

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS:

**Estrategias didácticas activas y desarrollo del pensamiento crítico
en estudiantes de una institución educativa de nivel secundario,
Ayacucho, 2024.**

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA CON
MENCIÓN EN TURISMO**

PRESENTADO POR:

**Bach. Lupe Melissa CARRASCO GALA
Bach. Paola Mery LA FUENTE ROJAS**

ASESOR:

Dr. Anatolio HUARCAYA BARBARÁN

AYACUCHO - PERÚ

2025

DEDICATORIA

A mis padres Paulina Rojas Quispe y Jesús La Fuente Abregú

Paola Mery La Fuente Rojas

A mi madre Emma Nelly Gala Arroyo, por su constante apoyo y fortaleza; y a la memoria de mi padre Marcos Carrasco Espinoza, cuyo recuerdo y enseñanzas siguen guiando mi camino.

Lupe Melissa Carrasco Gala

AGRADECIMIENTOS

A nuestra alma máter Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por habernos permitido cumplir nuestras metas profesionales.

A la Facultad de Ciencias de la Educación, en especial a la Escuela Profesional de Educación Secundaria.

A los docentes, por su compromiso y entrega en el moldeamiento de los profesionales comprometidos con la sociedad.

A nuestro asesor Dr. Anatolio Huarcaya Barbarán, por su guía y orientación constante e incondicional producto del cual se tiene la presente tesis.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice general.....	iv
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción.....	xii
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la situación problemática	14
1.2. Formulación del problema.....	17
1.2.1. Problema general	17
1.2.2. Problemas específicos.....	18
1.3. Formulación de objetivos	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4. Justificación	19
1.4.1. Justificación teórica	19
1.4.2. Justificación metodológica	19
1.4.3. Justificación práctica	20
II. MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes.....	21
2.1.1. Internacionales	21
2.1.2. Nacionales.....	22
2.1.3. Locales.....	24
2.2. Bases teóricas	25
2.2.1. Estrategias didácticas activas.....	25
2.2.2. Pensamiento crítico.....	31
2.3. Bases conceptuales	39
2.3.1. Didáctica.....	39
2.3.2. Educación básica regular	39
2.3.3. Estrategias.....	39
2.3.4. Pensamiento crítico.....	39

III. METODOLOGÍA

3.1.	Formulación de hipótesis	40
3.1.1.	Hipótesis general	40
3.1.2.	Hipótesis específicas.....	40
3.2.	Variable.....	41
3.2.1.	Variable independiente.....	41
3.1.3.	Variable dependiente	41
3.3.	Operacionalización de variables	42
3.4.	Tipo y nivel de investigación	44
3.4.1.	Enfoque de investigación.....	44
3.4.2.	Tipo de investigación.....	44
3.4.3.	Nivel de investigación	44
3.5.	Método de investigación.....	45
3.6.	Diseño de la investigación	45
3.7.	Población y muestra.....	46
3.7.2.	Población	46
3.7.3.	Muestra	47
3.7.4.	Muestreo	47
3.7.5.	Criterios de inclusión y exclusión.....	48
3.8.	Técnicas e instrumentos de la recolección de datos	48
3.8.2.	Técnica(s)	48
3.8.3.	Instrumento(s).....	48
3.9.	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	49
3.10.	Técnicas de procesamiento de datos.....	49
3.11.	Aspectos éticos	50

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Resultados descriptivos	51
4.2.	Resultados inferenciales	56
4.2.1.	Prueba de normalidad	56
4.2.2.	Evaluación de la hipótesis general.....	57
4.2.3.	Evaluación de la hipótesis específica 1	59
4.2.4.	Evaluación de la hipótesis específica 2	60
4.2.5.	Evaluación de la hipótesis específica 3	61
4.2.6.	Evaluación de la hipótesis específica 4	62
4.3.	Discusión de resultados	63

CONCLUSIONES	68
RECOMENDACIONES	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	82
Anexo 1. Matriz de Consistencia.....	83
Anexo 2. Instrumentos de medición de variables.....	85
Anexo 3. Consentimiento Informado	95
Anexo 4. Ficha técnica de los instrumentos	96
Anexo 5. Solicitud de autorización.....	97
Anexo 6. Validación de instrumentos.....	98
Anexo 7. Sesiones de aprendizaje aplicados	103
Anexo 8. Galería fotográfica	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Características del pensamiento crítico.....</i>	32
Tabla 2. <i>Descripción de las características del pensamiento crítico.....</i>	35
Tabla 3. <i>Evolución histórica de la definición del pensamiento crítico</i>	37
Tabla 4 <i>Cantidad de estudiantes que conforman la población</i>	46
Tabla 5. <i>Niveles de pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria ..</i>	51
Tabla 6. <i>Niveles de la dimensión analizar información en los estudiantes de educación secundaria.....</i>	52
Tabla 7. <i>Niveles de la dimensión inferir implicancias en los estudiantes de educación secundaria.....</i>	53
Tabla 8. <i>Niveles de la dimensión proponer alternativas de solución en los estudiantes de educación secundaria</i>	54
Tabla 9. <i>Niveles de la dimensión argumentar posición en los estudiantes de educación secundaria.....</i>	55
Tabla 10 <i>Coeficiente Alfa de Cronbach de la prueba que mide el del pensamiento crítico</i>	56
Tabla 11. <i>Prueba de Shapiro-Wilk.....</i>	57
Tabla 12. <i>Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico</i>	58
Tabla 13. <i>Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico</i>	58
Tabla 14. <i>Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 1: Analizar información</i>	59
Tabla 15. <i>Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 1: Analizar información.....</i>	59
Tabla 16. <i>Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 2: Inferir implicancias.....</i>	60

Tabla 17. <i>Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 2: Inferir implicancias</i>	60
Tabla 18 <i>Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 3: Proponer alternativas de solución.....</i>	61
Tabla 19. <i>Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 3: Proponer alternativas de solución</i>	62
Tabla 20. <i>Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 4: Argumentar posición.....</i>	63
Tabla 21. <i>Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 4: Argumentar posición</i>	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1. <i>Esquema del diseño cuasi experimental</i>	46
Figura 2. <i>Niveles de pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria</i>	51
Figura 3. <i>Niveles de la dimensión analizar información en los estudiantes de educación secundaria</i>	52
Figura 4. <i>Niveles de la dimensión inferir implicancias en los estudiantes de educación secundaria</i>	53
Figura 5. <i>Niveles de la dimensión proponer alternativas de solución en los estudiantes de educación secundaria</i>	54
Figura 6. <i>Niveles de la dimensión argumentar posición en los estudiantes de educación secundaria</i>	55

RESUMEN

El tema de la tesis es la influencia de las estrategias didácticas activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la Institución Educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. La intención fue comprobar si las estrategias didácticas activas influyen en el pensamiento crítico en los estudiantes del colegio antes mencionado. El estudio es cuantitativo con diseño cuasiexperimental, con grupo de control y dos grupos experimentales, con pre y post test (lista de cotejo del pensamiento crítico). Se aplicó un pretest en los grupos para medir el nivel de pensamiento crítico antes de la intervención; posterior a ello, se aplicó el post test a los tres grupos conformados. Los resultados, obtenidos por las pruebas de Wilcoxon y la U de Mann-Whitney mostraron que, en los grupos expuestos a estrategias didácticas activas, se registraron mejoras significativas en las cuatro dimensiones del pensamiento crítico ($p < 0,05$ en ambas pruebas). En contraste, el grupo de control, no se presentó cambios significativos ($p > 0,05$). Se concluye que los estudiantes de los grupos experimentales mostraron avances notables en su capacidad para analizar información, inferir implicancias, proponer soluciones y argumentar posiciones, lo que sugiere que las estrategias didácticas activas influyen positivamente en el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

Palabras clave: Estrategias, didáctica, pensamiento crítico, análisis, inferencias, argumentación, aprendizaje activo.

ABSTRACT

The topic of the thesis is the influence of active teaching strategies on the development of critical thinking in students at the Faustino Sánchez Carrión Educational Institution, Ayacucho, 2024. The intention was to test whether active teaching strategies influence critical thinking in students at said school. The study is quantitative with a quasi-experimental design, with a control group and two experimental groups, with pre- and post-tests (critical thinking checklist). A pre-test was applied in the groups to measure the level of critical thinking before the intervention in the experimental groups; subsequently, the post-test was applied to the three groups formed. The results, obtained from the Wilcoxon and Mann-Whitney U tests, showed that the groups exposed to active teaching strategies showed significant improvements in the four dimensions of critical thinking ($p < 0.05$ in both tests). In contrast, the control group did not show significant changes ($p > 0.05$). It is concluded that students in the experimental groups showed notable progress in their ability to analyze information, infer implications, propose solutions, and argue positions, suggesting that active teaching strategies positively influence the development of these cognitive skills.

Keywords: Strategies, teaching, critical thinking, analysis, inferences, argumentation, active learning.

INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto actual, el pensamiento crítico se ha consolidado como una de las competencias más importantes a desarrollar en los estudiantes, especialmente en la educación básica. Por medio de este, los estudiantes pueden analizar, evaluar y procesar información de manera objetiva y lógica, contribuyendo a que tomen decisiones fundamentadas y resuelvan problemas de manera efectiva en diversas situaciones. En ese entender, su mejora es un imperativo ineludible dentro de las aulas y, por ello, las estrategias didácticas activas, que promueven un aprendizaje participativo y dinámico, se posicionan como herramientas clave para fomentarlo.

Las estrategias activas implican que el estudiante obtenga conocimientos bajo la lógica de que no son agentes pasivos de la información que reciben, sino que supone de su involucramiento activo dentro del proceso. Esto les permite desarrollar habilidades cognitivas más complejas, como el análisis, la inferencia, la propuesta de soluciones y la argumentación; que son fundamentales en el pensamiento crítico. Ello significa que, estas estrategias, al centrarse en el estudiante y promover su participación, pueden tener un impacto significativo en su capacidad para procesar y evaluar información de manera profunda.

Dentro de ese orden de ideas, la investigación se centró en la Institución Educativa Faustino Sánchez Carrión de Ayacucho, donde se buscó determinar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria. Para ello, se aplicó una metodología experimental subtipo cuasiexperimental, donde se implementaron estrategias activas como el debate y el juego de roles en dos grupos de intervención; mientras que se aplicó la enseñanza tradicional en el grupo de control.

Durante el decurso de la investigación, se presentó una serie de limitaciones, tales como la multiplicidad de estrategias activas disponibles de acuerdo con la literatura actual; debido a ello, fue pertinente adoptar dos de las estrategias más recurrentes y ajustables a los propósitos planteados. Además, los recursos disponibles fueron una limitante evidente al intentar aplicar más metodologías activas, puesto que el solo hecho de intentar materializar un juego de roles (ejemplo), implicó la preparación de sesiones y materiales especializados para su implementación. Por otro lado, la estructuración de los datos recolectados en campo supuso una labor ingente; ello fue así por la concurrencia de tres grupos (uno de control y dos experimentales), además de evaluaciones previas y posteriores a la intervención; no

obstante, esta limitación fue superada con el trabajo coordinado y conjunto de las investigadoras.

Ahora bien, para una comprensión sencilla del lector, no está de más mencionar que la tesis queda estructurada en IV capítulos. En el primero de ellos, se desarrolla lo correspondiente al problema de investigación, la formulación, los objetivos, la justificación. En el II capítulo, donde se desarrolla el marco teórico, quedan descritos los antecedentes y las bases teóricas. En el III capítulo, queda plasmado lo correspondiente a la metodología adoptada. Finalmente, en el IV capítulo, se desarrollan los resultados obtenidos producto del trabajo de campo. En apartados posteriores quedan explicitadas las conclusiones y recomendaciones; en los anexos, la información complementaria, tales como los instrumentos, las bases de datos, vistas fotográficas del trabajo de campo, etc.

En suma, los resultados obtenidos en la investigación, sin duda alguna, contribuirán a la comunidad académica en esferas teóricas y prácticas, toda vez que los datos sugieren tendencias positivas y consistentes en cuanto a las mejoras del pensamiento crítico luego de haberse insertado estrategias que propenden el aprendizaje activo de los educandos dentro de las sesiones educativas.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la situación problemática

El propósito fundamental de la educación es la formación y desarrollo de las capacidades de la persona, a fin de que estos se encuentren en condición de poner en práctica lo aprendido, reflexionando, cuestionando y afrontando situaciones reales de la vida cotidiana con solvencia (Solórzano et al., 2021). Así pues, no resulta suficiente que los estudiantes solamente retengan información o memoricen conocimientos sin cuestionamiento alguno, o que estos no tengan forma de aplicarlos en la vida diaria (Gutiérrez, 2021); más aún, en un contexto de grandes cambios culturales y sociales y hasta tecnológicos donde se requieren ciudadanos formados integralmente. Por consiguiente, la literatura concuerda con que una de las habilidades necesarias y esenciales a desarrollar en el mundo actual, es pues, el pensamiento crítico.

Se entiende que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva fundamental que implica analizar, evaluar y cuestionar de manera reflexiva la información, los argumentos y las ideas; por ello, se trata de un proceso activo y sistemático que busca comprender, interpretar y formar juicios fundamentados sobre la información que se presenta (Vendrell y Rodríguez, 2021) y, dentro del campo formativo, existen diversos mecanismos para favorecer su desarrollo. Algunas estrategias, por ejemplo, incluyen la práctica de la reflexión y la autoevaluación, orientadas a cuestionar las propias creencias y suposiciones (Ramos, 2021). Además, el pensamiento crítico se puede fomentar a través del debate y la discusión, ya que estos foros obligan a justificar las opiniones y a considerar puntos de vista alternativos. La lectura crítica y el análisis de textos también pueden ser útiles, ya que desafían a interpretar y evaluar información compleja.

Bajo esa lógica, la resolución de problemas y la toma de decisiones también son habilidades cruciales, puesto que estos requieren de evaluaciones múltiples,

soluciones posibles y selección más adecuada. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico, entonces, requiere práctica, reflexión y una disposición para cuestionar propias creencias (Gutiérrez, 2021).

Ahora bien, la necesidad de desarrollar esta capacidad fue manifestada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998 y ratificada por la misma organización en varias oportunidades (Gutiérrez, 2021). En el plano nacional, el Ministerio de Educación ([MINEDU], 2016), incluye en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (EBR), el desarrollo de capacidades que formen estudiantes reflexivos, críticos e inventivos; como es lógico, entre estas capacidades se encuentra el pensamiento crítico. Sin embargo, existe un panorama desalentador en el ámbito de la educación peruana respecto a los logros alcanzados en este ámbito.

Ejemplo de ello es que, los resultados de PISA, entre el 2009 y el 2018, muestran que se ha logrado un avance en cuanto al crecimiento de los promedios de matemática, ciencia y comprensión lectora en los estudiantes de educación básica regular del Perú; no obstante, existe un porcentaje elevado (50% de los estudiantes que rindieron la prueba), que se encuentra por debajo del promedio en las tres áreas evaluadas (MINEDU, 2019). A su vez, en nuestro país, desde 2015, se aplican evaluaciones censales a estudiantes de primaria y secundaria cuyos resultados se expresan en niveles de logro. Siendo el caso que, en el 2018, los resultados posicionaron al 18,5% de los estudiantes en nivel previo al inicio; el 37,5% en inicio, en proceso el 27,7% y, en satisfactorio, un 16,2% (Núñez et al. 2021).

Además, en los estudiantes de la EBR del nivel secundario, se percibe un desarrollo escaso o nulo del pensamiento crítico. Existe una falta de conciencia y comprensión entre ellos sobre la importancia de esta habilidad. Muchos estudiantes perciben la educación simplemente como una acumulación de conocimientos, en lugar de una oportunidad para desarrollar esta habilidad. Según Bouygues (2019), esta falta de conciencia y comprensión es común entre los estudiantes, quienes a menudo, ven la educación como una simple acumulación de conocimientos, en lugar de una oportunidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

A la luz de lo mencionado, uno de los actores educativos encargados de la formación de los estudiantes, es el docente, quien dentro de sus prácticas pedagógicas debe implementar estrategias didácticas con la finalidad de que los estudiantes

alcancen capacidades establecidas en el Currículo Nacional; sin embargo, en muchas ocasiones sucede que los docentes llevan a cabo el desarrollo de las sesiones de aprendizaje con estrategias ortodoxas o pasivas, donde el protagonismo lo tiene él mismo, pese a que autores como Núñez et al. (2021), sostienen que el éxito del proceso pedagógico se concentra en la didáctica, la cual debe implementarse mediante diversas estrategias; esto implica que el docente debe buscar estrategias activas e interactivas a fin de dinamizar el proceso; por tanto, fomentar la reflexividad de los estudiantes supone que los docentes reflexionen sobre la mejora de su didáctica.

De igual forma, para Soto y Chacón (2022), en los sistemas educativos actuales, “prevalece la formación mecánica y rutinaria enfocada en estimular la memoria; las metodologías pasivas aplicadas en el proceso de enseñanza” (p. 3008), que deben ser repensadas, para procurar la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje. Es así como la educación de hoy demanda innovaciones pedagógicas a fin de procurar en los estudiantes un aprendizaje significativo que complemente los métodos de enseñanza tradicionales, por lo que resulta necesario integrar estrategias didácticas activas con el fin de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

De acuerdo con lo desarrollado, existen ciertas estrategias tradicionales que pueden limitar el desarrollo del pensamiento crítico, trayendo secuelas como la falta de cuestionamiento y la aceptación ciega de la información, lo que puede obstaculizar la capacidad para analizar y evaluar críticamente las ideas. Al mismo tiempo, el pensamiento colectivo, que ocurre cuando los miembros de un grupo se conforman con las opiniones grupales para evitar conflictos, puede limitar la diversidad de pensamiento y sofocar el pensamiento crítico. Además, la falta de exposición a diferentes puntos de vista también puede ser limitante, puesto que hay la necesidad de considerar múltiples perspectivas y desarrollar una comprensión más completa de la información. Entonces, para fomentar el pensamiento crítico, es importante cuestionar activamente las suposiciones, buscar diversas perspectivas y practicarlas regularmente.

En ese entender, tienen lugar las estrategias didácticas activas, entendidas como enfoques de enseñanza que implican la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias se centran en promover la participación, la reflexión, el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Bajo esa perspectiva, es imprescindible evaluar diversas estrategias

didácticas que promuevan el desarrollo de esta capacidad, siendo este un constructo multifacético que plantea numerosos desafíos para aquellos que buscan desarrollar evaluaciones relevantes y válidas (Braun et al., 2020), dado que, para pensar críticamente, es necesario tener la capacidad de dejar de lado cualquier suposición o juicio y analizar la información de manera objetiva (Thoughco, 2023).

En suma, la enseñanza en el nivel de educación secundaria debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y abordar el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo habilidades críticas que les permitan analizar, evaluar y generar conocimiento de manera autónoma. En este contexto, el uso de estrategias didácticas activas se presenta como una herramienta pedagógica fundamental para promover su desarrollo en los estudiantes. Todo ello, en un contexto como la región de Ayacucho, donde se observa importantes ámbitos de mejora en cuanto a la implementación efectiva de estas estrategias y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto año de educación secundaria.

Finalmente, dentro de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, del distrito de San Juan Bautista, se enfrenta un desafío significativo en la implementación del pensamiento crítico como estrategia de enseñanza. A pesar de su reconocida importancia en el desarrollo integral de los estudiantes, la aplicación práctica del pensamiento crítico en el aula ha demostrado ser un reto. La escasez de capacitación y recursos para los profesores representa, quizá, un obstáculo significativo en la enseñanza del pensamiento crítico., porque, aunque muchos profesores poseen un amplio conocimiento de su materia y han recibido formación en métodos de instrucción, la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico a menudo queda relegada. Además, la falta de consenso sobre cómo enseñar el pensamiento crítico y su definición, junto con la escasez de materiales de alta calidad para su integración en el aula, dificulta el avance en el desarrollo profesional en este ámbito (Snyder, 2008; Bouygues, 2020). Bajo esa lógica, se formula los siguientes problemas de investigación.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino

Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024?
- ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024?
- ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024?
- ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentativa, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Comprobar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

1.3.2. Objetivos específicos

- Comprobar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.
- Demostrar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

- Verificar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.
- Verificar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

1.4. Justificación

Esta investigación, se desarrolló en la institución educativa Faustino Sánchez Carrión en el distrito de San Juan Bautista (Ayacucho) de nivel secundaria mixto. Lugar donde funcionan los grados de 1° a 5° con estudiantes cuyas edades abarcan desde los 12 a 17 años.

