacidad "Comprende el tiempo histórico"	Coefficiente de correlación	,817**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	45	45

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26.

En la Tabla 22 se halla el resultado estadístico producto de la correlación entre el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” en los estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E.I N° 34047 César

Vallejo. En ello, se puede destacar que el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de 0,817, lo cual refleja una relación positiva, alta y directa entre ambas variables, además, el coeficiente hallado es significativo debido a que el p-valor 0,000 es menor a 0,01, con este último resultado se acepta la hipótesis alterna de nuestro estudio el cual afirma que “existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo” y se rechaza la hipótesis nula.

4.3.5. Prueba de hipótesis específica 3

H1: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

H0: No existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.

Tabla 23: Prueba Rho de Spearman para correlacionar el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Logro de la capacidad "Elabora explicaciones sobre procesos históricos"
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,781**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	45	45
	Logro de la capacidad "Elabora explicaciones sobre procesos históricos"	Coefficiente de correlación	,781**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	45	45

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia en el software estadístico SPSS Vr. 26

En la Tabla 23 se halla el resultado estadístico producto de la correlación entre el “Pensamiento Crítico” y el logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” en los estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo. En ello, se puede destacar que el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de 0,781, lo cual refleja una relación positiva, alta y directa entre ambas variables, además, el coeficiente hallado es significativo debido a que el p-valor 0,000 es menor a 0,01, con este último resultado se acepta la hipótesis alterna de nuestro estudio el cual afirma que “existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los

estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo” y se rechaza la hipótesis nula.

4.4. Discusión de Resultados

Entre los resultados obtenidos en la presente investigación denominada “El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024”, se halló una correlación positiva, alta y directa ($Rho = 0,844$) de carácter significativo ($p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre las variables de nuestro estudio, con dicho resultado realizaremos un contraste con los hallazgos reportados en diferentes investigaciones que fueron consignadas en el apartado de antecedentes de presente estudio. Es así que en la investigación descriptiva de Nasimba (2019) desarrollado en un contexto ecuatoriano identificó que los estudiantes tienden a emplear habilidades del pensamiento crítico como la argumentación, el análisis, la síntesis y la evaluación con el fin de aprender los preceptos de la Historia, destacándose el uso del análisis dirigido a la examinación de las fuentes históricas, lo cual fue corroborado de manera general en nuestra investigación debido a que se halló una correlación significativa entre el pensamiento crítico, facultad que comprende disposiciones y habilidades (como el análisis), y la capacidad vinculado a la interpretación de fuentes históricas correspondiente al área de Ciencias Sociales, asimismo, en la investigación conducido por Pinedo et al (2022) desarrollado en un contexto peruano, específicamente en la región de Ucayali, reportaron una correlación positiva moderada ($Rho = 0,664$) de carácter significativo ($p\text{-valor } 0,000 > 0,05$) entre el pensamiento crítico y el aprendizaje de la competencia Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en

estudiantes de quinto de secundaria de educación básica regular, dicho hallazgo resulta relativamente paralelo a lo reportado por nuestra investigación, debido a que hallamos una relación positiva alta ($Rho = 0,844$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”, en estudiantes de cuarto grado de secundaria, del mismo modo, en la investigación encaminada por Béjar (2019) ejecutado en el contexto nacional, específicamente en la región de Cusco, halló una correlación moderada ($Rho = 0,417$; $p\text{-valor } 0,008 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía en estudiantes inscritos en un Programa de Recuperación Académica, que a diferencia de los resultados de nuestra investigación, ejecutado con estudiantes de cuarto de secundaria de educación básica regular, obtuvimos un correlación relación positiva alta ($Rho = 0,844$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$), asimismo, en la investigación dirigido por Dávila (2022) ejecutado en el contexto regional, específicamente en la región de Huánuco, halló una correlación positiva moderada Rho de Spearman (0,630), con un valor de significancia de 0.000 menor al p – valor de aceptación ($p > 0.05$), entre el desarrollo del juicio crítico en la construcción de interpretaciones históricas y el rendimiento académico en estudiantes de quinto de secundaria de educación básica, dicho estudio aunque distante del desarrollado por nosotros, denota la importancia que ostenta la competencia “Construye Interpretaciones históricas” como factor posibilitador y/o influyente en el rendimiento académico de los estudiantes que, conforme a lo reportado por nuestra investigación, guarda estrecha relación con el Pensamiento Crítico. En definitiva, el presente estudio se orientó a dilucidar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones

históricas”, que según los resultados hallados encontramos una relación positiva, directa, alta y significativa entre ambas ($Rho = 0,844$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$), del mismo modo, a nivel específico hallamos una relación positiva, directa, alta y significativa ($Rho = 0,780$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas”, también, entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” ($0,817$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$) y finalmente entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” ($0,781$; $p\text{-valor } 0,000 < 0,01$). Con dichos resultados, podemos afirmar de manera objetiva que, a mayor desarrollo y/o nivel del Pensamiento Crítico, mayor será el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