1.4.1. Justificación teórica

Los modelos teóricos abordados fueron importantes para comprender cómo se optimiza el aprendizaje en los estudiantes, resaltando la didáctica activa; por tanto, los estudios posteriores abordarán el fenómeno con la teoría contenida en la presente tesis. Asimismo, se aportó teóricamente, en el sentido de que otras investigaciones analizarán la información de manera objetiva y en base a ello tomar decisiones informadas. Por otro lado, la implementación efectiva del pensamiento crítico en el aula sigue siendo un desafío, por lo que la presente investigación proporcionó una base teórica sólida para entender cómo se puede enseñar el pensamiento crítico de manera efectiva, contribuyendo así al bagaje de conocimientos existente sobre estrategias de enseñanza del pensamiento crítico

1.4.2. Justificación metodológica

Desde lo metodológico, se implementó estrategias activas de aprendizaje, lo que resultó en una mejora evidente del pensamiento crítico; por lo tanto, las investigaciones futuras tendrán sustento para abordar el fenómeno en base a los hallazgos, añadiendo otras estrategias activas que contribuyan a mejorar esta capacidad. Asimismo, resultó importante la necesidad de emplear métodos de investigación rigurosos y apropiados para explorar este tema complejo. En esa línea, se utilizó el método cuantitativo con diseño experimental subtipo cuasiexperimental

con pre y post test para obtener una comprensión más completa del problema.

1.4.3. Justificación práctica

Desde la justificación práctica, la investigación contribuyó en informar y mejorar las prácticas de enseñanza en esta institución, además que será ejemplo para otras instituciones similares. Los hallazgos de la investigación permitieron ayudar a los profesores a entender mejor cómo implementar eficazmente el pensamiento crítico en sus aulas, lo que a su vez pudo mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Además, la investigación proporciona información relevante a los responsables de la formulación de políticas y a los administradores escolares información valiosa para tomar decisiones informadas sobre la capacitación de los profesores, el desarrollo del currículo y la asignación de recursos. En última instancia, la investigación tiene el potencial de hacer una contribución significativa a la mejora de la educación en la institución educativa Faustino Sánchez Carrión.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

López (2022) efectuó su estudio en Ecuador con el propósito fue determinar cuáles son las estrategias didácticas activas que se emplean en los estudiantes de Psicología en el periodo académico 2022. Fue una investigación cuantitativa de nivel descriptivo y documental, empleó como técnica la encuesta y un cuestionario basado en el pensamiento crítico, en una población de 17 docentes. Sus resultados sugieren que las estrategias didácticas activas facilitan la participación entre estudiantes y maestros generando espacios propicios que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

Mafarja y Zulnaidi (2022) emprendieron su estudio en Palestina con la finalidad de establecer relación entre el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de secundaria de una ciudad de Palestina. Para ello, utilizaron una metodología de muestreo por conveniencia y aplicaron técnicas estadísticas descriptivas, correlación de Pearson y prueba Tau de Kendall independiente. Los resultados mostraron que existe una relación positiva y significativa entre las habilidades de pensamiento crítico y el autoconcepto académico ($r = 0.302$, $p < 0.05$). Además, no se encontraron diferencias significativas en el pensamiento crítico entre estudiantes varones y mujeres.

Mafarja et al. (2022), en Palestina, se encaminaron a analizar la influencia de la enseñanza recíproca en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de física de décimo grado; ello, con la finalidad de determinar si dicha estrategia contribuye en mejorar el pensamiento crítico. El estudio utilizó un diseño de investigación cuasiexperimental y comparó dos grupos: uno que recibió enseñanza recíproca y otro que recibió enseñanza estándar. Los resultados mostraron que la

enseñanza recíproca fue efectiva para mejorar las habilidades de pensamiento crítico en física, tanto en estudiantes varones como mujeres.

Laabidi (2021), en Marruecos, estudió si la experiencia docente tenía un impacto en el nivel de uso del pensamiento crítico por parte de los profesores. Para ello, utilizó un método cuantitativo con la técnica de cuestionario (versiones en línea y en papel). Los resultados mostraron que existe una conexión entre la eficacia de los profesores y los años de experiencia. Es decir, a medida que los profesores acumulan más experiencia, también mejoran su capacidad de pensamiento crítico.

Marambio y Lobos (2020), en Chile, presentaron una estrategia para apoyar a los estudiantes en el proceso racional, lógico y analítico que realizan cuando se enfrentan a un problema científico, basado en cómo detectar el problema de investigación en el campo de las ciencias sociales. Fue abordado desde la metodología del análisis, generalización y sistematización de los datos de investigación. Los resultados indican que los estudiantes de pregrado respondieron positivamente a las técnicas teatrales y las escenas de situaciones facilitaron la adquisición y neutralizaron las emociones negativas.

Liu (2020), en China, indica que el uso del pensamiento crítico en la enseñanza de idiomas ayuda a cultivar la calidad general de los talentos, tal como lo discuten los autores y, por lo tanto, el pensamiento crítico es de gran importancia para la enseñanza de idiomas extranjeros, lo que ayuda a mejorar el rendimiento de la enseñanza de idiomas. La metodología fue la enseñanza heurística y la enseñanza al estilo de discusión o de debate. Los resultados indican que el pensamiento crítico es importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. También integra el pensamiento crítico ayuda a resolver problemas en la enseñanza de idiomas.

2.1.2. Nacionales

Távora (2021) emprendió su estudio con el propósito de determinar el impacto de las estrategias didácticas activas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes en mención. Fue un estudio cuantitativo, aplicativo, explicativo y cuasiexperimental en una población de 39 estudiantes en quienes se aplicó una encuesta y cuestionario. Los resultados demuestran que el pretest experimental estableció que el 69% de los estudiantes tuvo respuestas consideradas positivas; mientras que en el post test el valor se incrementó a 84%. Dicho resultado permitió

concluir que hubo mejoras en las estrategias didácticas y en el pensamiento crítico del grupo experimental.

Gutiérrez (2021), se propuso el objetivo de demostrar que la metodología activa tiene influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de EBR de Ica. Metodológicamente se trató de un trabajo cuantitativo, explicativo y experimental en una muestra de 103 estudiantes en quienes se aplicó un pre y post test. En cuanto sus resultados destacan que existe una diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico en la comparación del pretest y post test. Finalmente, llega a la conclusión que la variable independiente sí influye significativamente en la variable dependiente.

López et al., (2022) analizaron la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Metodológicamente, partieron del enfoque cuantitativo haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial. Se aplicó la escala de Zaldívar (2010) para la recolección de los datos, fue aplicado de manera virtual a una muestra de 217 estudiantes, el cual contó una validez y confiabilidad alta. Los resultados confirman una relación estadísticamente significativa entre la disposición al pensamiento crítico y el rendimiento académico. Concluyen que es necesario diseñar programas educativos a fin de promover el pensamiento crítico en el estudiantado.

Núñez et al., (2020) se plantearon el objetivo de evaluar aquellas estrategias didácticas empleadas en el área de comunicación que favorece el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria en Áncash. Adoptaron una metodología cuantitativa y cualitativa; (mixto); efectuando triangulación de datos captados en las entrevistas; asimismo se analizó y reflexionó sobre la labor pedagógica. Los resultados indicaron que el pensamiento crítico, en sus tres subcategorías: razonamiento, argumentación y toma de decisiones, permite afirmar que los docentes presentan fuertes debilidades en su proceso de conducción de los aprendizajes y los estudiantes carecen de herramientas cognitivas que posibiliten realizar una lectura crítica.

Medina (2022) analizó la influencia de las estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la UNI. Fue de enfoque cuantitativo, transversal, no experimental y correlacional causal. Se conformó una población de 75 educandos establecidos no probabilísticamente en quienes se empleó encuestas para medir las variables. Los resultados, obtenidos por el coeficiente

de Wald permiten sugerir la existencia de la influencia de las estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico con un valor de $9,158 > 4r$ y un p-valor de $,002 < 5: 0,05$

2.1.3. Locales

Ñaupá y Yucra (2024) tuvieron el propósito de determinar la influencia del aprendizaje cooperativo para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria de Ayacucho. Enfocaron la investigación desde el paradigma cuantitativo, de tipo aplicado y nivel explicativo, preexperimental. La muestra se conformó de 31 estudiantes, los instrumentos empleados fueron la rúbrica y la prueba escrita de desarrollo. Sus resultados demuestran que con el pretest el 32,4% de los estudiantes se ubicaron en el nivel “inicio”, luego, con la aplicación del experimento, este nivel disminuyó y se incrementó el nivel “destacado” a 45,3%. Por consiguiente, arriban a la conclusión de que el aprendizaje colaborativo predice eficazmente el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes en mención.

Flores (2019) estableció el objetivo de demostrar el efecto de la estrategia didáctica de la indagación en el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado de la carrera de Psicología – Uladech. Fue una investigación cuantitativa, preexperimental con una muestra de 34 estudiantes de un solo grupo experimental y control empleando el cuestionario del pensamiento crítico. Sus resultados obtenidos por medio del T de Student demuestran un valor p 0.000 de < 0.05 . Por lo tanto, la investigadora concluye que la estrategia didáctica aplicada permite el desarrollo del pensamiento crítico.

Chávez (2022) tuvo intención de comparar el pensamiento crítico en estudiantes de las secciones A y B de 4to grado de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Huamanga. Fue una investigación de carácter cuantitativo, no experimental, descriptivo-comparativo; se aplicó el cuestionario Watson – Glaser para evaluar el pensamiento crítico en un total de 60 estudiantes. Los resultados demuestran que el primer grupo tiene una media de 32,78, en tanto que el segundo grupo, una media de 28,22. Llega a la conclusión de que no existen diferencias significativas en el nivel de pensamiento crítico en dichos estudiantes.

Dueñas (2023) analizó la implementación en el ámbito virtual de la técnica pedagógica centrada en la edificación del raciocinio en la Educación Superior en

Ayacucho, Huamanga; el método utilizado fue la documental, la selección y clasificación de la información mediante los procesos de análisis y síntesis y el uso de los criterios de inclusión y exclusión de las fuentes que no sean relevantes. Los resultados indican que las estrategias didácticas son primordiales durante el desarrollo de los conocimientos del educando, donde los docentes tienen que buscar los medios y las formas de llegar y ser captados por los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias didácticas activas

Las estrategias didácticas tienen como finalidad unas facilitaciones deliberadas del procesamiento de información de forma más profunda, planificadas por el docente; es decir, son procedimientos y recursos puestos en prácticas por el docente para conseguir el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2002). En ese orden, existen estrategias de enseñanza y aprendizaje. El primero de ello son procedimientos instaurados por el docente para facilitar el aprendizaje del estudiante que incluye operaciones físicas y mentales desde la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento; en cambio, las estrategias de aprendizaje, que son procedimientos mentales del estudiante que sigue para aprender, es decir, es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla y genera para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro, 2007). Dentro de las estrategias de enseñanza se incluyen instrumentos, entre las que se cuenta los mapas (mentales, conceptuales, textuales, etc.), organizadores, preguntas intercaladas, ilustraciones, resúmenes, etc.

Reyes (2016) considera las estrategias didácticas como constructos que se articulan dentro de diversas estrategias que se implementan en el proceso educativo para lograr un aprendizaje significativo. Este proceso se logra debido a la construcción significativa de los conocimientos que aportan al desarrollo del pensamiento. Asimismo, contemplan tanto las estrategias de aprendizaje y enseñanza como un conjunto de pasos o habilidades que el estudiante utiliza para adquirir y formar intencionalmente como instrumento flexible. Por ello, las estrategias didácticas responden a técnicas metodológicas que, de manera concreta, permiten al docente organizar actividades dentro de aula. Es una forma de táctica que el docente emplea para llegar al estudiante o grupo de estudiantes aplicando métodos de aprendizaje para

que estos logren obtener conocimientos, desarrollos, destrezas, actitudes, valores y habilidades, alcanzando competencias determinadas.

Para Parra (2016) las estrategias didácticas son instrumentos intermediarios que el docente emplea para lograr que los estudiantes aprendan. Por su parte, las estrategias de aprendizaje, al ser un procedimiento eminentemente mental, son operaciones que el estudiante prosigue para lograr favorecer el aprendizaje. Por tanto, las estrategias didácticas son contenidos procedimentales que comprende diversas acciones o secuencias coherentes con la finalidad de lograr un objetivo en los estudiantes; buscando convertir una información en conocimientos para el aprendizaje. Por ello, las estrategias de enseñanza- aprendizaje, como herramientas que utiliza el docente, contribuyen a la implementación y al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Asimismo, estas estrategias didácticas guían y orientan la actividad psíquica del estudiante para el aprendizaje significativo, induciendo a actividades mentales del estudiante que favorece el logro de metas en un tiempo previsto (Orozco, 2016).

Las estrategias tienen una secuencia adaptativa de acciones que considera la realidad contextual en la cual se aplica, es decir, se planifica y organiza las acciones atendiendo las características de los estudiantes, sus motivaciones y los recursos disponibles como el acceso a la información, el medio, la distribución del tiempo, entre otros. Es decir, son un conjunto de acciones conscientemente planificadas por el docente que involucra la aplicación de métodos, técnicas y el uso de materiales que, de manera flexible y adaptativa, emplea con el fin de propiciar experiencias promoviendo el logro del aprendizaje de los estudiantes (Manyari, 2010).

Estas estrategias se planifican para un periodo de un semestre o año, con la finalidad de garantizar el logro de objetivos programados en el currículo educativo, convirtiéndose el docente en facilitador del proceso de enseñanza y buscando que los estudiantes sean capaces de generar sus propias estrategias, a partir de lo enseñado. Por ello, una estrategia se entiende como la agrupación de actividades y herramientas que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promocionando e incentivando el despliegue de las competencias planteadas en las materias de enseñanza alineada al currículo educativa (Velasque, 2021). Las estrategias son asumidas como un proceso que comprende la reflexión y la toma de decisiones frente al objeto de aprendizaje. Estas decisiones se desarrollan de acuerdo con el propósito

planteado y al contexto en el cual se realizan.

Ahora bien, las estrategias didácticas pueden clasificarse en activas y pasivas, según la participación y el grado de involucramiento de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Para los propósitos de la presente tesis se entenderá que las estrategias didácticas activas comprenden ciertos procedimientos de aprendizaje donde el estudiante toma protagonismo de su propia construcción como ente activo del proceso de aprendizaje y no solo como un sujeto que absorbe información externa pasivamente (Semanate y Gómez, 2022).

2.2.1.1. Estrategias didácticas activas

En palabras de Campozano et al., (2024), las estrategias activas enfatizan la participación activa del estudiantado quien asume un rol protagónico en el proceso de aprendizaje y poseen las siguientes características:

- Enfoque centrado en el estudiante: Las estrategias activas ponen énfasis en el rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Participación activa: Los estudiantes están involucrados directamente en actividades que requieren su participación, interacción y reflexión.
- Construcción del conocimiento: Se promueve la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes a través de la exploración, el descubrimiento y la aplicación práctica de los conceptos.
- Ejemplos de estrategias activas: Aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje cooperativo, debates, estudios de caso, juegos de roles, aprendizaje servicio, entre otros.

2.2.1.2. Estrategias didácticas pasivas

De acuerdo con Markina y García (2022) las estrategias pasivas son didácticas tradicionales centradas principalmente en el rol docente y poseen las siguientes características:

- Enfoque centrado en el maestro: Las estrategias pasivas suelen estar más dirigidas por el maestro, quien transmite información de manera más unidireccional.
- Participación limitada: Los estudiantes pueden tener un papel más pasivo, recibiendo información y realizando tareas más dirigidas por el

docente.

- Enfoque en la transmisión de información: El énfasis está en la presentación y la asimilación de la información por parte de los estudiantes, con menos énfasis en la construcción activa del conocimiento.
- Ejemplos de estrategias pasivas: Clases magistrales, conferencias, lecturas, demostraciones, cuestionarios de opción múltiple, entre otros.

2.2.1.3. Clasificación de las estrategias didácticas activas

Existen diversas estrategias didácticas activas que pueden ser aplicadas en el entorno educativo de nivel secundaria (Fundación Autapo, 2009); sin embargo, para efectos de la presente investigación se considera dos estrategias que, a consideración de las investigadoras, son las que mejor han contribuido dentro del ejercicio profesional y, asimismo, atendiendo a la viabilidad del estudio dado que la experimentación con todas las estrategias activas, supondría un estudio de inversión económica y temporal exorbitantes.

En esa línea, se debe considerar que las estrategias didácticas en la educación secundaria son diversas y se adaptan a las necesidades de los estudiantes en esta etapa. Según la Web del Maestro CMF (2023) algunas de las estrategias más comunes incluyen el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajan en proyectos prácticos que abordan problemas del mundo real. El aprendizaje cooperativo es otra estrategia común, donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños para lograr objetivos comunes. El debate guiado permite a los estudiantes participar en debates estructurados sobre temas relevantes, fomentando el pensamiento crítico. El aprendizaje inverso o Flipped Learning implica que los estudiantes revisen el contenido en casa y luego apliquen lo aprendido en clase. Los juegos educativos se utilizan para involucrar y motivar a los estudiantes, mientras que el aprendizaje visual utiliza gráficos y visualizaciones para facilitar la comprensión. Las tutorías entre compañeros permiten a los estudiantes enseñarse mutuamente sobre temas específicos. El aprendizaje basado en problemas implica que los estudiantes resuelven problemas auténticos y aplican conocimientos en contextos reales. El aprendizaje autónomo fomenta la independencia y la autorregulación en los estudiantes.

Según CMF (2023), algunas clases de estrategias empleadas en el campo

educativo son:

2.2.1.3.1. *Juego de roles*

El juego es una estrategia que genera un ambiente propicio para el aprendizaje puesto que es una herramienta didáctica que hace posible la comunicación, conceptualización de información, conocimientos, actitudes y procedimientos que potencian el desarrollo integral de los educandos. En ese entender, los juegos propician espacios para que el estudiante logre asimilar la realidad para incorporarlo a sus conocimientos. Además, los espacios de aprendizaje, con la aplicación de los juegos, se vuelven más a menos divertidos, así como mejora la interacción del docente con el estudiante y este a su vez con sus pares (Fundación Autapo, 2009).

Ahora bien, el juego de roles es una estrategia donde los estudiantes asumen y representan roles extraídos de la vida real haciendo posible trasladarlo a las aulas para hacer posible un aprendizaje significativo. En otras palabras, es una estrategia didáctica activa en la que los participantes asumen diferentes roles o personajes y participan en situaciones simuladas o escenarios específicos. Esta técnica se utiliza en diversos contextos educativos para fomentar la participación, mejorar las habilidades sociales, desarrollar la empatía, el pensamiento crítico y facilitar el aprendizaje práctico y experiencial (Dosso, 2009). De acuerdo con Rocha et al., (2006), el juego de roles tiene como indicadores los siguientes: comprensión del problema o contexto, organización del juego, desarrollo, cierre, punto de vista propio y ajeno.

2.2.1.3.2. *Debate*

El debate es una estrategia didáctica activa y participativa que implica la discusión organizada y estructurada de un tema controvertido o polémico entre dos o más grupos de participantes, llamados "equipos" o "bandos". Esta estrategia promueve la reflexión crítica, el análisis de argumentos, el desarrollo de habilidades de comunicación y la formación de opiniones fundamentada (Fundación Autapo, 2009). Para la correcta aplicación de esta estrategia didáctica se debe considerar lo siguiente (Flores et al, 2024):

- **Preparación e investigación**

Antes del debate, los participantes investigan y recopilan información relevante sobre el tema en discusión. Esto puede incluir datos estadísticos, evidencia científica, opiniones de expertos, entre otros recursos. La investigación

es fundamental para respaldar los argumentos y contraargumentos durante el debate (Flores et al, 2024).

- **Estructura del debate**

El debate sigue una estructura predefinida que incluye la presentación de argumentos por parte de cada equipo, réplicas a los argumentos del equipo contrario, y contrarréplicas para refutar los argumentos del equipo oponente. La estructura puede variar según las preferencias del facilitador y la complejidad del tema (Flores et al, 2024).

- **Roles y responsabilidades**

Cada participante en el debate asume un rol específico, ya sea como defensor de una postura (equipo "a favor") o como crítico de la misma (equipo "en contra"). Los participantes deben prepararse para defender su posición de manera persuasiva y fundamentada, utilizando evidencia y argumentos sólidos (Flores et al, 2024).

- **Desarrollo de habilidades**

El debate fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación oral, pensamiento crítico, trabajo en equipo, escucha activa, negociación y resolución de conflictos. Los participantes aprenden a expresar sus ideas de manera clara y coherente, a rebatir argumentos contrarios de manera respetuosa, y a llegar a acuerdos mediante el diálogo y la argumentación.

- **Evaluación y retroalimentación**

Al final del debate, se realiza una evaluación tanto del contenido de los argumentos presentados como de las habilidades de comunicación y participación de los equipos. Se proporciona retroalimentación constructiva a los participantes para identificar fortalezas y áreas de mejora, y se reflexiona sobre las lecciones aprendidas durante el proceso.

En resumen, el debate es una estrategia didáctica dinámica y efectiva que estimula el pensamiento crítico, la investigación, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Proporciona a los estudiantes una oportunidad invaluable para explorar diferentes puntos de vista, desarrollar habilidades de argumentación y llegar a conclusiones informadas sobre temas relevantes y controversiales (Fundación Autapo,

2009). No está demás precisar que el debate tiene los siguientes indicadores: Veracidad de la información, manejo de conceptos y razonamiento (Merino, 2019).

2.2.1.3.3 Aprendizaje basado en proyectos

Esta estrategia permite a los estudiantes trabajar en proyectos prácticos que abordan problemas del mundo real. Los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido en un contexto práctico, lo que puede ayudar a mejorar su comprensión y retención del material (Fundación Autapo, 2009).

2.2.1.3.4 Aprendizaje cooperativo

En esta estrategia, los estudiantes trabajan en grupos pequeños para lograr objetivos comunes. Esto puede fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, y puede ayudar a los estudiantes a aprender de las perspectivas y experiencias de sus compañeros (Fundación Autapo, 2009).

2.2.1.3.5 Debate guiado

Los debates estructurados sobre temas relevantes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y argumentación. Los debates también pueden fomentar la participación de los estudiantes en el aprendizaje (Fundación Autapo, 2009).

2.2.1.3.6 Aprendizaje inverso o Flipped Learning

En esta estrategia, los estudiantes revisan el contenido en casa (por ejemplo, a través de lecturas o videos) y luego aplican lo que han aprendido en clase a través de discusiones, actividades prácticas y otros métodos interactivos (Fundación Autapo, 2009).

2.2.1.3.7 Juegos educativos

Los juegos pueden ser una forma efectiva de involucrar y motivar a los estudiantes. Los juegos educativos pueden ayudar a los estudiantes a aprender mientras se divierten (Higueras y Molina, 2020).

2.2.2. *Pensamiento crítico*

El pensamiento crítico es aquella habilidad que las personas desarrollan a medida de su crecimiento académico y profesional, esta habilidad les permite realizar un proceso de toma de decisiones acertado, debido a la capacidad decisiva que ha

ganado a partir del crecimiento en conocimientos y experiencias personales y profesionales (Mackay et al., 2018). Estrada (2019), por su parte, menciona que este concepto alude a una capacidad inherente al ser humano y ha sido estudiado desde la antigüedad por los grandes pensadores griegos hasta la actualidad.

El pensamiento crítico es una actividad reflexiva, porque analiza el correcto razonamiento de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Además, es la capacidad que tiene el ser humano de cuestionar su propio pensamiento y el de los demás (Robles, 2019). Para Vendrell y Rodríguez (2020), es el “proceso metacognitivo activo que a través de la estimulación y coalición de ciertas habilidades, disposiciones y conocimientos nos ayuda a elaborar un juicio premeditado e introspectivo que nos dirige hacia la acción o resolución del problema de manera eficaz y eficiente.” (p. 13).

Los autores clásicos desarrollaron conceptos sobre el pensamiento crítico. Primero, la mayéutica, que es un método de indagación que busca que una persona descubra sus propias verdades a través de la interrogación. Segundo, la dialéctica, un método de discusión y razonamiento que busca la verdad a través de la confrontación de argumentos. Tercero, la retórica, el arte de persuadir a través del uso efectivo del lenguaje. Además, definió el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué creer o hacer, y propuso que una persona que ejerce el pensamiento crítico actúa en situaciones problemáticas, recurre a la autocrítica y busca evidencias. Finalmente, definió el pensamiento crítico como los procesos, estrategias y representaciones que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Mackay et al., 2018). En la tabla 1 se resume.

Tabla 1.

Características del pensamiento crítico

Autor	Contribución
Sócrates	Desarrolló la mayéutica, un método de indagación filosófica en el que se interroga a una persona para llevarla a descubrir sus propias verdades
Platón	Introdujo la dialéctica, un método de discusión y razonamiento que busca descubrir la verdad mediante la confrontación de argumentos y contraargumentos

Aristóteles	Desarrolló la retórica, el arte de persuadir mediante el uso efectivo del lenguaje
Robert Ennis	Definió el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué creer o hacer
Jacques Boisvert	Propuso que una persona que ejerce el pensamiento crítico actúa en situaciones problemáticas, recurre a la autocrítica y busca evidencias
Robert Sternberg	Definió el pensamiento crítico como los procesos, estrategias y representaciones que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos

2.2.2.1. Dimensiones del pensamiento crítico

En cuanto a las dimensiones se considera cuatro, las cuales se han empleado por Caro (2021) y Gutiérrez (2021):

- **Analizar la información**

Esta dimensión se refiere a la manera de seleccionar la información que resulta más importante, dada la abundante información que impera sobre cualquier campo del conocimiento. En ese orden de ideas, se advierte que el análisis de la información supone discernir sobre lo que posee importancia y extraer información relevante del que no lo es. Por tanto, en esta esfera ingresa el procedimiento de selección de información significativa de la no significativa, por lo que esta operación involucra cualidades intelectuales que favorecen razonamientos más eficientes y, por consiguiente, la mejor toma de decisiones frente a fenómenos problemáticas de la vida diaria puesto que un análisis adecuado permite una evaluación profunda de alternativas o perspectivas (Caro, 2021). De acuerdo con Milla (2012), sus indicadores son: Identifica ideas principales, identifica la situación problemática, reconoce los sujetos involucrados y sus acciones en determinado caso, establece causas y consecuencias de una situación problemática.

- **Inferir implicancias**

Es la capacidad que tienen las personas para efectuar predicciones sobre la secuelas, efectos o consecuencias de determinada situación, basados en información explícita; por consiguiente, es producto de la estimulación de conocimientos previos que al interactuar con la situación actual trae como resultado la producción de conclusiones. Dentro de ese orden de ideas, por medio de la inferencia se pueden arribar a conclusiones por medio del razonamiento. Siendo así, las personas con pensamiento crítico son razonadores perspicaces con la capacidad de anticiparse a las consecuencias negativas o positivas de determinada situación permitiéndole tomar decisiones acertadas. Al mismo tiempo, estas personas se encuentran en la capacidad de identificar consecuencias, pero con evidencias advertidas en la realidad que lo justifican (Gutiérrez, 2021). Sus indicadores son: Deduce implicancia, establece correspondencia entre los sujetos involucrados y las implicancias y plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada (Milla, 2012).

- **Proponer alternativas de solución**

- Esta dimensión supone la capacidad de postular soluciones o respuestas a los problemas que se analizan, y esto se encuentra ligada estrechamente con la toma de decisiones toda vez que la propuesta de solución tendrá incidencia directa sobre los problemas. Por lo que infundir en los estudiantes la búsqueda de solución y proposición de posibles soluciones, frente a problemas reales o hipotéticos, resultará en que se encuentren en mejores condiciones cuando así lo demande una circunstancia cotidiana (Gutiérrez, 2021). Los indicadores de esta dimensión son: Establece coherencia entre alternativas y el problema, postula alternativas de solución con relación al tema propuesto e involucra a su entorno cercando en la creación de alternativas (Milla, 2012).

- **Argumentar posición**

- La argumentación de una postura significa que las personas se adhieren o inhibe de respaldar un conocimiento, situación o punto de vista. Sin embargo, no solo significa ello, ya que además de inclinarse por una opción u otra, requiere de sustentarse en pruebas que validen su posición y la veracidad de su perspectiva. Argumentar una posición implica tener una independencia de criterio o autonomía en el pensamiento para sostener ideas, puntos de vista o posiciones que se basen en argumentos estructurados sobre cualquier situación (Gutiérrez, 2021). Para

Milla (2012), sus indicadores son: Asume posturas en favor o en contra, expone las razones de su postura y sustenta sus ideas y conclusiones.

2.2.2.2. Características

Las características del pensamiento crítico son: el análisis, que es la capacidad de descomponer un problema en sus partes constituyentes para comprenderlo mejor. Evaluación, puesto que emite juicios sobre la validez o la importancia de algo. Reflexión, por pensar críticamente sobre las propias ideas y creencias. Resolución de problemas, para encontrar soluciones a problemas complejos (Alonso y Fernández, 2015).

Alonso y Fernández (2015) señalan que este constructo hace referencia a una habilidad esencial para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida. Es importante desarrollar el pensamiento crítico desde una edad temprana para tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. Para desarrollar el pensamiento crítico se realiza actividades que incluyen:

- Leer y escribir: La lectura y la escritura son habilidades esenciales para el pensamiento crítico. Al leer, los estudiantes pueden aprender sobre diferentes perspectivas y puntos de vista. Al escribir, los estudiantes pueden expresar sus propias ideas y creencias de manera clara y concisa.
 - Discutir y debatir: La discusión y el debate son formas efectivas de desarrollar el pensamiento crítico. Al discutir con otros, los estudiantes pueden aprender a escuchar y considerar diferentes perspectivas.
 - Resolver problemas: Los problemas son una oportunidad para practicar el pensamiento crítico. Al resolver problemas, los estudiantes deben usar sus habilidades de análisis, evaluación, reflexión y resolución de problemas.
- El pensamiento crítico, también para Alonso (2015), se caracteriza por ser razonable y racional, reflexivo, con voluntad para investigar y la capacidad de pensar de forma independiente. En la tabla 2 se muestra la descripción de cada uno. Tabla 2.

Descripción de las características del pensamiento crítico

Características	Descripción
Razonable y racional	Una persona que utiliza el pensamiento crítico no llega a conclusiones precipitadas ni se basa en sus emociones para tomar una decisión. En su lugar, recopila los datos necesarios para entender completamente una situación y luego los analiza para extraer la conclusión más lógica (Lifeder, 2022).
Reflexivo	Para llevar a cabo un acto de pensamiento crítico, no es suficiente con poder recopilar datos racionales y dejar de lado las emociones. Además, una persona que quiera formular un juicio crítico debe ser capaz de reflexionar sobre el tema, asegurándose de comprender totalmente lo que está ocurriendo.
Voluntad para investigar	Una persona que no sienta curiosidad sobre un tema o situación en concreto nunca podrá realizar un ejercicio de pensamiento crítico sobre ello. Para poder recopilar todos los datos y analizarlos de forma no sesgada, es necesario querer conocer realmente lo que ocurre.
Capacidad de pensar de forma independiente	Aceptando toda la información que recibe, una persona jamás será capaz de desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico. Por lo tanto, cualquier razonamiento que se base en los sentimientos o las opiniones en lugar de en los hechos no puede ser considerado como pensamiento crítico.

Nota. Tomado de Lifeder (2022)

2.2.2.3 El pensamiento crítico en la educación

El pensamiento crítico es una habilidad crucial que las personas desarrollan a lo largo de su crecimiento profesional y sus estudios. Esta habilidad les permite tomar decisiones acertadas basadas en sus conocimientos y experiencias personales y profesionales (Rojas et al., 2016). Mientras Morales (2014) menciona que el pensamiento crítico es una habilidad importante para el aprendizaje y la participación

en la sociedad. Las corrientes de la teoría educativa crítica y la pedagogía crítica incorporan esta forma de razonamiento, pero también tienen limitaciones.

Para Vendrell y Rodríguez (2020) el pensamiento crítico (PC) es un concepto polisémico, es decir, tiene múltiples significados. Esto se debe a que su definición está relacionada con las tradiciones y trayectorias de las comunidades académicas. Sin embargo, desde la cultura occidental, podemos identificar un hilo conductor que relaciona las diferentes líneas de conceptualización del PC. Este hilo conductor nos lleva a la fuente común de todas ellas: la capacidad de pensar de forma clara, razonada y reflexiva. En este sentido, aunque haya diferentes definiciones específicas del término, en sustancia todas ellas tienden a ser similares, complementarias e incluso interdependientes. Las definiciones de PC suelen poner énfasis en la obtención de conclusiones a través de un cuidadoso análisis. En virtud de ello, la esencia del PC mantiene una gran similitud con el método científico.

Uno de los propósitos centrales de la educación se orienta en la formación de pensamiento crítico en estudiantes y maestros en las aulas de clase, para ese propósito es necesario comprender y analizar las diferentes construcciones que se entretienen cuando se orientan acciones que conllevan a formar pensadores críticos que potencien cambios en la sociedad actual. Por estas razones se presenta una reflexión teórica que pretende analizar las diferentes perspectivas sobre pensamiento crítico y las principales categorías constituyentes del mismo. En la tabla 3 se muestra la evolución histórica del pensamiento crítico.

Tabla 3.

Evolución histórica de la definición del pensamiento crítico

Autor	Año	Definición
John Dewey	1910	"El pensamiento crítico es la capacidad de pensar por sí mismo, de evaluar la evidencia y de llegar a conclusiones razonadas".
Robert Ennis	1985	"El pensamiento crítico es una forma de pensar deliberativa y autorregulada que se caracteriza por la claridad, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud, la lógica y la equidad".

Richard Paul	1990	"El pensamiento crítico es la capacidad de pensar de forma clara, razonada y reflexiva. Implica la capacidad de analizar, evaluar y crear argumentos".
Paul y Elder	2008	"El pensamiento crítico es la habilidad de pensar de forma activa y reflexiva. Implica la capacidad de analizar, evaluar y crear argumentos".
Halpern	2014	"El pensamiento crítico es la capacidad de pensar de forma clara, razonada y reflexiva. Implica la capacidad de analizar, evaluar y crear argumentos".

Nota. *Adaptado de Dewey, Ennis, Paul, Elder y Halpern*

Como se puede ver en la tabla 3, las definiciones del pensamiento crítico en la educación han evolucionado a lo largo del tiempo. En general, las definiciones se centran en la capacidad de pensar de forma clara, razonada y reflexiva. También enfatizan la importancia de analizar, evaluar y crear argumentos. Por ello la importancia del pensamiento crítico en la educación es una habilidad esencial para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida. Este se desarrolla en la educación incorporando actividades de lecciones; brindando a los estudiantes oportunidades para practicar y comentar de diversas temáticas.

El desarrollo del pensamiento crítico comienza con preguntas simples. Esto puede implicar formular cuestiones básicas como: ¿qué conocimientos previos tienes sobre el tema?, ¿qué te gustaría aprender?, ¿existe algún aspecto específico que necesites profundizar?, ¿dónde puedes obtener la información necesaria? El segundo paso implica cuestionar nuestras creencias y suposiciones, lo que requiere revisar los fundamentos de lo que consideramos verdadero. En otras palabras, debemos comenzar a cuestionar sistemáticamente todo aquello que dábamos por cierto e inmodificable. Cuando identifiques una creencia o pensamiento que no puedas respaldar con hechos objetivos y verificables, investiga sobre el tema hasta que puedas formarte una opinión racional al respecto. El tercer paso en el desarrollo del pensamiento crítico implica prestar atención a los procesos mentales. En esta etapa, se deben utilizar atajos para simplificar la explicación de lo que está ocurriendo. El cuarto paso es la evaluación racional de la evidencia existente, examinando toda la información sobre un tema para

distinguir lo que es válido de lo que no. Es importante considerar preguntas como: ¿quién ha recopilado esta información?, ¿se trata de una opinión o son hechos demostrables?, ¿cómo se recopilaron estos datos?, ¿el procedimiento se basa en el método científico o se trata de evidencia menos concluyente como encuestas o entrevistas?, ¿cuáles eran las intenciones de los investigadores?, ¿podrían haber influido en los resultados de sus estudios? El quinto paso es la autorreflexión. En este punto se debe confiar en el sentido común y en tus experiencias previas para tomar una decisión.

2.3. Bases conceptuales

2.3.1. Didáctica

La didáctica es una disciplina que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientándose a la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas con el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Abreu et al., 2017).

2.3.2. Educación básica regular

Constituye el nivel fundamental y obligatorio de la educación formal en el país, comprendiendo tanto la educación primaria como la secundaria. Este nivel está regulado por el Ministerio de Educación y su cumplimiento es obligatorio para todos los niños en edad escolar (Ministerio de Educación, 2016).

2.3.3. Estrategias

Las estrategias constituyen mecanismos o sistemas organizados de actividades que facilitan la ejecución de tareas con el nivel de destreza previsto (Semanate y Suárez, 2022).

2.3.4. Pensamiento crítico

Proceso metacognitivo activo, derivado de la estimulación de ciertas habilidades, conocimientos y disposiciones que, en interacción, posibilitan la formación de un juicio premeditado e introspectivo, orientado a guiar a la persona hacia una acción o resolución de problemas de manera eficiente y eficaz (Vendrell y Rodríguez, 2020).

III. METODOLOGÍA

3.1. Formulación de hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

- Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.
- Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.
- Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.
- Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

3.2. Variable

3.2.1. Variable independiente

- Estrategias didácticas activas

Dimensiones

- Debate
- Juego de roles

3.1.3. Variable dependiente

- Pensamiento crítico
- Analizar información
- Inferir implicancias
- Proponer alternativas de solución
- Argumentar posición

3.3. Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
V.I.: Estrategias didácticas activas	Las estrategias didácticas activas comprenden ciertos procedimientos de aprendizaje donde el estudiante toma protagonismo de su propia construcción como ente activo del proceso de aprendizaje y no solo como un sujeto que absorbe información externa pasivamente (Semanate y Gómez, 2022).	Las estrategias didácticas activas se aplicarán mediante sesiones de aprendizaje en los que los estudiantes tomarán protagonismo mediante el juego de roles y el debate. Su implementación será cotejada con los parámetros del currículo nacional del MINEDU	Juego de roles	- Comprensión del problema o contexto - Organización del juego - Desarrollo - Cierre - Punto de vista propio - Punto de vista ajeno	Sesión de aprendizaje Lista de cotejo
			Debate	- Veracidad de la información - Manejo de conceptos - Razonamiento	
V.D.: Pensamiento crítico	Proceso metacognitivo activo resultado de la estimulación de determinadas habilidades conocimientos y disposiciones que en conjunción permiten la elaboración de un juicio premeditado e introspectivo que canaliza a la persona a la acción o resolución de problemas en forma eficiente y eficaz (Vendrell y Rodríguez, 2020)	La variable pensamiento crítico se medirá con pruebas de pretest y post test que serán evaluadas con una lista de cotejo adaptado de la ficha de observación de autoría de (Milla 2012), el cual consta de 16 ítems y cuatro dimensiones con escala numérica y con rangos que mide en nivel de pensamiento crítico alcanzando en estudiantes.	Analizar información	- Identifica ideas principales - Identifica la situación problemática - Reconoce los sujetos involucrados y sus acciones en determinado caso - Establece causas y consecuencias de una situación problemática	Ficha de evaluación Lista de cotejo
			Inferir implicancias	- Deduce implicancias - Establece correspondencia entre los sujetos involucrados y las implicancias - Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada	

			Proponer alternativas de solución	- Establece coherencia entre alternativas y el problema - Postula alternativas de solución con relación al tema propuesto - Involucra a su entorno cercando en la creación de alternativas	
			Argumentar posición	- Asume posturas en favor o en contra - Expone las razones de su postura - Sustenta sus ideas y conclusiones	

3.4. Tipo y nivel de investigación

3.4.1. Enfoque de investigación

Para Sánchez et al. (2018) el enfoque cuantitativo se define como una modalidad de investigación sustentada en la medición objetiva de la realidad. En este sentido, el análisis de los datos implica procedimientos orientados a la explicación, descripción, predicción y control de los fenómenos, así como a la identificación de patrones de comportamiento.