- De manera general, concluimos que existe relación significativa entre el Pensamiento Crítico y el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas” en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024, debido a que el coeficiente Rho de Spearman hallado fue de 0,844, lo que evidencia una correlación positiva, directa y alta entre ambas variables, además, dicha correlación es significativa debido a que el p-valor hallado 0,000 es menor a 0,01.
- De manera específica, concluimos que existe relación significativa entre el Pensamiento Crítico y el logro de la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024, debido a que el coeficiente Rho de Spearman hallado fue de 0,780, lo que evidencia una correlación positiva, directa y alta entre ambas variables, además, dicha correlación es significativa debido a que el p-valor hallado 0,000 es menor a 0,01.
- De manera específica, concluimos que existe relación significativa entre el Pensamiento Crítico y el logro de la capacidad “Comprende el tiempo histórico” en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco – 2024, debido a que el coeficiente Rho de Spearman hallado fue de 0,817, lo que evidencia una correlación positiva, directa y alta entre ambas variables, además, dicha correlación es significativa debido a que el p-valor hallado 0,000 es menor a 0,01.
- De manera específica, concluimos que existe relación significativa entre el Pensamiento Crítico y el logro de la capacidad “Elabora explicaciones sobre procesos históricos” en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047

César Vallejo, Pasco – 2024, debido a que el coeficiente Rho de Spearman hallado fue de 0,781, lo que evidencia una correlación positiva, directa y alta entre ambas variables, además, dicha correlación es significativa debido a que el p-valor hallado 0,000 es menor a 0,01.

RECOMENDACIONES

- A los directivos de la I.E.I N° 34047 César Vallejo del distrito de Yanacancha, provincia de Pasco, a seguir incentivando la investigación dentro del plantel educativo que administran, con el objeto de abordar las diferentes problemáticas que acaecen dentro de la misma y para darles solución progresiva a través del ejercicio investigativo. Asimismo, enfatizar en el desarrollo del pensamiento crítico debido a que está estrechamente vinculado con el logro de la competencia “Construye Interpretaciones históricas”.
- A los servidores públicos de la DRE – PASCO a seguir promoviendo e incentivando la investigación a través de la formulación de proyectos y/o convenios entre las instituciones estatales y la UNDAC, con el objeto de institucionalizar la investigación como quehacer científico ligado al progreso y desarrollo de la educación en la región de Pasco.
- A los funcionarios de la UGEL – PASCO a promover la investigación docente a través del entrenamiento en estrategias didácticas y transversales para ejecutar el quehacer investigativo desde las aulas, con el fin de abordar, comprender y solucionar problemas de naturaleza educativa que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- A los investigadores de la UNDAC a seguir indagando sobre el pensamiento crítico y el logro de las competencias educativas en los estudiantes, debido a que representan una línea de investigación amplia, compleja y exhaustiva, que merece diferentes investigaciones en niveles investigativos diferenciados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Magistralis*, 20, 39-61.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis20-Argudin.pdf?sequence=1>
- Bunk, G. P. (1993). La transmisión de competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, I(94), 8-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*.
<http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Dávila, G. (2022). *Desarrollo del juicio crítico en la construcción de interpretaciones históricas y el rendimiento académico en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Victor E. Vivar” – Lata 2020* [Tesis de Licenciatura, UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN].
<https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/7396/TEDH00243D31.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: Un punto de vista Racional. *Psicología Y Educación*, 1(1), 47–64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Facione, P. A. (2004). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, I(1), 23–56.
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Gonczi, A., & Athanassou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Limusa.

- Halpern, D. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press. Taylor & Francis.
https://ia801301.us.archive.org/9/items/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern.pdf
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a ed.). McGrawHill Education.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia E Investigación*, 22(37), 41–60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU. (2017). *Programa curricular del nivel secundaria* (1.^a ed.). Ministerio de Educación. <https://www.ugelsanchezcarrion.gob.pe/wordpress/wp-content/uploads/2019/06/programa-secundaria-17-abril.pdf>
- Nasimba, E. F. (2019). *Habilidades del pensamiento crítico para el aprendizaje de Historia en el estudiantado del Bachillerato Internacional* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador].
<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/fa159703-648a-47ed-a877-1a761d2b76a0/content>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico.: Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. (1st ed.). Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

- Paul, R., & Elder, L. (2014). *La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela* (1.^a ed.). JC SAEZ EDITOR.
- Pinedo, R. L., Upiachihua, G. J., & Herrera, R. (2022). *Pensamiento Crítico y Aprendizaje de la Competencia Construye interpretaciones históricas del Área de Ciencias Sociales en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, Institución Educativa Ricardo Bentín, Manantay - Ucayali, 2021* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali].
http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/6918/B2_2023_UNU_EDUCACION_2022_T_ROSA-PINEDO_GEYSI-UPIACHIHUA_ROCIO-HERRERA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Portugal, R. (2019). *Pensamiento crítico y su relación con la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía de los estudiantes del Programa de Recuperación Académica del nivel secundario de la Institución Educativa “El Amauta” del distrito de Sicuani, Cusco, 2019* [Tesis para optar el grado académico de Bachiller, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cc268a93-62d5-43b1-8523-cbef74896359/content>
- Tamayo, O. E., Zona, J. R., & Eder, Y. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de Ciencias* (1st ed.). Manizales: Universidad de Caldas.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4.^a ed.). ECOE.