En el caso de esta investigación, se adoptó el método cuantitativo. Según Hernández y Mendoza (2018) dicho método comprende un conjunto de estrategias que emplean magnitudes numéricas y técnicas formales de medición para realizar el análisis de los datos. Se caracteriza por su naturaleza predictiva, descriptiva y cuantificable, permitiendo no solo examinar, sino también anticipar el comportamiento de una población, con resultados susceptibles de ser generalizados. En consecuencia, esta investigación tiene como propósito establecer relaciones de causa y efecto mediante el análisis de datos susceptibles de cuantificación, a partir de la intervención en la variable “estrategias didácticas activas”. Por lo que se aplicó un enfoque cuantitativo.

3.4.2. Tipo de investigación

Se llevó a cabo una investigación de tipo aplicada. Este tipo de estudio, también denominado práctico o empírico, se basa en el uso de conocimientos existentes para generar nuevos saberes a partir de la implementación de acciones concretas dentro del proceso investigativo. Como resultado, se obtiene un conjunto de conocimientos adquiridos de manera sistemática, organizada y rigurosa (Castro et al., 2022). En este sentido, la investigación aplicada implica la puesta en práctica de saberes previos con el propósito de generar beneficios tanto para los participantes como para la sociedad en general.

3.4.3. Nivel de investigación

El nivel de la investigación correspondió al explicativo. Según Sánchez et al. (2018), este nivel se caracteriza por la comprobación de hipótesis causales, lo que implica estudios dirigidos a identificar las causas de eventos, fenómenos o sucesos en la realidad objeto de análisis. Esto se debe a que su propósito principal es

establecer relaciones de causa y efecto entre variables. En el caso particular de esta investigación, el objetivo fue verificar el impacto que tienen las estrategias didácticas activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario.

3.5. Método de investigación

Se ha empleado el método hipotético-deductivo, que supone, en primer lugar, partir de hipótesis fundamentadas en conjeturas acerca de un fenómeno, con la finalidad de explicarlo. En segundo lugar, supone un razonamiento que va de lo general a lo particular. Según Farji-Brener (2007), este método consta de cinco etapas: establecer el fenómeno a estudiar; proponer diversas hipótesis que planteen posibles respuestas; deducir los resultados esperados o formular predicciones; contrastar dichas predicciones con las observaciones realizadas; y, finalmente, descartar aquellas predicciones que no se correspondan con los datos obtenidos de la realidad.

Además, por la intervención en el objeto de estudio, también fue experimental, dado que tuvo lugar la alteración deliberada de una variable para constatar sus cambios luego de la intervención. Fue comparativo, puesto que se diferenciaron grupos para verificar los cambios luego de la intervención en la variable independiente; es decir, se compararon resultados en el grupo de control y el grupo experimental para verificar las diferencias obtenidas luego de la intervención. Finalmente, se asimiló el método estadístico toda vez que el análisis de datos fue con la asistencia de la ciencia estadística por medio de análisis descriptivos, inferenciales, regresiones y prueba de hipótesis (Hernández y Mendoza, 2018).

3.6. Diseño de la investigación

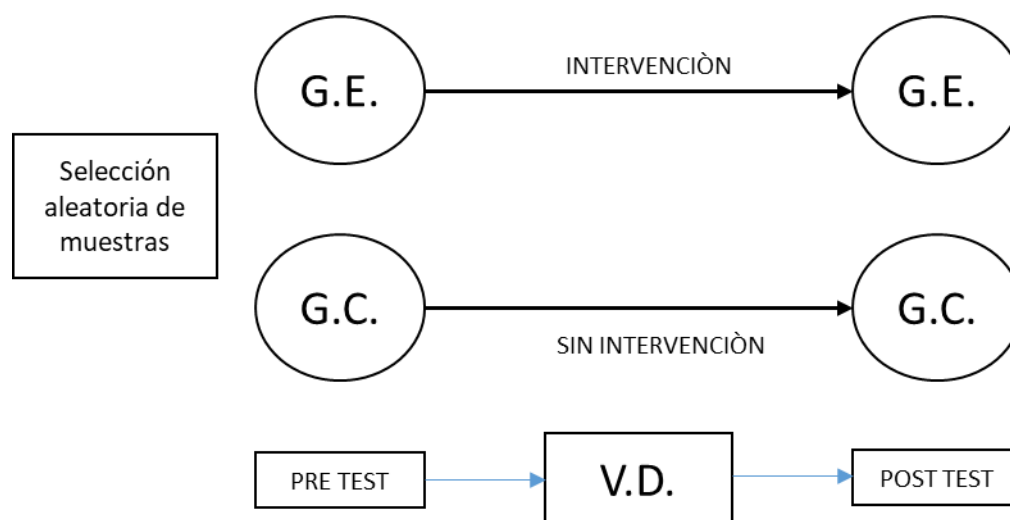
La investigación se clasificó dentro del diseño experimental, específicamente en su subtipo cuasiexperimental. En estos diseños, se manipulan una o más variables de estudio, aunque presentan ciertas particularidades que los diferencian de los diseños pre- experimentales y experimentales (Ramos, 2021).

En este sentido, una investigación cuasiexperimental requiere dos niveles de intervención, en los cuales se designan aleatoriamente un grupo de control y un grupo experimental. En ambos grupos, la variable dependiente se evalúa mediante un pretest; posteriormente, tras la intervención en el grupo experimental, se realiza un

post test en ambos grupos para comparar los cambios en la variable intervenida, identificando diferencias o similitudes entre ellos (Bono, 2021). En conclusión, los estudios cuasiexperimentales resultan adecuados para evaluar el impacto de una variable independiente sobre una variable dependiente (Hernández y Mendoza, 2018).

Figura1.

Esquema del diseño cuasi experimental



Nota. Esquema elaborado en base a los aportes de Ramos (2021)

Donde:

G.E.: Grupo

experimental **G.C.:**

Grupo de control **V.D.:**

Variable dependiente

3.7. Población y muestra

3.7.2. Población

La población es el conjunto de elementos que conforman una unidad y que tienen como común denominador características, rasgos o cualidades que resultan de interés para la investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Para la presente investigación la población la conformaron todos los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. Faustino Sánchez Carrión de Ayacucho, 2024.

Tabla 4
Cantidad de estudiantes que conforman la población

Institución educativa Faustino Sánchez Carrión de Ayacucho, 2024, quinto grado de educación secundaria		
Sección	Número de estudiantes	Tipo de grupo
A	25	Grupo de control
B	25	Grupo experimental 1
C	25	Grupo experimental 2
Total	75	

3.7.3. Muestra

La muestra, es una fracción de la población que, al ser seleccionados, representa el subconjunto del cual se extrae información de interés para la investigación; siendo que los datos que se obtenga en ellos pueden ser generalizables a otras poblaciones con características similares (Hernández y Mendoza, 2018). En esta investigación, la muestra los conformó los estudiantes de quinto año de la I.E. Faustino Sánchez Carrión de Ayacucho, 2024, dentro de las cuales se establecieron aleatoriamente los grupos experimentales y un grupo de control tomándose en consideración que los grupos la constituyeron cada sección en su totalidad.

3.7.4. Muestreo

Bajo el entendido de que el estudio se desarrolló con una orientación cuasiexperimental de grupos no equivalentes con pretest–posttest, debido a que se trabajó con tres grupos intactos (ya conformados institucionalmente) y sin asignación aleatoria de los participantes a las condiciones (Capili y Anastasi, 2024; Creswell y Creswell, 2022). Dos grupos fueron asignados a la condición experimental (estrategias didácticas activas) y uno a la condición control-comparación (sin estrategia). Este tipo de diseño fue adecuado cuando por razones logísticas o éticas no es posible la aleatorización, pero se necesitan comparar cambios pre-post entre

grupos para acercarse a la inferencia causal, constatando la validez interna ante sesgos de selección. (Denny et al., 2023; Fabrigar et al., 2024; Patino y Ferreira, 2018).

3.7.5. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Estudiantes de quinto año de nivel secundario la institución educativa Faustino Sánchez Carrión – Ayacucho, durante el año escolar 2024.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no pertenecen al quinto año de nivel secundario la institución educativa Faustino Sánchez Carrión – Ayacucho, durante el año escolar 2024.
- Estudiantes que pertenecen al quinto año de nivel secundario la institución educativa Faustino Sánchez Carrión – Ayacucho, durante el año escolar 2024 y que no desean dar su consentimiento para formar parte de la investigación.

3.8. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos

3.8.2. Técnica(s)

Se usó la técnica de la observación y la prueba pedagógica. Para Useche et al. (2019), es una técnica que el investigador emplea para aproximarse a la realidad a fin de obtener de ella una idea precisa del fenómeno estudiado, la observación debe ser sistemática objetiva y analítica, por esta técnica se evalúa la correcta aplicación de las estrategias didácticas activas. De otro lado, mediante la prueba pedagógica se observó mediante un pretest el nivel de pensamiento crítico, luego, posterior a la aplicación de las estrategias didácticas activas se procedió a evaluar con un post test con el cual se podrán advertir si hubo cambios en el pensamiento crítico.

Por otro lado, se empleó la técnica de la experimentación, lo que supone el procedimiento por el cual se identifican relaciones causales entre variables, lo cual implica manipular una variable independiente de forma deliberada a fin de tener cambios en la variable dependiente en un entorno controlado.

3.8.3. Instrumento(s)

La prueba, es un instrumento de medición usual en el campo educativo toda vez que su uso es constante para medir los avances de los estudiantes y/o aprendizajes de los estudiantes. La prueba escrita, a decir Del Águila (2020), es un instrumento de

evaluación con el cual se pretende demostrar la asimilación de conocimientos alcanzados por los estudiantes en determinada materia; asimismo, es un instrumento que mide las capacidades y habilidades que los estudiantes alcanzan. Ahora bien, en la presente investigación se empleó una prueba diagnóstica a fin de evaluar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes; luego, posterior a la aplicación de las estrategias didácticas activas se procedió con aplicar una prueba de evaluación de resultados para medir el grado de influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente.

En ese orden de ideas, para la aplicación de las estrategias didácticas activas, se empleó sesiones de aprendizaje, con el cual se evaluó la correcta aplicación del debate y el juego de roles. Sobre este instrumento, Sánchez et al (2018), sostienen que es una herramienta para verificar la presencia o ausencia de determinados aspectos de un fenómeno. Por otra parte, para la medición del pensamiento crítico se empleó una evaluación escrita que los estudiantes desarrollaron y que fueron calificadas por las investigadoras con una lista de cotejo para contrastar la presencia de dimensiones correspondientes al pensamiento crítico; es decir cuál es el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes en el pre y post test.

3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez fue por juicio de expertos y la confiabilidad por el coeficiente de Alfa de Crombach - SPSS V27. Es conveniente precisar que la validez se refiere a la precisión con la que un instrumento de medición realmente mide lo que pretende medir. En otras palabras, se trata de la capacidad del instrumento para evaluar de manera correcta y precisa el concepto o la variable que se supone que está midiendo. En cambio, la confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de los resultados de un instrumento de medición cuando se administra en diferentes momentos o a diferentes grupos de personas. En otras palabras, se trata de la capacidad del instrumento para producir resultados similares en situaciones similares (Hernández y Mendoza 2018).

3.10. Técnicas de procesamiento de datos

Al ser una investigación cuasiexperimental que requiere de grupos de control y grupos experimentales de selección aleatoria, se estableció dos grupos experimentales y un grupo de control. En referidos grupos, se evaluó el nivel de

pensamiento crítico antes de la aplicación de las estrategias del debate y juego de roles en los grupos experimentales; mientras que en el grupo de control se desarrolló estrategias tradicionales donde primó el protagonismo del docente. Luego de la aplicación de referidas estrategias, se volvió a evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes tanto de los grupos experimentales y del grupo de control a fin de verificar si existe diferencias en el nivel en los tres grupos.

Cabe señalar que, para la evaluación del pretest y post test, se contó con una prueba preestablecida que contó con la validez y confiabilidad respectiva en estudiantes con del mismo nivel académico; ello es así porque se aplicó dichas estrategias una vez aprobado el proyecto y en las fechas en que coincidiera los temas referidos al área de DPCC según el cronograma del MINEDU a fin de no diferir con el avance del programa curricular.

Ahora bien, para el procesamiento de datos se empleó métodos estadísticos. Por medio del coeficiente de regresión para evaluar la relación entre las estrategias didácticas activas (variable independiente) y el desarrollo del pensamiento crítico (variable dependiente). Esto permitió determinar si el uso de estas estrategias predice de manera significativa el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes.

3.11. Aspectos éticos

En la presente investigación, se consideró los siguientes aspectos éticos:

Se aplicó el consentimiento informado, dado que fue importante contar con la aceptación de los participantes antes de su inclusión en el estudio. Los participantes recibieron información clara y comprensible sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, y tener la libertad de decidir si desean participar o no. Confidencialidad y anonimato, toda vez que una vez que los participantes otorgaron su consentimiento, se les hizo conocer que sus datos personales se mantendrían seguros; asimismo, los resultados de la investigación guardaron el anonimato de los participantes. Asimismo, se mantuvo la integridad científica en todas las etapas del estudio, incluida la recopilación, el análisis y la presentación de datos. Siguiendo prácticas éticas en la investigación y evitando el sesgo o la manipulación de resultados.

Finalmente, en la investigación se respetó los parámetros establecidos para la investigación en los reglamentos de la universidad y normas APA.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados descriptivos

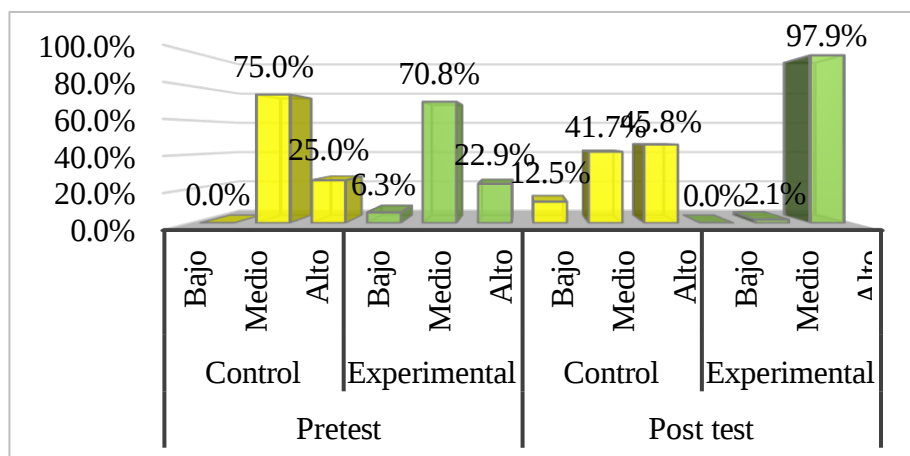
Tabla 5.

Niveles de pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria

	Pretest				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0,0%	3	6,3%	3	12,5%	0	0,0%
Medio	18	75,0%	34	70,8%	10	41,7%	1	2,1%
Alto	6	25,0%	11	22,9%	11	45,8%	47	97,9%
Total	24	100,0%	48	100,0%	24	100,0%	48	100,0%

Figura 2.

Niveles de pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria



Tal como muestra la tabla 5 y la figura 2, antes de implementar las estrategias didácticas activas, el grupo de control presentó un 75,0% de estudiantes con nivel medio de pensamiento crítico, seguido por un 25,0% que correspondió al nivel alto. En el grupo experimental, en cambio, un 70,8% alcanzó el nivel medio; el 22,9% se situó en el nivel alto y un 6,3% permaneció en el nivel bajo.

Una vez aplicadas las estrategias, el grupo de control mostró un 45,8% en el nivel alto de pensamiento crítico; el 41,7% se mantuvo en el nivel medio y el 12,5% descendió al nivel bajo. Por su parte, en el grupo experimental se observó un 97,9%

en el nivel alto, mientras que solo el 2,1% quedó en el nivel medio.

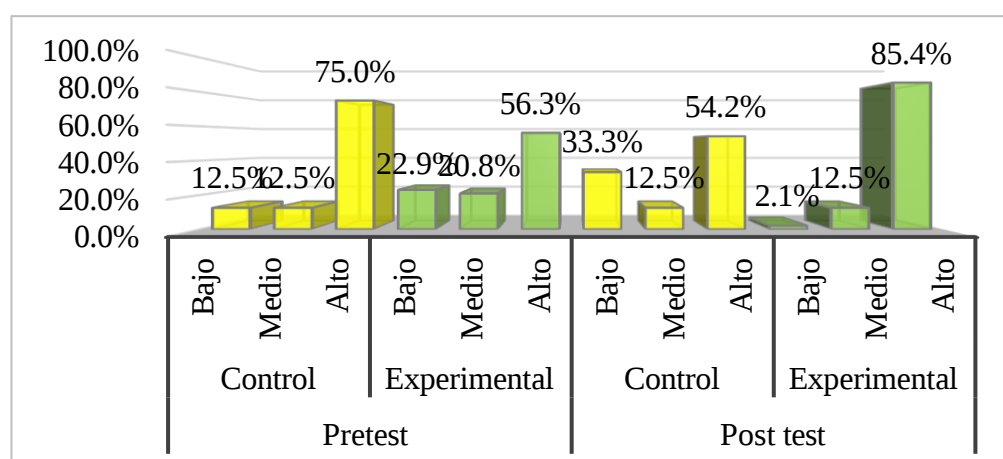
Tabla 6.

Niveles de la dimensión analizar información en los estudiantes de educación secundaria

	Pretest				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	3	12,5%	11	22,9%	8	33,3%	1	2,1%
Medio	3	12,5%	10	20,8%	3	12,5%	6	12,5%
Alto	18	75,0%	27	56,3%	13	54,2%	41	85,4%
Total	24	100,0%	48	100,0%	24	100,0%	48	100,0%

Figura 3.

Niveles de la dimensión analizar información en los estudiantes de educación secundaria



Como se muestra en la Tabla 6 y en la Figura 3, antes de aplicar las estrategias didácticas activas, en el grupo de control el 75,0% de los estudiantes alcanzó un nivel alto en el análisis de la información. El 12,5% se ubicó en el nivel medio y el restante 12,5% en el nivel bajo. En el grupo experimental, por su parte, 56,3% logró el nivel alto; 22,9% quedó en el nivel bajo y 20,8% en el medio. Una vez implementadas las estrategias activas, el grupo de control presentó 54,2% en el nivel alto, 33,3% en el bajo y 12,5% en el medio. En cambio, el grupo experimental alcanzó un 85,4% en el nivel alto, el 12,5% en el nivel medio y solo un 2,1% en el nivel bajo.

Tabla 7.