ANEXOS

ANEXO 1: Instrumento de recolección de datos para la variable “Pensamiento Crítico”

Cuestionario del Pensamiento Crítico

Nombres y apellidos:

Fecha: / /

Grado:

Sección:

Edad:

Género:

Instrucciones: A continuación, se presentan algunos enunciados sobre el modo como usted se comporta, procede y actúa. Lea cada ítem y señala en qué medida procedes o actúas bajo las formas y enunciados que encuentras, de manera general en tu vida. No existe respuesta correcta o incorrecta. Responda con sinceridad. Su respuesta lo determinas marcando una equis. **Por favor, no dejes frases sin responder.**

Nº	ÍTEMS	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Cuando manifiesto alguna opinión o afirmación sobre algo, trato que mi argumento sea claro y comprensible.				
2	Cuando expreso alguna opinión sobre algún asunto, considero el contexto y el interlocutor a quien va dirigido, siendo claro en lo que manifiesto.				
3	Cuando abordo algún asunto me enfoco exclusivamente en ello, evitando salirme del tema.				
4	Cuando abordo una situación o problema considero todos sus componentes y elementos que la integran.				
5	Por lo general, hago una búsqueda razonada de datos e información verídica cuando abordo un tema.				
6	Por lo general, estoy bien informado y actualizado sobre diferentes temas o asuntos que son de mi interés.				
7	Cuando abordo alguna situación o problema, pienso en diferentes alternativas para tratar de comprenderlo y resolverlo.				
8	Cuando manifiesto alguna afirmación sobre algún tema, trato de ser preciso y certero.				

9	Cuando abordo algún tema o asunto, soy consciente de las creencias previas que tengo sobre ellas, y trato de que no influyan de manera negativa en mi percepción.				
10	Por lo general, estoy dispuesto y en apertura a considerar diferentes perspectivas o ideas que existen sobre un tema o asunto, aunque sean contrarias a las mías.				
11	Cuando manifiesto alguna afirmación sobre algún tema o asunto, trato de ser cauteloso y cuidadoso, si no tengo evidencias o pruebas contundentes que sustenten mi posición.				
12	Cuando existen pruebas o evidencias suficientes sobre algún asunto o tema en particular, ajusto y cambio mi creencia a dichos preceptos.				
13	Por lo general, empleo diferentes habilidades cognoscitivas para abordar un asunto, tema o problema real que se presenta en la cotidianidad.				
14	Cuando abordo un asunto o tema en particular me centro en sus elementos principales y componentes centrales, evitando desviar la atención a aspectos irrelevantes.				
15	Por lo general, cuando abordo un asunto o tema, descompongo sus partes y componentes integrales para examinarlas por separado a fin de comprender su composición general.				
16	Cuando abordo un asunto o tema determinado, formulo preguntas para ampliar o ahondar los horizontes de mi comprensión.				
17	Por lo general, cuando abordo un tema o asunto en particular, procedo definiendo y delimitando conceptualmente los términos más básicos presentes en ellos, para comprender la situación.				
18	Identifico las suposiciones que subyacen a alguna situación o tema que abordo, para no considerarlas en las afirmaciones o conclusiones que realizo.				
19	Por lo general, cuando expreso afirmaciones o juicios sobre algún asunto o tema, estas se caracterizan por estar enmarcados en la credibilidad y veracidad.				

20	Quando abordo un asunto o tema, procuro observar de manera detenida, atenta y consciente sus diferentes elementos o componentes que la integran.				
21	Por lo general, realizo deducciones sobre asuntos particulares, a partir de premisas generales, cuando abordo determinados temas o asuntos.				
22	Por lo general, realizo inducciones generales, a partir de premisas particulares, cuando abordo determinados temas o asuntos.				
23	Quando abordo algún tema o asunto, formulo juicios de valor de manera sustentada, coherente y lógica.				
24	Por lo general, realizo suposiciones sobre algún asunto o tema, a partir de ciertos indicios, a fin de comprender la amplitud de la situación y determinar si las suposiciones son fundadas o no.				
25	Por lo general, integro de manera consciente diferentes recursos y capacidades para abordar de manera efectiva algún asunto o tema.				
26	Por lo general, integro de manera estratégica y pertinente diferentes recursos y capacidades para abordar alguna situación o tema.				
27	Por lo general, procedo con orden, jerarquía y linealidad cuando abordo un tema o asunto, evitando las incongruencias.				
28	Quando abordo alguna situación o tema, procuro entenderlo desde el contexto del cual surge, considerando el sentir y las motivaciones de los actores involucrados en la misma.				
29	Por lo general, empleo estrategias retóricas para manifestar alguna afirmación, a fin de que pueda ser comprendido y permita convencer al interlocutor.				
30	Quando abordo alguna situación o tema, empleo etiquetas de error para catalogar las ideas o afirmaciones infundadas, incoherentes e ilógicas que generan confusión.				

ÍNDICE DE MEDICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

FORMULA	Rango de habilidades socioemocionales	Valor final de las habilidades socioemocionales
Puntaje Total / Número total de reactivos	Pensamiento Crítico muy alto {3 , 4}	
	Pensamiento Crítico alto {2 , 3}	
	Pensamiento Crítico bajo {1 , 2}	
	Pensamiento crítico muy bajo {0 , 1}	

ANEXO 2: Procedimiento de validación por Juicio de expertos para el instrumento de recojo de información de la variable “Pensamiento crítico”.

EXPERTO 1

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y
TURISMO**

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN POR
JUICIO DE EXPERTOS**

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: *Luis Javier De La Cruz Patino*
 1.2. Grado académico/ mención: *Doctor en Ciencias de la Educación*
 1.3. DNI / Teléfono y /o celular: *04011202/973 862614*
 1.4. Cargo e institución donde labora: *Docente UNDAC*
 1.5. Autor del instrumento: *Aldrin Jamín Santiago Inche / Gaby Nataly Lina Ampudia*
 1.6. Lugar y fecha: *Ciudad Universitaria, 18 de junio del 2024.*

2. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Muy deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				X	
Objetividad	Permite medir hechos observables				X	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.				X	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				X	
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
Coherencia	Entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.				X	
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E
					9	1

CALIFICACIÓN GLOBAL: Coeficiente de validez:

$$C.V = \frac{1 * A() + 2 * B() + 3 * C() + 4 * D() + 5 * E()}{25}$$

C.V =

3. **CRITERIO DE SELECCIÓN** (ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA		INTERVALO
No valido, reformular	<input type="checkbox"/>	<0,20 -0,40]
No valido, modificar	<input type="checkbox"/>	<0,41-0,60]
Valido, mejorar	<input checked="" type="checkbox"/>	<0,61-0,80]
Valido, aplicar	<input type="checkbox"/>	<0,81-1,00]

4. **RECOMENDACIONES:**

El instrumento aunque válido puede mejorarse para realizar una aplicación eficaz.

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE LA C.A.P. DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Luis Javier De La Cruz Patiño
Dr. Luis Javier De La Cruz Patiño
DIRECTOR

Firma del experto

EXPERTO 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y
TURISMO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: *SURICHAGUI HIDALGO, Werner.*
1.2. Grado académico/ mención: *Doctor en Ciencias de la Educación.*
1.3. DNI / Teléfono y /o celular: *2088 3897*
1.4. Cargo e institución donde labora: *Docente de la UNDAC.*
1.5. Autor del instrumento: *Aldrin Jenin Santiago Inche / Gaby Nataly Livia Ampodía.*
1.6. Lugar y fecha: *Ciudad Universitaria, 20 de junio del 2024.*

2. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Muy deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				X	
Objetividad	Permite medir hechos observables				X	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.				X	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				X	
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Coherencia	Entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.				X	
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.				X	
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E
					9	1

CALIFICACIÓN GLOBAL: Coeficiente de validez:

$$C.V = \frac{1 * A() + 2 * B() + 3 * C() + 4 * D() + 5 * E()}{25}$$

C.V =

3. **CRITERIO DE SELECCIÓN** (ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA		INTERVALO
No valido, reformular		<0,20 -0,40]
No valido, modificar		<0,41-0,60]
Valido, mejorar	X	<0,61-0,80]
Valido, aplicar		<0,81-1,00]

4. **RECOMENDACIONES:**

El instrumento es válido debido a que cumple con los requerimientos mínimos de validez, empero, puede mejorarse.

wsf

Firma del experto

EXPERTO 3

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y
TURISMO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: *ALVAREZ LIAMOS, Pedro Teodoro,*
1.2. Grado académico/ mención: *Maestro en Ciencias de la Educación*
1.3. DNI / Teléfono y /o celular: *04900364 / 943604373*
1.4. Cargo e institución donde labora: *Docente UNDAC*
1.5. Autor del instrumento: *Aldrin Lenin, SANTIAGO INCHE / Jofely Moteby LUNA*
1.6. Lugar y fecha: *AMPUDIA*
Ciudad Unióntown, 24 de junio de 2024

2. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Muy deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				X	
Objetividad	Permite medir hechos observables				X	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.				X	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				X	
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
Coherencia	Entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.				X	
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.				X	
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E
					9	1

CALIFICACIÓN GLOBAL: Coeficiente de validez:

$$C.V = \frac{1 * A() + 2 * B() + 3 * C() + 4 * D() + 5 * E()}{25}$$

C.V =

3. **CRITERIO DE SELECCIÓN** (ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA		INTERVALO
No valido, reformular	<input type="checkbox"/>	<0,20 -0,40]
No valido, modificar	<input type="checkbox"/>	<0,41-0,60]
Valido, mejorar	<input checked="" type="checkbox"/>	<0,61-0,80]
Valido, aplicar	<input type="checkbox"/>	<0,81-1,00]

4. **RECOMENDACIONES:**

En el proceso de investigación se pueden mejorar los ítems de la encuesta



Firma del experto

**ANEXO 3: Carta de presentación para la ejecución del proyecto de investigación
en la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Yanacancha, Pasco.**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, CIENCIAS SOCIALES
Y TURISMO**

Cerro de Pasco, 09 de julio del 2024

DIRECTORA DE LA I.E.I N° 34047 CÉSAR VALLEJO, PASCO

ASUNTO: Solicitud para ejecutar Proyecto de Investigación.

Presente. –

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitarle permiso para que los egresados **LIVIA AMPUDIA Gaby Nataly**, identificado con **DNI N° 71200728** y **SANTIAGO INCHE Aldrin Lenin** identificado con **DNI N° 70846231** del Programa de Estudios de Historia Ciencias Sociales y Turismo, Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ejecuten su Proyecto de investigación denominado **"El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo, Pasco - 2024"**, con el propósito de que obtengan su título profesional.