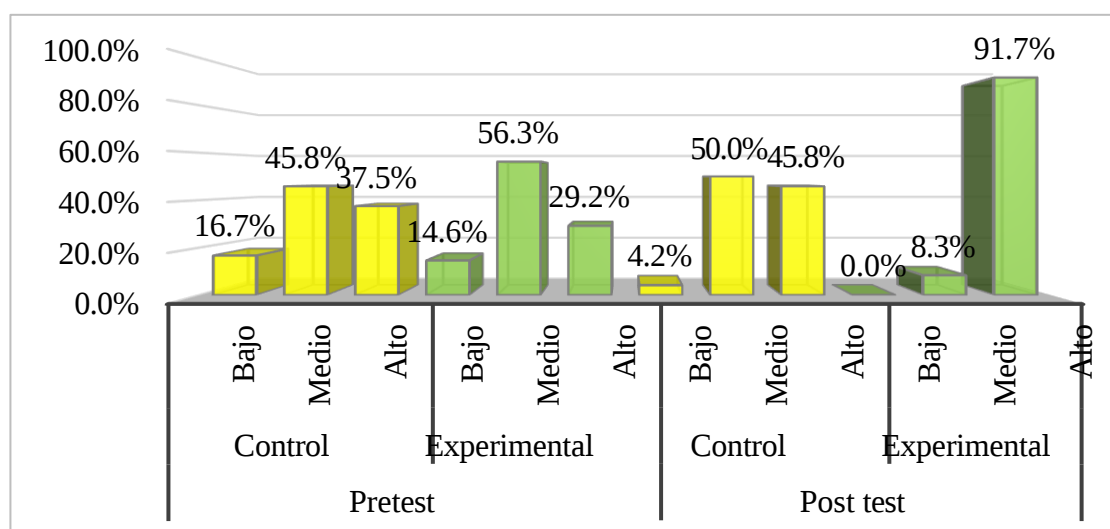
Niveles de la dimensión inferir implicancias en los estudiantes de educación secundaria

Pretest	Post test
---------	-----------

	Control		Experimental		Control		Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	4	16,7%	7	14,6%	1	4,2%	0	0,0%
Medio	11	45,8%	27	56,3%	12	50,0%	4	8,3%
Alto	9	37,5%	14	29,2%	11	45,8%	44	91,7%
Total	24	100,0%	48	100,0%	24	100,0%	48	100,0%

Figura 4.

Niveles de la dimensión inferir implicancias en los estudiantes de educación secundaria



Tal como ilustra la tabla 7 y la figura 4, antes de implementar las estrategias didácticas activas, el grupo control presentó un 45,8 % de alumnos en el nivel medio para inferir implicancias; en segundo lugar, se situó el 37,5 % en el nivel alto y, por último, un 16,7 % se ubicó en el nivel bajo. En el grupo experimental, a su vez, el 56,3 % alcanzó el nivel medio en la misma habilidad, seguido del 29,2 % en el nivel alto y del 14,6 % en el bajo.

Una vez empleadas las estrategias activas, el grupo control mostró un incremento, con un 50,0 % en el nivel medio; el 45,8 % mantuvo el nivel alto y. En contraste, el grupo experimental evidenció un avance notable, pues el 91,7 % alcanzó el nivel alto en inferir implicancias, mientras que solo el 8,3 % permaneció en el nivel medio.

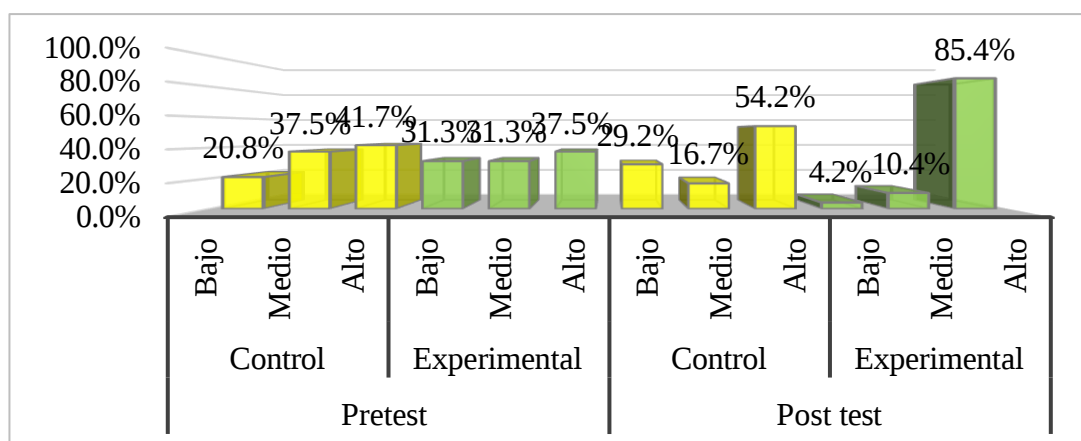
Tabla 8.

Niveles de la dimensión proponer alternativas de solución en los estudiantes de educación secundaria

	Pretest				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	5	20,8%	15	31,3%	7	29,2%	2	4,2%
Medio	9	37,5%	15	31,3%	4	16,7%	5	10,4%
Alto	10	41,7%	18	37,5%	13	54,2%	41	85,4%
Total	24	100,0%	48	100,0%	24	100,0%	48	100,0%

Figura 5.

Niveles de la dimensión proponer alternativas de solución en los estudiantes de educación secundaria



Como evidencian la tabla 8 y la figura 5, antes de implementar las estrategias didácticas activas el grupo control presentó un 41,7% en nivel alto al proponer alternativas de solución; lo siguió un 37,5% en nivel medio y un 20,8% en nivel bajo. En el mismo instante, en el grupo experimental el 37,5% mostró nivel alto en la misma competencia, mientras que un 31,3% ocupó el nivel medio y el resto, también 31,3%, quedó en nivel bajo.

Después de usar las tácticas activas, el grupo control alcanzó un 54,2% en nivel alto al proponer alternativas; posteriormente, un 29,2% se ubicó en nivel bajo y un 16,7% en nivel medio. En contraste, el grupo experimental logró que el 85,4% de los estudiantes alcanzara el nivel alto, seguido de un 10,4% en nivel medio y solo un 4,2% en nivel bajo.

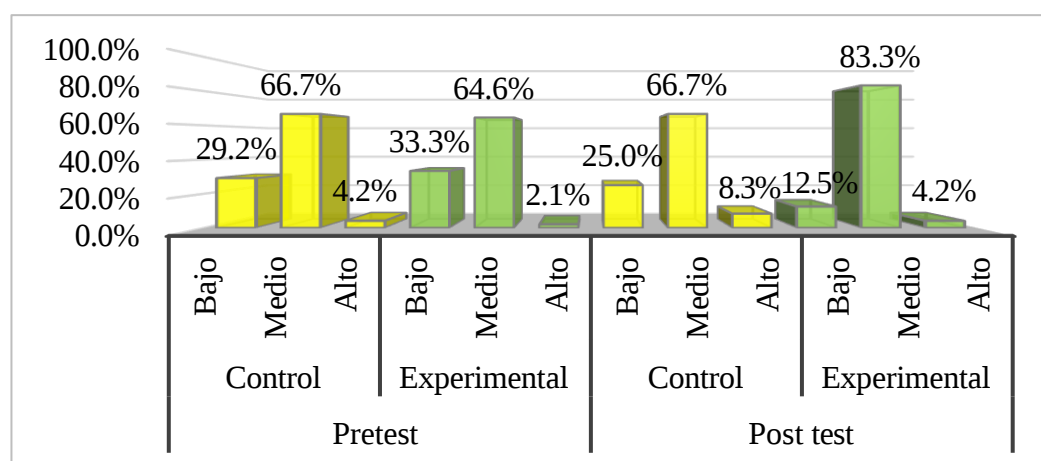
Tabla 9.

Niveles de la dimensión argumentar posición en los estudiantes de educación secundaria

	Pretest				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	7	29,2%	16	33,3%	6	25,0%	6	12,5%
Medio	16	66,7%	31	64,6%	16	66,7%	40	83,3%
Alto	1	4,2%	1	2,1%	2	8,3%	2	4,2%
Total	24	100,0%	48	100,0%	24	100,0%	48	100,0%

Figura 6.

Niveles de la dimensión argumentar posición en los estudiantes de educación secundaria



Como revela la tabla 9 y el gráfico 6, antes de introducir las estrategias didácticas activas el grupo de control presentó un 66,7% de alumnos que alcanzó un nivel medio al argumentar una posición; le siguió un 29,2% en nivel bajo y solo un 4,2% en nivel alto. En el mismo momento, el grupo experimental mostró un 64,6% en nivel medio; un 33,3% en nivel bajo y un 2,1% en nivel alto.

En cambio, tras implementar las nuevas estrategias, el grupo de control mantuvo un 66,7% de estudiantes en nivel medio, aunque el porcentaje que se situó en nivel bajo descendió al 25,0% y el de nivel alto ascendió al 8,3%. Por su parte, en el grupo experimental, el 83,3% alcanzó el nivel medio, el 12,5% bajó a nivel bajo y el 4,2% se situó en nivel alto, lo que indica una mejora notable en su capacidad argumentativa.

4.2. Resultados inferenciales

Para examinar las hipótesis de la investigación, en primer lugar, se verificó si los datos obedecían a una distribución normal. Si los datos cumplían esta suposición, se aplicaron pruebas paramétricas: la T de Student para muestras emparejadas y la T

de Student para muestras independientes. Si, en cambio, los datos carecían de normalidad, se recurrió a la batería no paramétrica que incluye la prueba de Wilcoxon y la U de Mann-Whitney.

Confiabilidad

Para evaluar la confiabilidad del instrumento se examinaron las correlaciones entre los ítems. Con este propósito se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados pueden oscilar entre 0 y 1 y una interpretación más detallada se efectuó siguiendo las pautas de George y Mallery (2003).

Tabla 10

Coeficiente Alfa de Cronbach de la prueba que mide el del pensamiento crítico

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,842	13

Según se aprecia hubo un Alfa de 0,842. De tal manera que los 28 ítems sobre condiciones penitenciarias presentaron buena confiabilidad.

4.2.1. Prueba de normalidad

H1. No existe distribución normal en los datos sobre pensamiento crítico o sus dimensiones.

H0. Sí existe distribución normal en los datos sobre pensamiento crítico o sus dimensiones.

Nivel de significancia

0,05

Tabla 11.

Prueba de Shapiro-Wilk

	Fases	Grupos	Estadístico	gl	p
Variable: Pensamiento crítico	Pre test	Control	0,911	24	0,037
		Experimental	0,941	48	0,017
	Post test	Control	0,892	24	0,015

Dimensión 1: Analizar información	Pre test	Experimental	0,947	48	0,032
		Control	0,866	24	0,004
		Experimental	0,949	48	0,038
	Post test	Control	0,915	24	0,046
		Experimental	0,918	48	0,003
		Control	0,910	24	0,035
Dimensión 2: Inferir implicancias	Pre test	Experimental	0,900	48	0,001
		Control	0,911	24	0,038
		Experimental	0,901	48	0,001
	Post test	Control	0,914	24	0,043
		Experimental	0,934	48	0,010
		Control	0,891	24	0,014
Dimensión 3: Proponer alternativas de solución	Pre test	Experimental	0,948	48	0,032
		Control	0,842	24	0,002
		Experimental	0,929	48	0,006
	Post test	Control	0,761	24	0,000
		Experimental	0,909	48	0,001
		Control	0,909	48	0,001

Los resultados relacionados con la variable pensamiento crítico, muestran valores de p inferiores a 0,05. Lo mismo ocurre cuando se analizan cada una de las dimensiones por separado. Esto sugiere que la distribución de los datos, tanto de la variable global como de sus partes, se aparta de la normalidad. Por consiguiente, para comprobar si hay diferencias significativas entre pretest y post test se recurrirá a la prueba de Wilcoxon. En cambio, para contrastar el grupo de control con el grupo experimental se utilizará la prueba U de Mann-Whitney.

4.2.2. Evaluación de la hipótesis general

HG. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

H0. Las estrategias didácticas activas no influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

Nivel de significancia

0,05

Tabla 12.

Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico

Grupos		Variable: Pensamiento crítico
Control	Z	-0,227
	p	0,820
Experimental	Z	-5,966
	p	0,000

Según el análisis contenido en la tabla 12, el grupo de control presentó un valor p de 0,820 ($p > 0,05$), lo cual indica que no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y las del post test. En contraste, el grupo experimental mostró un p de 0,000 ($p < 0,05$); así, sí existieron cambios significativos entre ambas evaluaciones.

Tabla 13.

Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico

	Pretest	Post test
U de Mann-Whitney	470,500	100,500
Z	-1,269	-5,705
p	0,204	0,000

Como se puede observar en la tabla 13, el valor de p en el pretest fue de 0,204 ($p > 0,05$). Esto indica que, antes de implementar las estrategias didácticas activas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control y el grupo experimental. En cambio, en el post test el valor de p fue de 0,000 ($p < 0,05$). Por lo tanto, tras la aplicación de las nuevas técnicas, sí surgieron diferencias relevantes entre ambos grupos.

A la luz de estos hallazgos, resulta necesario rechazar la hipótesis nula; en consecuencia, puede afirmarse que las estrategias didácticas activas ejercen una influencia positiva en el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

4.2.3. Evaluación de la hipótesis específica 1

HE1. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del

pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

H0. Las estrategias didácticas activas no influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

Nivel de significancia

0,05

Tabla 14.
Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 1: Analizar información

Grupos		Dimensión 1: Analizar información
Control	Z	-1,205
	p	0,228
Experimental	Z	-4,738
	p	0,000

Según se aprecia en la tabla 14, en el grupo control se aprecia que hubo un valor p de 0,228 ($p > 0,05$); por lo cual, no hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test. A su vez, en el grupo experimental se muestra que hubo un p de 0,000 ($p < 0,05$), de manera que sí hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test.

Tabla 15.
Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 1: Analizar información

	Pretest	Post test
U de Mann-Whitney	446,500	363,500
Z	-1,579	-2,591
p	0,114	0,010

Como se muestra en la Tabla 15, el p valor del pretest fue 0,114 ($p > 0,05$), lo que revela que, antes de implementar las estrategias didácticas activas, no existieron diferencias estadísticas relevantes entre los grupos control y experimental. Sin

embargo, en el post test el valor p descendió a 0,010 ($p < 0,05$), lo que indica que, tras aplicar dichas estrategias, surgieron discrepancias significativas entre ambos grupos.

Atendiendo a estos hallazgos, corresponde rechazar la hipótesis nula, y, por ende, concluir que las estrategias didácticas activas influyen positivamente en la dimensión analizar información del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

4.2.4. *Evaluación de la hipótesis específica 2*

HE2. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

H0. Las estrategias didácticas activas no influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

Nivel de significancia
0,05

Tabla 16.
*Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 2:
Inferir implicancias*

Grupos		Dimensión 2: Inferir implicancias
Control	Z	-1,533
	p	0,125
Experimental	Z	-5,675
	p	0,000

Conforme se muestra en la tabla 16, sobre la prueba de Wilcoxon, en el grupo control se aprecia que hubo un valor p de 0,125 ($p > 0,05$); de manera que no hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test. Por su parte, en el grupo experimental se evidencia que hubo un p de 0,000 ($p < 0,05$), lo cual indica que sí

hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test.

Tabla 17.
Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 2: Inferir implicancias

	Pretest	Post test
U de Mann-Whitney	555,500	113,500
Z	-0,251	-5,603
p	0,802	0,000

En la Tabla 17 se muestra que el pretest arrojó una presencia p de 0,802 ($p > 0,05$); ello indica que, antes de implementar las estrategias didácticas activas, el grupo experimental y el grupo control no presentaban diferencias estadísticamente relevantes. En cambio, el post test produjo un p de 0,000 ($p < 0,05$), lo que revela que, tras la aplicación de dichas estrategias, las dos agrupaciones mostraron diferencias significativas en su rendimiento.

Con base en estas evidencias se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que las estrategias didácticas activas ejercen una influencia positiva en el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en la dimensión inferir implicancias, entre los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

4.2.5. Evaluación de la hipótesis específica 3

HE3. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

H0. Las estrategias didácticas activas no influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

Nivel de significancia

0,05

Tabla 18
Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 3: Proponer

alternativas de solución

Grupos		Dimensión 3: Proponer alternativas de solución
Control	Z	-1,171
	p	0,242
Experimental	Z	-4,852
	p	0,000

Según se evidencia en la tabla 18, sobre la prueba de Wilcoxon, en el grupo control se muestra que hubo un valor p de 0,242 ($p > 0,05$); por lo que no hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test. A su vez, en el grupo experimental se visualiza que hubo un p de 0,000 ($p < 0,05$), de tal forma que sí hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test.

Tabla 19.

Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 3: Proponer alternativas de solución

	Pretest	Post test
U de Mann-Whitney	568,500	249,500
Z	-0,092	-3,962
p	0,927	0,000

La tabla 19 revela que en el pretest el valor p fue 0,927 ($p > 0,05$), lo que señala que antes de aplicar las estrategias didácticas activas no existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental. No obstante, en el post test el valor p descendió a 0,000 ($p < 0,05$), indicando que tras la intervención las dos agrupaciones sí mostraron diferencias significativas.

Ante estos hallazgos, corresponde rechazar la hipótesis nula y sostener que las estrategias didácticas activas impactan positivamente el desarrollo del pensamiento crítico, en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

4.2.6. Evaluación de la hipótesis específica 4

HE4. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

H0. Las estrategias didácticas activas no influyen en el desarrollo del

pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

Nivel de significancia

0,05

Tabla 20.

Prueba de Wilcoxon sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 4: Argumentar posición

Grupos		Dimensión 4: Argumentar posición
Control	Z	-0,680
	p	0,496
Experimental	Z	-4,966
	p	0,000

Tal como se visualiza en la tabla 20 sobre la prueba de Wilcoxon, en el grupo control se aprecia que hubo un valor p de 0,496 ($p > 0,05$); de manera que no hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test. Asimismo, en el grupo experimental se aprecia que hubo un p de 0,000 ($p < 0,05$), por lo que sí hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test.

Tabla 21.

Prueba de U de Mann-Whitney sobre la influencia en el desarrollo de la dimensión 4: Argumentar posición

	Pretest	Post test
U de Mann-Whitney	467,500	340,000
Z	-1,341	-2,902
p	0,180	0,004

La tabla 21 muestra que en el pretest el valor de p fue de 0,180 ($p > 0,05$), lo que indica que antes de aplicar las estrategias didácticas activas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Sin embargo, en el post test el valor de p descendió a 0,004 ($p < 0,05$), indicando que, después de implementar las actividades activas sí aparecieron diferencias significativas entre ambos grupos.

Estos hallazgos permiten rechazar la hipótesis nula y afirman que las estrategias didácticas activas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en la dimensión argumentar posición, entre los estudiantes de

educación secundaria de la I.E. Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

4.3. Discusión de resultados

Se analizó el impacto que tienen las estrategias didácticas activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión en Ayacucho durante el año 2024. Para ello, se recurrió a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los instrumentos de recolección de datos atravesaron por procedimientos de validez y confiabilidad resultando óptimos para medir los constructos evaluados. Estudios previos sobre el tema como el de López (2022) y Marambio y Lobos (2020), han sugerido que la aplicación de ciertas estrategias activas podía predecir adecuadamente el pensamiento analítico y profundo en estudiantes.

De acuerdo con la estadística descriptiva, se evidencia que, en el pretest, el pensamiento crítico en el grupo de control permaneció en nivel medio en el 75,0% de los estudiantes y 25,0% ubicados en el nivel alto; en cambio, dentro del grupo experimental la dispersión fue más homogénea con un 70,8% de estudiantes situados en el nivel medio y unos 22,9% ubicados en el nivel alto. En cambio, durante la evaluación posterior, el grupo de control mostró que el 45,8% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto de pensamiento crítico (45,8%); en tanto que en el grupo experimental un contundente 97,9% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto. Por consecuencia, es evidente que dentro del grupo donde se aplicó estrategias activas, es donde se logró un incremento en la proporción de estudiantes que se reubicaron en el nivel alto. Esto es coherente con los hallazgos de Távara (2021) quien emprendió un estudio similar en la ciudad de Piura y logró establecer un crecimiento importante del pensamiento crítico luego de haber aplicado estrategias como el debate. Lo propio ocurre en la investigación de Medina (2022), cuando aplicó una estrategia didáctica pasiva en estudiantes de una universidad y demostró su influencia en el pensamiento crítico.

En cuanto a la dimensión analizar información la evaluación previa demostró que el grupo de control el 75% de los estudiantes permaneció en un nivel alto; mientras que en el grupo experimental se ubicaron en el mismo nivel un 56,3% de los estudiantes. Luego de la intervención con estrategias activas estas cifras variaron mostrando mejoras en ambos grupos, pero con variaciones más pronunciadas en el

grupo experimental, puesto que en este último un 85,4% de los estudiantes se reubicaron en el nivel alto, por su parte en el grupo de control un 54,2% se ubicaron en este nivel. Este hallazgo podría sugerir que, si bien la aplicación de estrategias activas mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para analizar información, la base de conocimiento y habilidades previas también influye en el progreso de los estudiantes.

En la dimensión inferir implicancias, antes de la intervención se advirtió que, dentro del grupo de control, un 45,8% se encontraba en el nivel medio, en tanto que en el grupo donde se planificó la aplicación de estrategias activas, un 56,3% también se ubicaba en ese rango. Estas cifras mostraron variaciones luego de la intervención puesto que dentro del grupo experimental se alcanzó un 91,7% de estudiantes ubicado en el nivel alto; en tanto que el grupo de control solo mostró una mejora moderada en el discernimiento y extracción de información relevante (Caro, 2021).

En la dimensión proponer alternativas de solución el grupo experimental mostró una distribución más equilibrada entre los niveles bajo y medio en el pretest, mientras que en el post test, un 85,4% alcanzó el nivel alto. El grupo control también mejoró, pero no de manera tan drástica. En ese contexto, queda confirmado que el grupo experimental superó ampliamente al grupo control en la capacidad de proponer soluciones. En estos aspectos, el grupo experimental mostró una mejora significativa en el post test, alcanzando la mayoría de los estudiantes un nivel alto en ambas dimensiones. Esto sugiere que las estrategias empleadas facilitaron la capacidad de los estudiantes para pensar de manera más creativa y profunda, habilidades cruciales para resolver problemas complejos en contextos reales (Facione, 2011).

En la dimensión argumentar posición, en el pretest, el grupo control tenía una mayoría (66,7%) en nivel medio, y el grupo experimental tenía un 64,6% en el mismo nivel. Después de las estrategias, el grupo experimental alcanzó un 83,3% en nivel medio, mientras que el grupo control tuvo solo un 66,7%; lo que refuerza la tendencia de mejora en el grupo experimental en esta dimensión. Este resultado es especialmente importante, ya que la capacidad de argumentar efectivamente está relacionada con habilidades comunicativas y críticas, esenciales tanto en el ámbito académico como en la vida diaria; estos resultados evidencian resultados concretos sobre cómo las estrategias activas predicen positivamente el respaldar o inclinarse por una posición u otra (Gutiérrez, 2021).

En suma, se advierten variaciones significativas en cuanto al incremento del nivel del pensamiento crítico en aquellos estudiantes que participaron de las estrategias activas en contraste con los estudiantes que participaron de sesiones pasivas. En ese entender, se infiere que las estrategias didácticas activas tienen un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria, así como en cada una de sus dimensiones: analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición.

En cuanto a los resultados inferenciales, la prueba de Shapiro-Wilk demostró que los datos no tuvieron una distribución normal en la variable pensamiento crítico y sus dimensiones, toda vez que todos los valores fueron menores al nivel de significancia ($p < 0,05$). Esta forma de distribución de los datos permitió escoger la prueba de Wilcoxon para evaluar cada una de las hipótesis. Siendo ello así, mediante la prueba antes mencionada, se demostró que hubo diferencias significativas entre el pretest y el post test ($p = 0,000$), lo que sugiere que las estrategias didácticas activas influyeron en el desarrollo del pensamiento crítico. El grupo control no mostró diferencias significativas ($p = 0,820$). Además, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney también apoyan estos hallazgos. Las diferencias entre el grupo experimental y el control fueron significativas en el post test, lo que refuerza la idea de que el grupo experimental, que recibió las estrategias didácticas activas, mostró una mejora considerable en comparación con el grupo control.

En cuanto a las dimensiones del pensamiento crítico se obtuvo un p de 0,228; mientras que en el grupo experimental hubo un valor p de 0,000 en ambos casos con el criterio de confirmación de $p > 0,05$ en la dimensión analizar información. La prueba de U de Mann-Whitney confirman los resultados anteriores puesto que en el pretest hubo un valor p de 0,114 y en el post test un valor p de 0,010, en ambos casos con el $p < 0,05$. De modo que se infiere que hubo diferencias significativas en el grupo control y experimental. En cuanto a la inferencia de implicancias, se obtuvo un p de 0,125; mientras que en el grupo experimental hubo un valor p de 0,000 en ambos casos con el criterio de confirmación de $p > 0,05$. La prueba de U de Mann-Whitney confirman los resultados anteriores puesto que en el pretest hubo un valor p de 0,802 y en el post test un valor p de 0,000, en ambos casos con el $p < 0,05$. De modo que se infiere que hubo diferencias significativas en el grupo control y experimental.

Resultados inferenciales similares lo obtuvieron Gutiérrez (2021) ($n Z_c (11,48) > Z_t (1,96)$) en estudiante de un colegio de Ica.

En la dimensión proponer alternativas de solución se obtuvo un p de 0,242; mientras que en el grupo experimental hubo un valor p de 0,000 en ambos casos con el criterio de confirmación de $p > 0,05$. La prueba de U de Mann-Whitney confirman los resultados anteriores puesto que en el pretest hubo un valor p de 0,927 y en el post test un valor p de 0,000, en ambos casos con el $p < 0,05$. De modo que se infiere que hubo diferencias significativas en el grupo control y experimental. En cuanto a la dimensión argumentar posición, se obtuvo un p de 0,496; mientras que en el grupo experimental hubo un valor p de 0,000 en ambos casos con el criterio de confirmación de $p > 0,05$. La prueba de U de Mann-Whitney confirman los resultados anteriores puesto que en el pretest hubo un valor p de 0,180 y en el post test un valor p de 0,004, en ambos casos con el $p < 0,05$. Lo cual significa que, después de la aplicación de las estrategias didácticas, hubo diferencias significativas en el grupo control y experimental.

Estos resultados están alineados con la teoría del aprendizaje activo, que subraya que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en el proceso de aprendizaje. Las actividades que promueven el análisis crítico, la solución de problemas y la reflexión son fundamentales para desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Además, las estrategias didácticas activas pueden haber proporcionado un entorno que favorece la reflexión, el debate y el análisis profundo de información, lo cual es clave para el desarrollo de un pensamiento crítico robusto.

En suma, estos resultados indican que las estrategias didácticas activas tienen un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria, particularmente en las dimensiones de analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición. Estos resultados son consistentes con la literatura existente que respalda la efectividad de las metodologías activas en el fomento del pensamiento crítico. Por lo tanto, se recomienda que las instituciones educativas implementen estrategias didácticas activas en su currículo para promover el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

CONCLUSIONES

- Las pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney mostraron un $p > 0,05$ en el grupo control (Wilcoxon $p = 0,820$; U $p = 0,204$) y menores a $0,05$ en el experimental ($p = 0,000$ en ambas pruebas). Esto sugiere que los alumnos expuestos a las estrategias didácticas activas mejoraron de forma significativa en las cuatro dimensiones del pensamiento crítico, indicando que tales estrategias influyen positivamente en su desarrollo en la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, durante 2024.
- Respecto a la dimensión analizar información, las mismas pruebas indicaron un $p > 0,05$ en el control (Wilcoxon $p = 0,228$; U $p = 0,114$) y valores inferiores en el experimental (Wilcoxon $p = 0,000$; U $p = 0,010$). Estos resultados confirman que el enfoque activo en el aprendizaje fortalece la capacidad de los estudiantes para descomponer y evaluar la información con un análisis crítico.
- Para la dimensión inferir implicancias, las pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney arrojaron valores superiores al umbral de significancia en el grupo de control ($p=0,125$ y $p=0,802$, respectivamente); en cambio, en el grupo experimental estas mismas pruebas quedaron por debajo del umbral convencional, al ubicarse en $p=0,000$. Estos resultados sugieren que la implementación de estrategias didácticas activas mejora la capacidad de los alumnos para prever y analizar implicancias.
- En la dimensión de proponer alternativas de solución, las pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney mostraron valores por encima del umbral de significancia en el grupo de control ($p = 0,242$ y $p = 0,927$, respectivamente), mientras que en el grupo experimental ambos resultados se mantuvieron por debajo de dicho umbral ($p = 0,000$). Esto sugiere que las estrategias didácticas activas inciden positivamente en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, estimular la creatividad y generar un repertorio variado y factible de soluciones.
- En el análisis de la dimensión argumentar posición, tanto la prueba de Wilcoxon como la U de Mann-Whitney produjeron valores superiores al nivel convencional de significancia en el grupo de control ($p=0,496$ y $p=0,180$, respectivamente). En contraste, esas mismas pruebas mostraron niveles de significancia muy por debajo de dicho umbral en el grupo experimental

($p=0,000$ y $p=0,004$ para cada test). Esta discrepancia apunta a que las estrategias didácticas activas, efectivamente, mejoran las habilidades argumentativas. Por ende, se acepta la hipótesis alternativa planteada.

RECOMENDACIONES

- A partir del primer hallazgo, se sugiere a los responsables de la gestión educativa, evaluar de forma continua la incorporación de estrategias activas en el currículo, siempre ajustándolas a las características de cada contexto particular. Esto es especialmente relevante para las prácticas que estimulan y refuerzan el pensamiento crítico, como los juegos de rol y los debates.
- En virtud de la segunda conclusión, se sugiere a los docentes de cada asignatura, que elaboren actividades orientadas a ayudar a los estudiantes a descomponer y evaluar la información de forma crítica. En este marco, podrían incluir estudios de caso, análisis de textos, debates sobre asuntos actuales y proyectos de investigación que les permitan examinar datos y hechos desde distintas perspectivas.
- A partir de la tercera conclusión, se sugiere que los profesores elaboren tareas didácticas que motiven a los alumnos a reflexionar sobre consecuencias reales y a analizar supuestos, de modo que aumente su habilidad para inferir implicancias.
- A partir de la cuarta conclusión, se aconseja a directores y profesores diseñar proyectos que obliguen a los alumnos a afrontar problemas auténticos anclados en su entorno cotidiano. Para lograrlo, los estudiantes deben participar de manera activa cada vez que el docente plantee un reto que les exija detectar dificultades, generar ideas creativas y presentar respuestas practicables.
- Atendiendo la quinta conclusión, se sugiere que los docentes incluyan en cada clase, espacios donde los alumnos expongan y defiendan ordenadamente sus ideas, ya sea en breves discursos orales o en ensayos argumentativos. Para lograrlo, el profesor debe fomentar en el alumnado una revisión crítica y un cuestionamiento respetuoso y lógico de las diversas posturas que se presenten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O.; Gallegos, M. C.; Jácome, G.; Martínez, J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*. 10(3), 81 – 92. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Aguirre, T., y Mendoza, D. (2022). Modelo B-learning para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en estudiantes de una institución pública del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3827-3846.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1771>
- Alonso, L. & Fernández, M. (2015). *Características del pensamiento crítico*. En Fernández M. E. (Ed.), *Pensamiento crítico: Una aproximación a su desarrollo y evaluación* (pp. 11-32). Pirámide.
- Álvarez, Y., Menacho, I., Esquiagola, E., y Camarena, J. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 97-110.
<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1551>
- Benítez, B. (2023). El constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 10(19), 65 – 66.
- Bono, R. (2021). *Diseños Cuasi-Experimentales y Longitudinales*. Universidad de Barcelona.
- Bouygues, H. (2019, Noviembre 22). The Importance of Critical Thinking for Students of All Ages. EDU. Recuperado el 3 de octubre de 2023, de:
<https://edublog.scholastic.com/post/importance-critical-thinking-students-all-ages>
- Bouygues, H. (2020, November 20). How To Teach Critical Thinking In K-12. Forbes. Recuperado el 3 de octubre de 2023, de
<https://www.forbes.com/sites/helenleebouygues/2020/11/20/how-to-teach-critical-thinking-in-k-12/?sh=1da29b434760>.
- Braun, H., Shavelson, R., Zlatkin, O., & Borowiec, K. (2020). *Performance Assessment of Critical Thinking: Conceptualization, Design, and Implementation*. *Frontiers in*

Education

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00156/full>

Campoizano, J.E., García, P.J., Álava, L.J., Arana, M.E., Inte, J.E. (2024). Aprendizaje activo y enseñanza efectiva. *Ciencia Latina Internacional*, 1(1), 2 – 145. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Aprendizaje-activo-y-ensenanza-efectiva.pdf>

Castro, J.; Gomez, L.; Camargo, E. (2022). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140 – 174.

<http://www.scielo.org.co/pdf/tecn/v27n75/0123-921X-tecn-27-75-140.pdf>

Capili, B., & Anastasi, J. K. (2024). *An introduction to the quasi-experimental design (nonrandomized design)*. *American Journal of Nursing*, 124(11), 50–52. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0001081740.74815.20>.

Chávez, A. (2022). *Dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Ayacucho*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96122/Chavez_VA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.

Cubicaje, M., Loayza, A., & Tarazona, J. (2018). Propuesta de programación para desarrollar las capacidades de comprensión, orientación espaciotemporal y el pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en los alumnos de primer año de educación secundaria de una institución educativa privada de Huamanga (Ayacucho).

<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/464>

Denny, M., Denieffe, S., & O’Sullivan, K. (2023). Non-equivalent control group pretest–posttest design in social and behavioral research. En A. L. Nichols & J. Edlund (Eds.), *The Cambridge handbook of research methods and statistics for the social*

and behavioral sciences: Volume 1: Building a program of research (pp. 314–332). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009010054.016>

Del Águila, R. (2020), *Guía del docente para elaborar pruebas escritas*. Universidad San Martín de Porres.

<https://www.administracion.usmp.edu.pe/wp-content/uploads/2020/06/Gu%C3%ADa-del-docente-para-elaborar-pruebas-escritas-1.6.20.pdf>

Dewey, J. (1910). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Transiciones.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2nd ed.). <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Dueñas, D. (2023). Estrategia didáctica de educación virtual para desarrollar el pensamiento crítico en Educación Superior en Ayacucho. *Revista de Climatología*, 23(1), 694-703.

<https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2023/06/Articulo3-CS23-Diana-vallejo.pdf>

Ennis, R. (1985). *Critical thinking: A definition and its implications*. Urbana, IL: National Council for the Social Studies.

Estrada, K. (2019). Pensamiento crítico: concepto y su importancia en la educación en Enfermería. *Index de Enfermería*, 28(4), 204-208.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962019000300009

Fabrigar, L. R., Vaughan-Johnston, T. I., & Wegener, D. T. (2024). Quasi-experimental designs. En H. T. Reis, T. West, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (Chapter 8). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009170123.009>

Farji-Brener, A. (2007). Una forma alternativa para la enseñanza del método hipotético-deductivo. *Interciencia*, 32(10), 716-720.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-

18442007001000015

- Ferreiro, R. (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Trillas.
<https://blognormalchalco.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/08/estrategias-didacticas-del-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Flores, J. (2019). *Intervención educativa con la estrategia didáctica de la indagación para la contribución del pensamiento crítico en estudiantes del vii ciclo ii semestre de Psicología Uladech católica filial Ayacucho-2018* [Tesis de grado, Universidad los Ángeles de Chimbote].
https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/13544/PENSA_MIENTO_CRITICO_FLORES_POVES_JAIME.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Flores, J.G., Velázquez, B., Castro, L., Velazco, D.P. (2024). El debate como estrategia de aprendizaje grupal. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(9), 1 – 20.
- Fundación Fautapo (2009). *Manual de Estrategias Didácticas*. Educación Para el Desarrollo Fundación Fautapo.
<https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/estrategiasdidacticas.pdf>
- Garro, L., Majo, H., & Carrillo, J. (2022). El concepto, juicio y razonamiento en el pensamiento crítico en estudiantes de posgrado. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1587-1595.
scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n25/a22-1587-1595.pdf
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by Step: A simple guide and reference*. 11.0. (4ta ed.). Boston, Allyn y Bacon.
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporaneos*, 7(2), 1 – 21.
<https://dilemascontemporaneoseduacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Gutiérrez, A. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*. 5(5), 8538-8558.
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/939>

- Halpern, D. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (6th ed.). Routledge.
- Harrell, J. (2020, Febrero 14). How to Improve Collaboration With Teachers.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill
- Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/making-teams-more-collaborative>
- Herrera, J., Guevara, G., & Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000200013
- Higuera, L., Molina, E. (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el Desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. *Profesorado*, 24(1), 266 – 283.
- John, J. (2019). Creativity and critical thinking and what it means for schools. Recuperado el 3 de octubre de 2023, de
<https://www.nesta.org.uk/blog/creativity-and-critical-thinking-and-what-it-means-schools>
- Laabidi, Y. (2021). Influence of teaching experience on teachers' level of use of critical thinking. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(2).
<https://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/3719>
- Lifeder. (2021, 18 de junio). *Pensamiento crítico: Qué es y cómo desarrollarlo*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/pensamiento-critico/>
- Liu, Q. (2020). Critical Thinking and Foreign Language Teaching. *Region - Educational Research and Reviews* 2(3), 35 – 39. <https://www.front-sci.com/journal/article?doi=10.32629/rerr.v2i3.142>
<http://front-sci.com/journal/article?doi=10.32629/rerr.v2i3.142>
- López, R., Rodríguez, L., Ramos, H., & Ramos, R. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 831-850.

<https://doaj.org/article/e0a11ea940fe4239aba0a34cddd273c1>

López, L. (2022). *Estrategias didácticas activas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera de psicología año 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Babahoyo].

<http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/13409/E-UTB-FCJSE-PCEI-000038.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mackay, R., Cortazar, D., & Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Mafarja, N., & Zulnaidi, H. (2022). Relationship between Critical thinking and academic self- concept: An experimental study of Reciprocal teaching strategy *Thinking Skills and Creativity*, 45(1) 101 -113.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187118712200116X?via%3Dihub>

Mafarja, N., Zulnaidi, H., & Fadzil, H. (2022). Using Reciprocal Teaching Strategy to Improve Physics Students' Critical Thinking Ability. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(1), 20 - 69.

<https://www.ejmste.com/article/using-reciprocal-teaching-strategy-to-improve-physics-students-critical-thinking-ability-11506>

Manyari, I. (2010). ¿Percepción del maestrista sobre las estrategias didácticas aplicadas por sus docentes y la influencia que tienen en su desarrollo personal [Tesis de maestría Universidad Nacional Mayor de San Marcos]

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2428/Manyari_ai.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Markina, E., García, A.G. (2022). The effect of a teacher-centred and learnercentred approach on students' participation in the English classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), 1 – 22.

<https://consensus.app/papers/the-effect-of-a-teachercentred-and-learnercentred-markina-moll%C3%A1/217cbb0250595da4ab2ab9265a1c57af/>

Marambio, C. & Lobos, C. (2020). Situational map: A strategy to develop critical thinking in the teaching of scientific research. *Center for Open Access in Science* 6(2), 41

54. Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://centerprode.com/conferencias/6IeCSHSS/coas.e-conf.06.04041m.pdf
- Mayor, S., Tarma, W. y Mayor, J. (2022). Influencia del programa de pensamiento crítico en el rendimiento académico en el área de matemática de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Minas de la UNCP. *Prospectiva Universitaria*, 17(1), 99–107.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/prospectiva/article/view/1392>
- Medina, C. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 693-702.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/507> MINEDU
- (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU (2019). *Evaluación PISA 2018*. Ministerio de Educación.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- MINEDU (2022). Escale: Ficha de Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.
http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0600783&anexo=0
- Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios Carmen de la Legua Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a6bae10d-72ce-421d-b545-a19f81d0e051/content>
- Morales, C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-22.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022
- Morote, E. (2019). El debate, técnica didáctica que permite mejorar la capacidad de argumentación de los estudiantes. [Tesis de segunda especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú].