Adjunto a esta carta de presentación el proyecto de tesis y la resolución de asignación de asesor emitido por Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDAC que me confiere la potestad de asesor. Además, preciso que la ejecución del proyecto de tesis será por el lapso máximo de dos semanas.

Agradezco su cordial atención y recepción a los egresados.



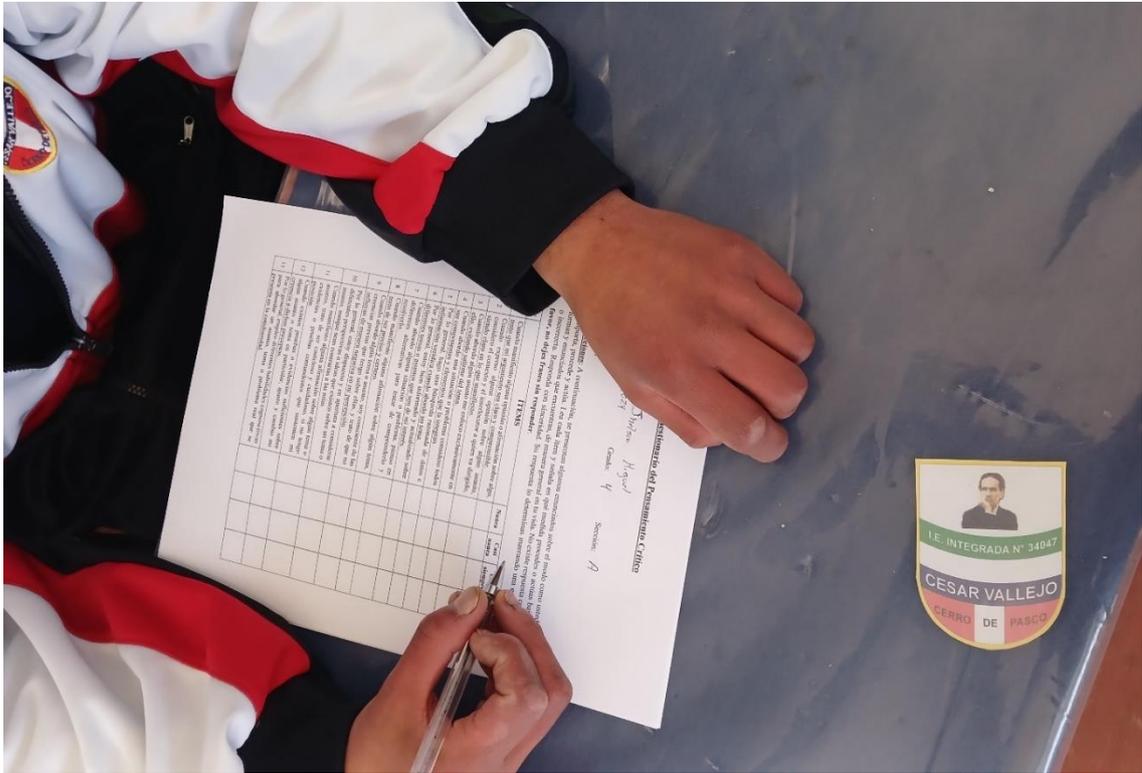
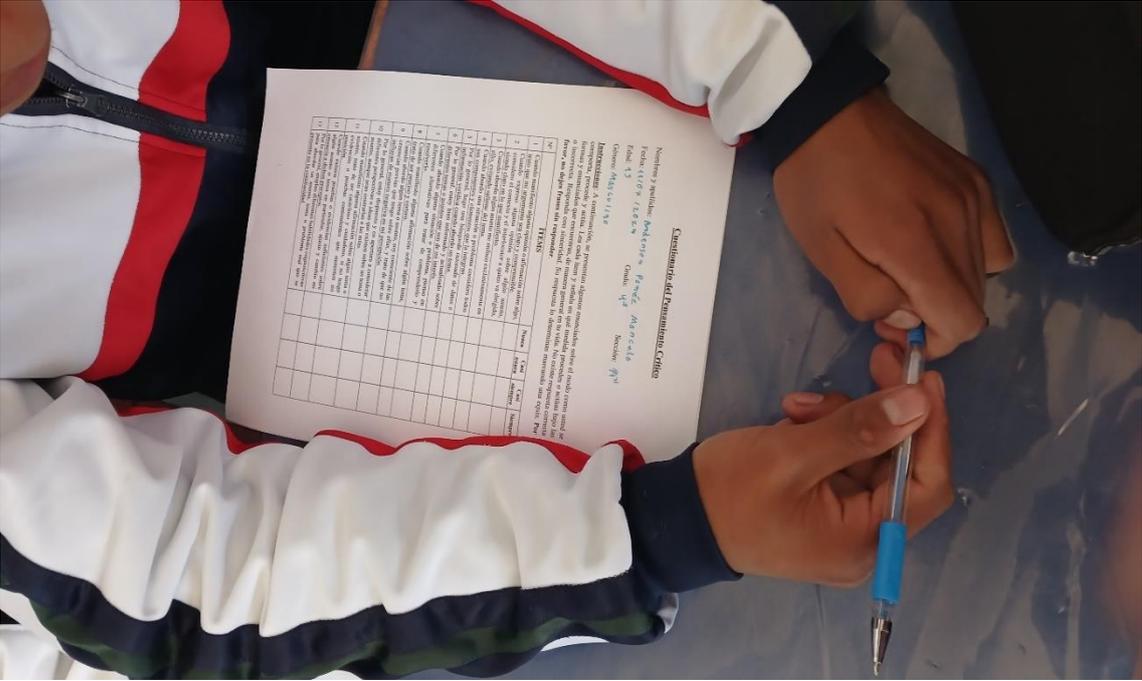
Atentamente,

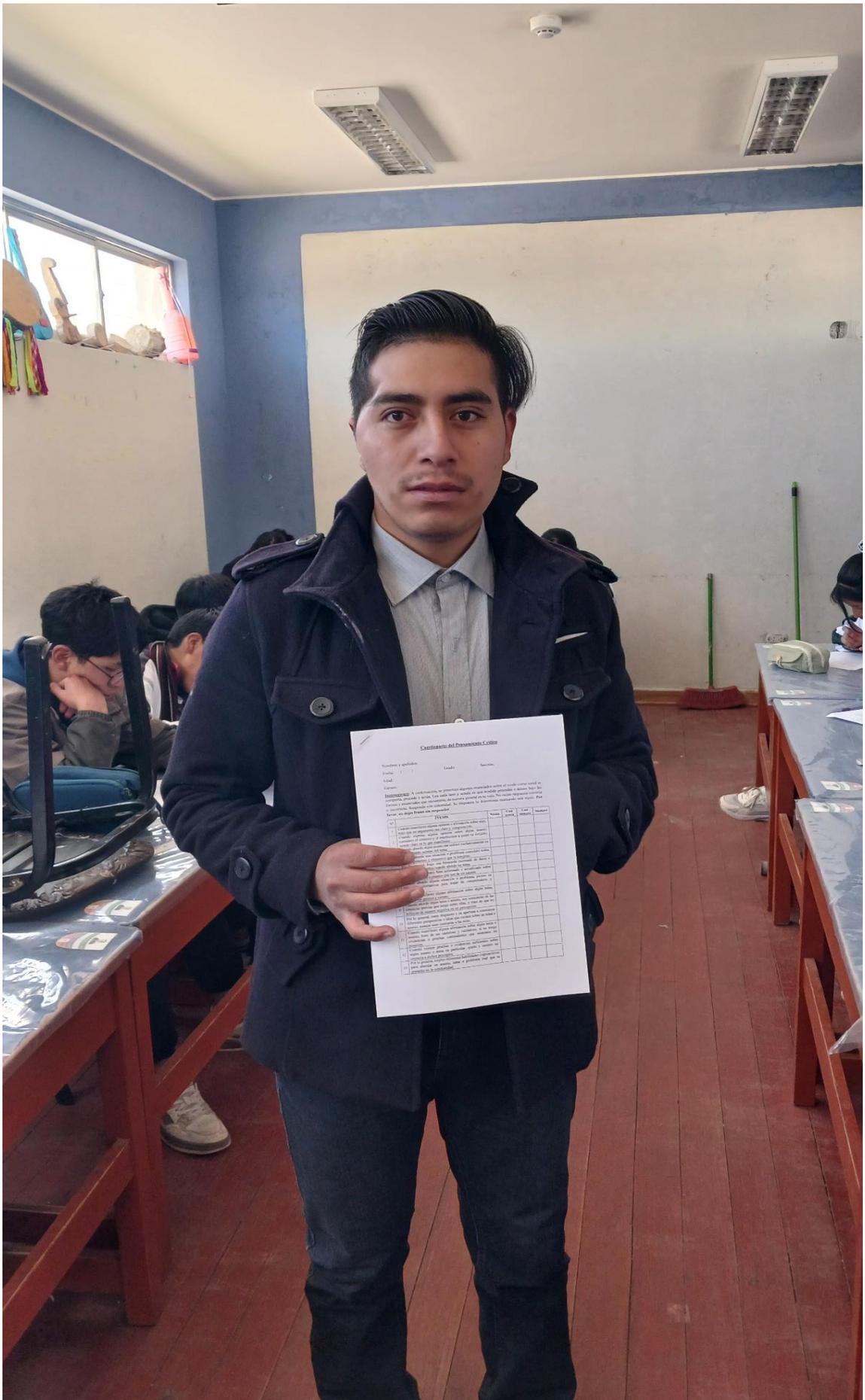
Dr. Marcelino Erasmo HUAMÁN PANEZ

Asesor

ANEXO 4: Fotografías de la recolección de datos en el proceso de ejecución del proyecto de investigación.