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclefindmkkaj/https://tesis.pucp.edu.pe/serve
r/a/pi/core/bitstreams/8bc70783-055a-4c53-9ed1-132b37a9916e/content

Muthoharoh, R. & Hartono, T. (2022). Enhancing students' critical thinking skills in reading class using the directed reading thinking activity (DRTA) teaching strategy. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 7(2), 224-232. [DOAJ].

<https://jurnal.unissula.ac.id/index.php/edulite/article/view/19396/7193>

Ñaupá, J. y Yucra, N. (2024). *Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria, Ayacucho – 2023*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].

<https://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/6484>

Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A., y Díaz, R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 31–50.

www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-45322020000200031

OCDE. (2019, Octubre 24). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. Recuperado el 3 de octubre de 2023, de <https://www.oecd.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking-62212c37-en.htm2>.

Orozco, J. (2016). Vista de Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Estrategias Didácticas y Aprendizaje de Las Ciencias Sociales*, 65–80.

<https://camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2615/2365>

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación No*, 83, 155–180.

<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

Paul, R., & Elder, L. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral

Critique.

- Patino, C. M., & Ferreira, J. C. (2018). Internal and external validity: Can you apply research study results to your patients? *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 44(3), 183. <https://doi.org/10.1590/S1806-37562018000000164>
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Ramos (2021). Diseños de investigación experimental. *Ciencia América* 10(1), 1 – 7.
- Robles, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2) 13-24.
Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Rocha, M., Chacc, I., Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica. Una situación de interacción educativa*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].
[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf](https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf)
- Rojas, J., Pérez, H., & Álvarez, A. (2016). El pensamiento crítico en la Educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110-118.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833533>
- Rondan Zamata, F., Saavedra Jaramillo, D. I., De La Cruz Reyes, L. A., & Menacho Rivera, A. S. (2020). Estrategias didácticas, desarrollo del pensamiento crítico y su incidencia en el aprendizaje significativo. *CIID Journal*, 1(1), 432-444.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8528326>
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Cuarta edición 344.
- Semanate, D.; Suárez, V. (2022). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *Episteme Koinonia*, 4(8), 413 – 427.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/258/2582582022/2582582022.pdf>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.

<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102 – 122.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>

Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). *Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research*. Public Agenda.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591332.pdf>

Snyder, L., & Snyder, J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.

https://dme.childrenshospital.org/wpcontent/uploads/2019/02/Optional_Teaching-Critical-Thinking-and-Problem-Solving-Skills.pdf

Solórzano, L.; Núñez, F.; Nagamine, M. (2021). Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(4), 1321 – 1340.

<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5417/5087>

Soto, D.; Chacón, J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina* 6(3), 3006 – 3021.

<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2434/3603>

Suarez, G. & Cecilia, D. (2022). Using Reader Response Strategy and Affective Learning Domain in Teaching Literature to Enhance Critical Thinking. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 3(4), 61-82.

<https://doaj.org/article/b2b680e94c6f4a66977025bf6fa1d0f8>

Távora, I. (2021). *Programa de estrategias didácticas activas y pensamiento crítico en estudiantes de 4° de secundaria - IE N° 14127 Piura, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56589/T%c3%a1vara_PIF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ThoughtCo. (n.d.). Critical Thinking Definition, Skills, and Examples.

<https://www.thoughtco.com/critical-thinking-definition-with-examples-2063745>

Tunnerman, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades. Universidades, 48(1), 21 – 32.

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

Useche, M.; Choles, H.; Pinedo, V.; Medina, S. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Universidad de La Guajira.

[https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.](https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.%20Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=1)

%20

Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf

?sequence=1&isAllowed=1

Velasque, D. (2021). Estrategias didácticas y la formación investigativa de los estudiantes del 2° ciclo de la Facultad de Educación Primaria Intercultural de la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas.

[https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/17029/Ve](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/17029/Velasque_qd.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

lasque_qd.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Vendrell, M., y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. Revista de la educación superior, 49(194), 9-25.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200009)

27602020000200009

Web del Maestro CMF. (2023). 40 estrategias didácticas para implementar en clase.

<https://webdelmaestrocmf.com/portal/40-estrategias-didacticas-para-implementar-en-clase/>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Formulación de problema	Formulación de objetivo	Formulación de hipótesis	Variable e indicadores	Métodos e instrumentos
Problema General ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024? Problemas Específicos ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024? ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024? ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación	Objetivo General Comprobar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Objetivo Específicos Comprobar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Demostrar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Verificar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en	Hipótesis General Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Hipótesis Específicas Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión analizar información, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión inferir implicancias, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa	Variable independiente Estrategias didácticas activas Variables dependientes Pensamiento crítico	Tipo: Aplicado Diseño: Cuasiexperimental Nivel de investigación: Explicativo Método: Hipotético deductivo, experimental, comparativo y estadístico. Población: 75 estudiantes de 5to año de secundaria de la I.E.P. Faustino Sánchez Carrión Muestra: 75 estudiantes de 5to de secundaria de la I.E.P. Faustino Sánchez Carrión: GC: Sección A – 25 estudiantes GE1: Sección B – 25 estudiantes

secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024? ¿Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024?	su dimensión proponer alternativas de solución, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Verificar si las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.	Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024. Las estrategias didácticas activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentar posición, en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.		GE2: Sección C – 25 estudiantes Técnica: Observación, Pre – Test, Post – Test Instrumento: Lista de cotejo, evaluación pedagógica. Procesamiento: SPSS v27
--	--	--	--	--

Anexo 2. Instrumentos de medición de variables

Lista de cotejo de estrategias didácticas activas

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Opciones de respuesta			
				Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Estrategias didácticas activas	Juego de roles	Comprensión del problema o contexto	Comprende con facilidad la realidad problemática				
		Organización del Juego	Socializa fácilmente con sus compañeros el problema propuesto				
			Asume fácilmente el rol dentro del juego o actividad				
			Se involucra fácilmente durante el desarrollo de la actividad propuesta				
		Desarrollo del juego	Asume postura de acuerdo con el rol asignado				
		Veracidad de la información	Expresa con claridad sus puntos de vista respecto a la problemática				
			Muestra tolerancia y respeto sobre los puntos de vista de los demás.				
			Se cuestiona si la información que recibe es confiable o no				
	Debate		Defiende sus posturas con información veraz y clara				
		Manejo de conceptos	Conoce la estructura y características de un debate				
		Razonamiento	Dentro del debate busca causas empleando la conexión entre los hechos que plantea				
			Defiende sus ideas con argumentos claros y convincentes				

Prueba para pensamiento crítico (Pre – Post Test)

Nombre :

Edad :

Sexo :

Sección :

INSTRUCCIONES

Leer atentamente cada una de las lecturas y responde a las preguntas formuladas. El tiempo para resolver las preguntas es de 45 minutos. Ante cualquier duda consultar con el docente. Mucho le agradecemos responder a todas las preguntas.

LOS PANTANOS DE VILLA

La diversidad de especies que habitan en la naturaleza y las formas cómo interactúan para relacionarse, es una de las funciones principales del ecosistema. Uno de los ecosistemas que destaca por contar con una gran variedad de especies es la zona de los Pantanos de Villa. Este ecosistema es importante para el equilibrio del medio ambiente de la ciudad de Lima. Su localización estratégica en medio de una extensa zona desértica es propicia para que este bello lugar sea refugio de una variada biodiversidad y lugar de paso de grandes bandadas de aves, procedentes de todas partes del planeta. Sin embargo, a partir de la década de los setenta, los Pantanos de Villa sufrieron un impacto ecológico de enormes proporciones. La invasión de sus territorios, el arrojamiento de desmontes en la zona, la contaminación de sus aguas y la construcción de una serie de fábricas afectaron enormemente el ecosistema de este lugar. Ante este grave problema, se optó por proteger y hacer intangibles sus áreas por medio de una serie de medidas legales, que disminuyeron las amenazas contra su integridad.

Fuente: Norma S.A.C. (2005). Escenarios 1, ciencias sociales para secundaria. Lima: norma. P.96.

1. ¿Cuál es la idea principal de la lectura anterior?

- a) Los Pantanos de Villa presentan una gran biodiversidad.
- b) Los Pantanos de Villa tienen una localización estratégica.
- c) Los Pantanos de Villa son de gran importancia.
- d) El impacto ecológico afecta a los Pantanos de Villa.
- e) Existen factores que amenazan a los Pantanos de Villa.

2. Según la lectura, ¿cuál es la situación problemática?

- a) La presencia de una zona desértica cercana a los Pantanos de Villa
- b) El impacto ecológico en los pantanos de Villa a partir de la década del setenta
- c) La gran cantidad de aves que visitan el lugar procedente de todas partes del planeta
- d) La invasión de sus territorios
- e) La falta de medidas legales para proteger los Pantanos de Villa

3. Cuáles serían las consecuencias si el Estado invierte más recursos económicos en los Pantanos de Villa

4. Que acciones tomarías para proteger los Pantanos de Villa si vivieras a sus alrededores

LA BAHIA DE PARACAS

La bahía de Paracas está ubicada en el lado sur de la desembocadura del río Pisco. Parte de ella conforma la Reserva Nacional de Paracas. Sus aguas son poco profundas y de corrientes lentas. En esta Reserva Nacional se distingue una gran variedad de aves migratorias, playeras y marinas que en total suman 215 especies. Entre ellas destacan el flamenco, los playeros y las gaviotas que se alimentan de pequeños crustáceos y gusanos. También se encuentran peces, moluscos y cetáceos, pues la playa de este lugar es muy rica en nutrientes. Lamentablemente, la bahía de Paracas se encuentra amenazada por las fábricas de harina de pescado que vierten sus desechos al mar sin previo tratamiento, lo que ocasiona la muerte de muchas especies. La falta de información y educación se hace evidente y empeora la situación, pues algunos turistas y residentes interrumpen el descanso de las aves y les arrojan piedras o invaden sus terrenos e, incluso atiborran su hábitat de desperdicios.

Fuente: Norma S.A.C. (2005). Escenarios 1, ciencias sociales para secundaria. Lima: norma. p.96.

5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de la Bahía de Paracas, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas.

	Sujetos involucrados	Hechos del problema
		Vierten desechos al mar sin tratamiento previo
		Ocasionan la muerte de muchas especies
		Falta de información y educación
		Interrumpen el descanso de las aves
		Invaden el territorio de las aves infestando su hábitat con desperdicios

6. Que sucedería en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar los impactos negativos propiciados por los sujetos involucrados.

7. ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? ¿A quiénes convocarías para que te ayuden?

LOS RUIDOS DE LAS CIUDADES

El término contaminación acústica hace referencia al ruido cuando éste se considera como un contaminante, es decir un sonido molesto que puede producir efectos fisiológicos y psicológicos nocivos para una persona o grupo de personas. La causa principal de la contaminación acústica es la actividad humana: el transporte, la construcción de edificios y obras públicas, la industria, entre otras. Los efectos producidos por el ruido pueden ser fisiológicos, como la pérdida de audición, y psicológicos, como la irritabilidad exagerada. El ruido se mide en decibelios (dB). Un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera los 55 dB como límite superior deseable. El ruido es la forma contaminante que perturba la calidad de vida. Esa fue la definición y el argumento que utilizó, hace cuatro años, el Tribunal constitucional español para dictar una sentencia en la que concluyó que el exceso de ruido vulnera los derechos fundamentales de la persona. España, de por sí, tiene fama de ruidosa. Por ello, se explica que tengan una ley contra el ruido y que sirva de ejemplo jurídico en casi toda Europa. De regreso a América del Sur, Lima y otras ciudades del Perú también son ruidosas. El nivel de contaminación acústica supera permanentemente los decibeles recomendados por la OMS. El promedio actual oscila entre 70 y 90 decibeles, asegura Manuel Luque Casanave, presidente del Centro de Desarrollo Económico, Social y Ambiental (Cepadesa). Pese a ello, en el país no existe una ley que fije niveles mínimos de ruido a las alarmas contra robos (instaladas en casa y vehículos), al minicomponente del vecino de al lado, al extractor de jugos del departamento de arriba, al ruido de las motos que circulan por las calles con el escape abierto, a los cláxones de los automóviles y las unidades de transporte público y a muchas otras fuentes de ruido más. Fuente: Ministerio de Educación (2008). Prueba diagnóstica tercera y cuarta grado, movilización nacional por la comprensión lectora.

Lima: Minedu. pp. 19 -20. Quienes involucrarías para que formen parte de la solución.

8. Identificar causas y consecuencias del problema planteado en la lectura anterior.

Causas	Consecuencias

9. Según la lectura anterior, la OMS sugiere que Lima es una de las ciudades que supera los decibeles recomendados encontrándose un nivel elevado de contaminación acústica. ¿Qué soluciones propondrías para superar este problema desde tu rol de estudiante?

10. Que puede ocurrir si las autoridades no emprenden acciones para controlar la emisión de contaminación acústica

11. Es necesario aprobar leyes que regulen el ruido en nuestro país. ¿Por qué?

12. Si respondiste afirmativamente la pregunta 11, menciona 4 razones para aprobar leyes que regulen el ruido en nuestro país. De haber respondido negativamente, responde cuatro razones por las que consideras que no es necesario aprobar leyes que regulen el ruido en nuestro país.

13. ¿En qué sustentas tus respuestas de las preguntas 11 y 12?

Lista de cotejo para evaluar el pensamiento crítico

	INDICADORES	ITEMS	P U N T A J E			
			0	1	2	3
A N A L I Z A R	Identificar ideas principales en un texto	1	No responde Marca alternativa errónea (a,b,d,e)		Marca la alternativa correcta (c)	
	Identificar la situación problemática de un caso	2	No responde Marca alternativa errónea (a,c,d,e)		Marca la alternativa correcta (b)	
	Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5	No responde No relaciona sujetos con acciones	Identifica y relaciona correctamente un sujeto involucrado. Menciona dos lugares o instituciones en reemplazo de sujetos. Ejem: El Estado por autoridades	Identifica y relaciona correctamente dos o tres sujetos involucrados Menciona tres o cuatro lugares o instituciones en reemplazo de sujetos. Ejem: Fabricas por dueños ...	Identifica y relaciona correctamente a todos los sujetos involucrados (5) SUJETOS INVOLUCRADOS Dueños de las fábricas Dueños de las fabricas Autoridades encargadas Turistas y residentes Turistas y residentes
	Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8	No responde Responde proposiciones que no son causa ni consecuencia del problema No diferencia causas de consecuencias, menciona indistintamente.	Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente solo causas(dos) o solo consecuencias (dos) Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente una causa y una consecuencia Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente dos causas y una consecuencia o una causa y dos consecuencias	Diferencia causas de consecuencias Menciona correctamente dos causas y dos consecuencias	Diferencia causas de consecuencias y Menciona correctamente tres causas y tres consecuencias CAUSAS 1)Transporte (alarmas, cláxones, ruido de motos) 2)Construcción de edificios y obras publicas 3)La industria 4)La actividad humana (minicomponente, extractor, CONSECUENCIAS 1)Pérdida de audición 2)Irritabilidad exagerada 3)Perturba la calidad de vida 4)Efectos fisiológicos y psicológicos 5)Vulnera los derechos de las personas
I N F O R M A C I O N						

	INDICADORES	ITEMS	P U N T A J E			
			0	1	2	3
A N A L I Z A R	Identificar ideas principales en un texto	1	No responde Marca alternativa errónea (a,b,d,e)		Marca la alternativa correcta (c)	
	Identificar la situación problemática de un caso	2	No responde Marca alternativa errónea (a,c,d,e)		Marca la alternativa correcta (b)	
I N F O R M A C I O N	Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5	No responde No relaciona sujetos con acciones	Identifica y relaciona correctamente un sujeto involucrado. Menciona dos lugares o instituciones en reemplazo de sujetos. Ejem: El Estado por autoridades	Identifica y relaciona correctamente dos o tres sujetos involucrados Menciona tres o cuatro lugares o instituciones en reemplazo de sujetos. Ejem: Fabricas por dueños ...	Identifica y relaciona correctamente a todos los sujetos involucrados (5) SUJETOS INVOLUCRADOS Dueños de las fábricas Dueños de las fabricas Autoridades encargadas Turistas y residentes Turistas y residentes
	Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8	No responde Responde proposiciones que no son causa ni consecuencia del problema No diferencia causas de consecuencias, menciona indistintamente.	Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente solo causas(dos) o solo consecuencias (dos) Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente una causa y una consecuencia Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente dos causas y una consecuencia o una causa y dos consecuencias	Diferencia causas de consecuencias Menciona correctamente dos causas y dos consecuencias	Diferencia causas de consecuencias y Menciona correctamente tres causas y tres consecuencias CAUSAS 1)Transporte (alarmas, cláxones, ruido de motos) 2)Construcción de edificios y obras publicas 3)La industria 4)La actividad humana (minicomponente, extractor, CONSECUENCIAS 1)Pérdida de audición 2)Irritabilidad exagerada 3)Perturba la calidad de vida 4)Efectos fisiológicos y psicológicos 5)Vulnera los derechos de las personas

P R O P O N E R A L T E R N A T I V A S	INDICADORES	ITEMS	P U N T A J E				
			0	1	2	3	4
	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4	No responde o no hay relación entre la alternativa y el problema. Responde con una palabra Ejem: "cuidar" ,"mudarme".	La propuesta explica una acción general o un compromiso personal. Ejem: "Cuidaría los árboles" "Poner carteles"	La propuesta busca concientizar y explica cómo.	La propuesta busca concientizar y explica cómo y por qué.	
	Crear alternativas posibles de realizar	9	No responde La propuesta incluye afirmaciones o negaciones absolutas Ejem: "que nadie use automóviles" La propuesta incluye proposiciones generales. Ejem: "Que se eliminen los ruidos altos" "Que el vecino baje el volumen" "poner carteles" "hacer una campaña" La propuesta incluye ideas irreales. Ejem: "Que los marcianos eliminen el ruido"	La propuesta incluye aplicar leyes, multas, mejorar las leyes. La propuesta incluye implícitamente la aplicación de una norma o la intervención de alguna autoridad nacional. Ejem: "Tocar el claxon solo en emergencias" La propuesta incluye la intervención del ejecutivo. La propuesta requiere de excesivo financiamiento y es a muy largo plazo.	La propuesta incluye la intervención de una o más instituciones, autoridades departamentales o personajes del ministerio del ambiente Ejem: Ministro de Ambiente Presidente Regional, alcalde provincial. La propuesta requiere de financiamiento moderado y es a mediano plazo	La propuesta incluye la intervención de una o más instituciones, autoridades o personajes distritales Ejem: Alcalde distrital, regidor, bomberos. La propuesta requiere de poca inversión y es a corto plazo	La propuesta incluye la intervención de una o más instituciones, autoridades o personajes locales, así como personajes de su entorno cercano. Ejem: familiares, compañeros del colegio, profesores, Director del colegio, Junta vecinal. La propuesta requiere de poca inversión y es a corto plazo
	Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7	No responde No se incluye en la alternativa de solución, ni menciona a personas de su entorno	La alternativa solo incluye su persona La alternativa solo comprende a su entorno (directo o indirecto) él no se menciona. La alternativa involucra personas lejanas a su realidad. Ejem: autoridades nacionales regionales o municipales.	La alternativa comprende a su persona y por lo menos a un elemento de su entorno indirecto Ejem: los compañeros del colegio de otras aulas, vecinos del barrio, el director del colegio maestros del colegio que no le enseñan, su familia extensa como tíos, primos.	La alternativa comprende a su persona y como mínimo a dos elementos de su entorno directo. Ejem: los compañeros de aula, amigos cercanos del barrio o el equipo de fútbol o el grupo parroquial, a sus maestros, su familia nuclear.	