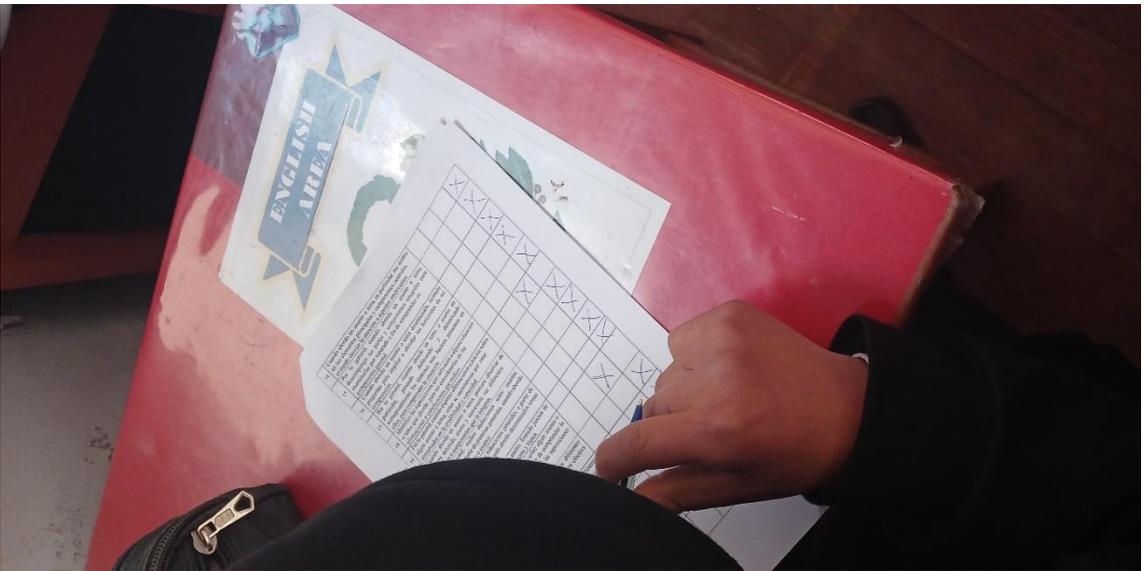
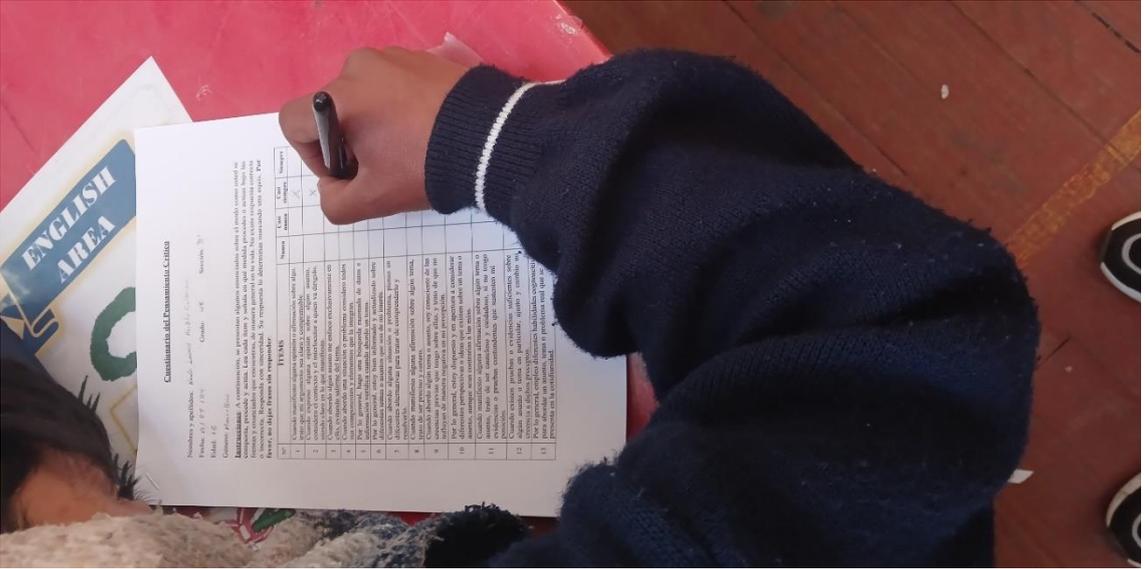
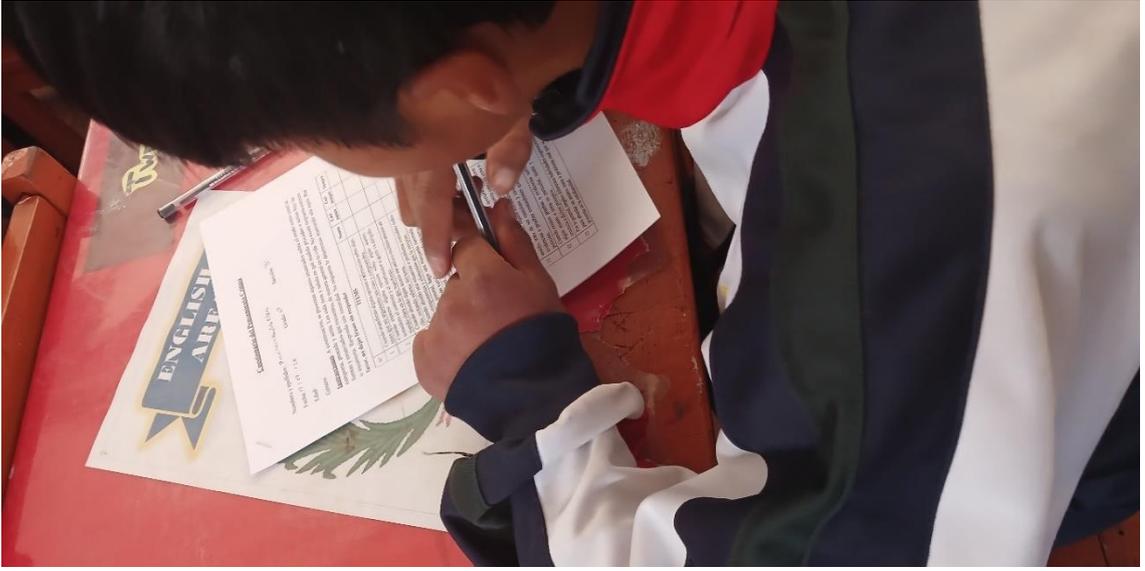
Recolección de datos en el 4° A de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo



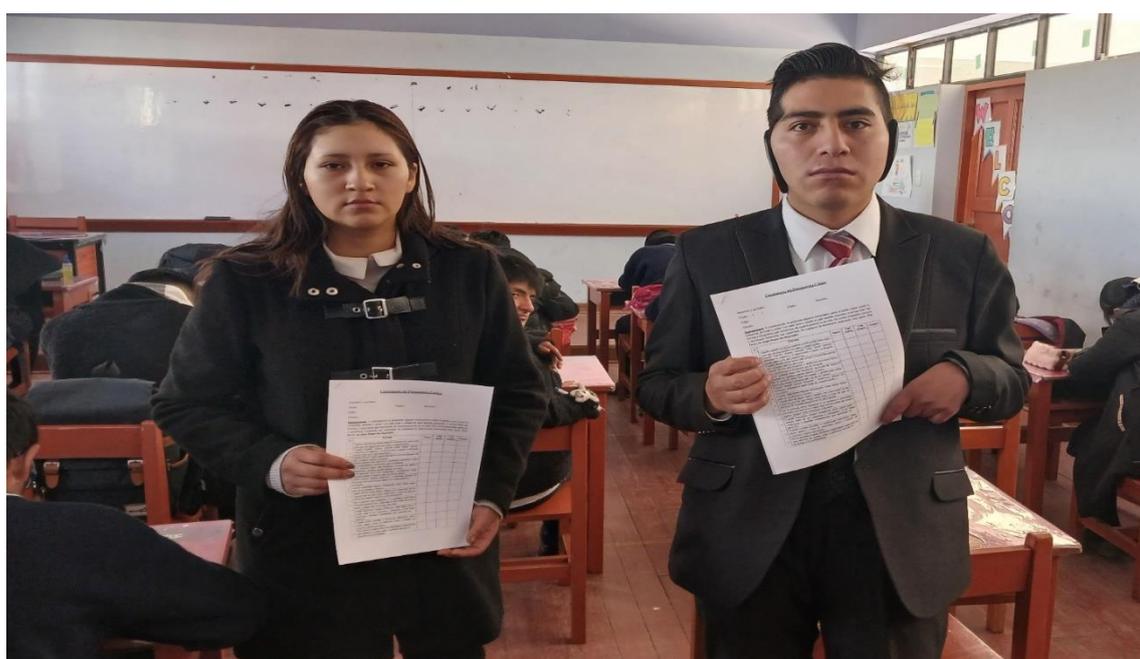


Recolección de datos en el 4° B de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo

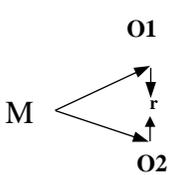




Recolección de datos en el 4° C de secundaria de la I.E.I N° 34047 César Vallejo



ANEZO 5: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGIA
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”?</p> <p>PROBLEMAS ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I 	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.</p> <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”. • Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el 	<p>HIPOTESIS GENERAL Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.</p> <p>HIPOTESIS ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Interpreta críticamente fuentes diversas, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”. • Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el 	<p>VARIABLE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento Crítico <p>VARIABLE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas. 	<p>Tipo: Básico. Nivel de investigación: Correlacional. Método: General (Lógico), Específico (Hipotético Deductivo) Diseño de Investigación: No experimental: Transversal – Descriptivo correlacional</p> <div style="text-align: center;">  <pre> graph LR M --- O1 M --- O2 O1 --- r --- O2 </pre> </div> <p>M: Muestra O1: Observación de la variable 1. O2: Observación de la variable 2. r: Relación entre variables.</p> <p>Población y muestra</p> <p>Población: Constituido por 67 estudiantes.</p>

<p>N° 34047 “César Vallejo”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”? • ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”? 	<p>tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”. 	<p>logro de la capacidad: Comprende el tiempo histórico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el logro de la capacidad: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E.I N° 34047 “César Vallejo”. 		<p>Muestra: Constituido por 45 estudiantes</p> <p>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</p> <p>Para la variable 1. – Pensamiento crítico</p> <p>Técnica: Se utilizó la encuesta, válida para la elaboración del instrumento de recolección de datos de la variable 1 “Pensamiento crítico”.</p> <p>Instrumento: Se utilizó el cuestionario para la recolección de datos de la variable “Pensamiento crítico”.</p> <p>Para la variable 2. - Logro de la competencia: Construye Interpretaciones históricas.</p> <p>Se utilizó las calificaciones del registro de notas de los estudiantes del cuarto de secundaria, correspondiente al periodo del segundo bimestre.</p>
---	---	--	--	---