A R G U M E N T A R P O S I C I O N	INDICADORES	ITEMS	P U N T A J E				
			0	1	2	3	4
	Asumir postura a favor o en contra en relación al tema	11	No responde Respuesta no evidencia postura a favor ni en contra Asume postura pero no da razón. Ejem: "No estoy de acuerdo porque está mal" "Claro, porque si" Asume postura y se contradice en la explicación Ejem: "si, pero no creo que sea necesario"	Asume postura a favor o en contra y explica débilmente la razón de que exista o no la ley. Ejem: "No es necesario hacer una ley porque no funcionaría" "Si porque es necesario para reducir el ruido" "Si para no quedar sordos o volvernos irritables"	Asume postura y explica claramente la razón de que exista o no la ley. Ejem. "No estoy de acuerdo con una ley contra el ruido porque es difícil que leyes de este tipo se cumplan en la práctica" "Si es necesario porque así se controlaría el exceso de ruido en la ciudad y se evitarían las consecuencias negativas"		
	Exponer las razones de la postura asumida	12	No responde Las razones expuestas no guardan coherencia con la postura asumida No brinda ni una sola razón coherente con la postura asumida	Expone una razón coherente con la postura asumida Expone entre dos y cuatro razones del mismo rubro.(se cuenta como uno)	Expone dos razones de diferente rubro coherentes a la postura asumida	Expone tres razones de diferente rubro coherentes a la postura asumida	Expone cuatro razones de diferente rubro coherentes a la postura asumida
	Sustentar ideas y conclusiones expuestas.	13	No responde La respuesta no es coherente a la pregunta o no tiene sentido. La respuesta se asemeja a una de las siguientes frases: "En mi criterio" "En mis ideas" "En la lectura"	Se basa en casos concretos de su persona o entorno , pero no sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento	Se basa en casos concretos de su persona o entorno cercano y sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento	Se basa en la experiencia personal y ajena (casos referidos en las noticias, documentales, películas, revista)y sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento	Se basa en la experiencia personal o ajena y en el texto leído para ello cita o parafrasea partes de la lectura y Sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento.

Anexo 3. Consentimiento Informado

Estimado estudiante, la finalidad de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento.

La presente investigación se titula: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2023,

dirigido por las Bach. Lupe Melissa Carrasco Gala y Bach. Paola Mery La Fuente Rojas de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

El propósito de la investigación comprobar si las estrategias didácticas activas permiten el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 5to grado de educación secundaria de la institución educativa Faustino Sánchez Carrión, Ayacucho, 2024.

Para ello, se le invita a participar de una evaluación que le tomará 20 minutos aproximadamente de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y anónima. Usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Si tuviera alguna inquietud y/o duda sobre la investigación, puede formularla cuando crea conveniente.

Cabe señalar que sus datos personales tendrán carácter confidencial y de anonimato. Al concluir la investigación, usted puede solicitar cualquier información al número de celular N°

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación: Fecha: _____

Firma del participante: _____

Ayacucho, de 2024

Atentamente,

Bach. Lupe Melissa Carrasco

Gala Bach. Paola Mery La Fuente

Rojas

Anexo 4. Ficha técnica de los instrumentos

Detalles	PENSAMIENTO CRITICO
Nombre del instrumento	Ficha de observación del pensamiento critico
Autora	Milagros Rosario Milla Virhuez
Adaptación	Bach. Lupe Melissa Carrasco Gala Bach. Paola Mery La Fuente Rojas
Población a aplicar	Estudiantes de tercer grado en un colegio de Ica
Propósito del instrumento	Conocer el pensamiento crítico de estudiantes
Forma de administración	Individual
Tiempo de aplicación	40 minutos
Numero de ítems	16
Dimensiones	Analiza información, Infiere implicancias, propone alternativas de solución, argumentar posición.
Escala	No (0 puntos) A veces (1) Si (2 puntos)
Rangos	Bajo [0-11> Regular [11-22> Alto [22-32]

Detalles	ESTRATEGIAS DIDACTICAS ACTIVAS
Nombre del instrumento	Programa de estrategias didácticas activas y pensamiento crítico en estudiantes de 4º de secundaria de la IE N° 14127 Piura 2020
Autora	Távora Peña Iris Felicita
Adaptación	Bach. Lupe Melissa Carrasco Gala Bach. Paola Mery La Fuente Rojas
Población a aplicar	Estudiantes de 4º de secundaria de la IE N° 14127 Piura 2020
Propósito del instrumento	Cotejar la estrategia didáctica activa
Forma de administración	Individual
Tiempo de aplicación	45 minutos
Numero de ítems	16
Dimensiones	Juego de roles, debate
Escala	Likert
Rangos	Sin rangos

Anexo 5. Solicitud de autorización

SUMILLA: SOLICITO AUTORIZACIÓN PARA EJECUTAR PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN", DEL DISTRITO DE SAN JUAN BAUTISTA.



Yo, **LUPE MELISSA CARRASCO GALA**, identificada con **DNI N° 47422248** con domicilio legal en Av. 9 de diciembre N° 294, del Distrito de Andrés Avelino Cáceres Dorregaray y con el correo institucional lupe.carrasco.05@unsch.edu.pe y **PAOLA MERY LA FUENTE ROJAS**, identificada con **DNI N° 77497015**, con domicilio legal en Av. 26 de Enero Mz L, Lt. 24, del Distrito de Ayacucho y con el correo electrónico institucional paola.lafuente.05@unsch.edu.pe; **bachilleres de la Facultad de Educación, Escuela de Educación Secundaria de la Especialidad de Ciencias Sociales y Filosofía con mención en Turismo, de la universidad nacional san Cristóbal de Huamanga**, ante usted nos presentamos con el debido respeto y exponemos:

Que, al amparo del derecho de petición consagrado en el inciso 20 del artículo 2° de nuestra Constitución Política, el mismo que faculta la prerrogativa de toda persona el formular peticiones, individual o colectivamente por escrito, ante la autoridad competente procedemos a solicitar **ante su despacho autorización para efectuar la investigación denominada "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2024"** del cual somos investigadoras.

Sobre el particular, en nuestra condición de bachilleres, venimos proyectando una investigación con miras a obtener el título de licenciatura y hemos visto por conveniente contar con la participación de los(as) estudiantes del 5to A, B y C, del nivel secundario de su institución educativa.

En ese contexto, en la investigación que se pretende materializar, los (as) estudiantes responderán a dos pruebas elaborados en base a las variables de investigación, no sin antes haber informado las implicancias de su participación y solicitado su autorización y participación voluntaria en el estudio; para el cual dictaremos clases por el tiempo de dos semanas en el área de ciencias sociales. Es de precisar que la información obtenida en campo se manejará con fines estrictamente investigativas.

Por las razones detalladas, solicitamos a su despacho, acceder a nuestra petición en base a los fundamentos expuestos.

Sin otro particular nos despedimos cordialmente saludándole y expresándole nuestra estima personal, quedamos a la espera de su pronta respuesta.

Ayacucho, 8 de agosto de 2024


CARRASCO GALA, LUPE MELISSA
DNI: 47422248
CELULAR: 923755656

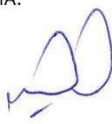

LA FUENTE ROJAS, PAOLA MERY
DNI: 77497015
CELULAR: 965315806

Anexo 6. Validación de instrumentos

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

PRUEBA (PRE TEST), PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2024.

CRITERIOS A EVALUAR											
ITEMS	Claridad de redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Se debe eliminar o modificar un ítem, indique
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1	✓		✓		✓		✓		✓		
2	✓		✓		✓		✓		✓		
3	✓		✓		✓		✓		✓		
4	✓		✓		✓		✓		✓		
5	✓		✓		✓		✓		✓		
6	✓		✓		✓		✓		✓		
7	✓		✓		✓		✓		✓		
8	✓		✓		✓		✓		✓		
9	✓		✓		✓		✓		✓		
10	✓		✓		✓		✓		✓		
11	✓		✓		✓		✓		✓		
12	✓		✓		✓		✓		✓		
13	✓		✓		✓		✓		✓		

ASPECTOS GENERALES		SI	NO	Observaciones
- El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el mismo.		✓		
- Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.		✓		
- Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.		✓		
- El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir		✓		
VALIDEZ				
APLICABLE		✓	NO APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES				
VALIDADO POR:	PROFESOR Y/O ESPECIALISTA:			FECHA:
				02-08-2024
FIRMA:	TELÉFONO O CELULAR:			E-MAIL:
	966 694 777			nety1951@hotmail.com

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

LISTA DE COTEJO, PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2024.

CRITERIOS A EVALUAR											
ITEMS	Claridad de redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Se debe eliminar o modificar un ítem, indique
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1	✓		✓		✓		✓		✓		
2	✓		✓		✓		✓		✓		
3	✓		✓		✓		✓		✓		
4	✓		✓		✓		✓		✓		
5	✓		✓		✓		✓		✓		
6	✓		✓		✓		✓		✓		
7	✓		✓		✓		✓		✓		
8	✓		✓		✓		✓		✓		
9	✓		✓		✓		✓		✓		
10	✓		✓		✓		✓		✓		
11	✓		✓		✓		✓		✓		
12	✓		✓		✓		✓		✓		

ASPECTOS GENERALES		SI	NO	Observaciones
- El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el mismo.		✓		
- Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.		✓		
- Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.		✓		
- El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir		✓		
VALIDEZ				
APLICABLE		✓	NO APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES				
VALIDADO POR:	PROFESOR Y/O ESPECIALISTA:		FECHA:	
	Netas Taquiri Pangui		02-08-2024	
FIRMA:	TELEFONO O CELULAR:		E-MAIL:	
	966 694 777		netas1951@hotmail.com	

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

PRUEBA (PRE TEST), PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2024.

CRITERIOS A EVALUAR											
ITEMS	Claridad de redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Se debe eliminar o modificar un ítem, indique
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1	X		X		X		X		X		
2	X		X		X		X		X		
3	X		X		X		X		X		
4	X		X		X		X		X		
5	X		X		X		X		X		
6	X		X		X		X		X		
7	X		X		X		X		X		
8	X		X		X		X		X		
9	X		X		X		X		X		
10	X		X		X		X		X		
11	X		X		X		X		X		
12	X		X		X		X		X		
13	X		X		X		X		X		

ASPECTOS GENERALES	SI	NO	Observaciones
- El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el mismo.	X		
- Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.	X		
- Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	X		
- El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

VALIDEZ

APLICABLE	X	NO APLICABLE
-----------	---	--------------

APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES		
VALIDADO POR:	PROFESOR Y/O ESPECIALISTA: BRUNHILDA ACOSTA MELO LICENCIADA EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA / TELEDUCACIÓN	FECHA: AYACUCHO, 6 DE AGOSTO DE 2024
FIRMA:	TELEFONO O CELULAR: 966 680031	E-MAIL:

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

LISTA DE COTEJO, PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2024.

CRITERIOS A EVALUAR											
ITEMS	Claridad de redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Se debe eliminar o modificar un ítem, indique
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1	X		X		X		X		X		
2	X		X		X		X		X		
3	X		X		X		X		X		
4	X		X		X		X		X		
5	X		X		X		X		X		
6	X		X		X		X		X		
7	X		X		X		X		X		
8	X		X		X		X		X		
9	X		X		X		X		X		
10	X		X		X		X		X		
11	X		X		X		X		X		
12	X		X		X		X		X		

ASPECTOS GENERALES	SI	NO	Observaciones
- El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el mismo.	X		
- Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.	X		
- Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	X		
- El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

VALIDEZ

APLICABLE	X	NO APLICABLE	
-----------	---	--------------	--

APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES		
VALIDADO POR:	PROFESOR Y/O ESPECIALISTA: BRUNILDA ACOSTA HECHOR LIC. EDUCACIÓN MENCIÓN: LENGUA Y LITERATURA Y TELEEDUCACIÓN	FECHA: AYACUCHO, 6 DE AGOSTO DE 2024
FIRMA:	TELEFONO O CELULAR: 966680031	E-MAIL:

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

LISTA DE COTEJO, PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIO, AYACUCHO 2024.

CRITERIOS A EVALUAR											
ITEMS	Claridad de redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Se debe eliminar o modificar un ítem, indique
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1	✓		✓		✓		✓		✓		
2	✓		✓		✓		✓		✓		
3	✓		✓		✓		✓		✓		
4	✓		✓		✓		✓		✓		
5	✓		✓		✓		✓		✓		
6	✓		✓		✓		✓		✓		
7	✓		✓		✓		✓		✓		
8	✓		✓		✓		✓		✓		
9	✓		✓		✓		✓		✓		
10	✓		✓		✓		✓		✓		
11	✓		✓		✓		✓		✓		
12	✓		✓		✓		✓		✓		

ASPECTOS GENERALES		SI	NO	Observaciones
- El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el mismo.		✓		
- Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.		✓		
- Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.		✓		
- El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir		✓		
VALIDEZ				
APLICABLE		NO APLICABLE		
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES				
VALIDADO POR:	PROFESOR Y/O ESPECIALISTA: <i>Dr. Guido Alfonso Pérez Sáez</i>	FECHA: <i>Ayacucho, 7 de Agosto de 2024</i>		
FIRMA:	TELEFONO O CELULAR: <i>Cel. No. 939 727 277</i>	E-MAIL: <i>guipeza@hotmail.com</i>		

Anexo 7. Sesiones de aprendizaje aplicados

UNIDAD 08

ÁREA CURRICULAR

CCSS

Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.

“.....”



Curriculum Nacional

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

UNIDAD DE APRENDIZAJE 8: "Comprendo Los Riesgos Naturales Más Característicos Que Generan Las Actividades Económicas"

ACTIVIDAD: "Problemática Ambiental En El Perú"

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	HUAMANGA		
I.E	FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN		
NIVEL	SECUNDARIO	SEMANA	
CICLO	VII	DURACION	
AREA	CCSS	FECHA:	
GRADO/SECC	5° A, B Y C	DOCENTE:	

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan la problemática ambiental y el conjunto de fenómenos derivados del sobrecalentamiento de la atmosfera	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completaran un cuadro en relación a una lectura	
COMPETENCIAS	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	
CAPACIDADES	• Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales • Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente • Genera acciones para conservar el ambiente local y global	
DESEMPEÑO PRECISADO	Explica el impacto de las problemáticas ambientales, territoriales y de la condición de cambio climático (patrones de consumo de la sociedad, transporte en las grandes ciudades, emanaciones de gases, derrames de petróleo, manejo de cuencas, entre otras)	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Comprendí el conjunto de fenómenos derivados del sobrecalentamiento de la atmosfera • Reconocí los factores que ocasionan la causa fundamental del efecto invernadero	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE AMBIENTAL	Justicia Y Solidaridad	Docentes y estudiantes realizan acciones para identificar los patrones de producción y consumo de aquellos productos utilizados de forma cotidiana, en la escuela y la comunidad.
ENFOQUE AMBIENTAL	Solidaridad Planetaria Y Equidad Intergeneracional	Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta

UNIDAD 08	ÁREA CURRICULAR CESS Secundaria EBR	Inst. Educativa Secundaria.	 Currículo Nacional
	Solidaridad	Los estudiantes demuestran solidaridad con sus compañeros en toda situación en la que padecen dificultades que rebasan sus posibilidades de afrontarlas.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	• El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. • El docente, saluda a los estudiantes. • El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros • El docente les da las indicaciones de la clase: • Levantamos la mano para participar. • Respetamos las opiniones de los demás. MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN ❖ El docente les presenta la siguiente imagen: Problemas Ambientales Perú (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Cuáles son los principales problemas ambientales en el Perú? • El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ❖ ¿Cuáles son los problemas ambientales que afectan al Perú? PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15" 

GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

- ✓ El docente divide el salón en 6 grupos. Los grupos deberán desarrollar las actividades, dando previamente lectura a los resúmenes de texto.

OJO: Cada grupo deberá responder cada actividad en el aula, bajo la supervisión del docente.



- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el texto **"Huaicos o llocllas en Chosica"**, luego responderán las 2 preguntas que se indica. (Se encuentra en la ficha de actividad)
- ✓ El docente indica a los estudiantes completar la sopa de letras. (Se encuentra en la ficha de actividad)

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:



En Grupos, Realicen Las Actividades Que Se Plantean.



- Leer el texto **"Madre de Dios: minería ilegal y vertimiento de mercurio"**
- Identifica la problemática ambiental y sus efectos y luego completa el cuadro.
- Responde la pregunta en una hoja de color y pégalo en tu cuaderno.

LAS ACTIVIDADES SE ENCUENTRAN EN LA FICHA DE ACTIVIDAD

- ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.
- ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.

Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).

UNIDAD
08

ÁREA CURRICULAR
CCSS
 Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.
 # #



CIERRE	EVALUACION: - El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. - El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Por qué es importante lo aprendido? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	 10"
---------------	--	---

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
- Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. - Cinta masking tape. - Cuaderno de trabajo, lapiceros. - Impresiones	- Texto Escolar Editorial Norma. - Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente
 M. Teresa Palomino P.



ANEXO 1



ANEXO 2

https://www.youtube.com/watch?v=HWJ_ZTBbyJo

UNIDAD 08

ÁREA CURRICULAR

CCSS

Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.



Curriculo Nacional

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

UNIDAD DE APRENDIZAJE 8: "Comprendo Los Riesgos Naturales Más Característicos Que Generan Las Actividades Económicas"

ACTIVIDAD: "Vulnerabilidad Y Plan De Gestión De Riesgos"

VI. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	HUAMANGA		
I.E	FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN		
NIVEL	SECUNDARIO	SEMANA	
CICLO	VII	DURACION	
AREA	CCSS	FECHA:	
GRADO/SECC	5° A, B Y C	DOCENTE:	

VII. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan la situación de riesgo y vulnerabilidad que se encuentran ante fenómenos naturales a través de la estrategia didáctica activa del DEBATE.	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completaran un cuadro donde identifiquen los desafíos naturales de la región andina	
COMPETENCIAS	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	
CAPACIDADES	• Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales • Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente • Genera acciones para conservar el ambiente local y global	
DESEMPEÑO PRECISADO	Propone alternativas de mejora al plan de gestión de riesgos de desastres de escuela y comunidad considerando las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Reconoció la importancia de un plan de acciones ante un peligro natural producido en mi comunidad • Reconoció como se presenta la escala de vulnerabilidad ante una situación de riesgo	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE AMBIENTAL	Justicia Y Solidaridad	Docentes y estudiantes realizan acciones para identificar los patrones de producción y consumo de aquellos productos utilizados de forma cotidiana, en la escuela y la comunidad.
ENFOQUE AMBIENTAL	Solidaridad Planetaria Y Equidad Intergeneracional	Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta

Solidaridad

Los estudiantes demuestran solidaridad con sus compañeros en toda situación en la que padecen dificultades que rebasan sus posibilidades de afrontarlas.

VIII. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	- El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. - El docente, saluda a los estudiantes. - El docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros - El docente les da las indicaciones de la clase: - Levantamos la mano para participar. - Respetamos las opiniones de los demás. MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN - El docente les presenta la siguiente imagen: Plan de Gestión - Perú (anexo 1)  - El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ¿Qué observas en la imagen? - Para ti ¿Qué es la vulnerabilidad en la gestión de riesgos? - El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ¿Qué es el análisis de vulnerabilidad en un plan de emergencia? PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN - El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: - Se les comunica el nombre de la actividad. - Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad - Se comunica el reto o desafío de la actividad. - Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15" 
DESARROLLO	GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO	

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

- ✓ El docente divide el salón en 2 grupos y asigna los temas. Los grupos deberán de realizar un **DEBATE con los temas asignados**. Deberán exponer su trabajo en clase. (Se encuentra en la ficha de actividad)

LAS SITUACIONES DE RIESGOS EN HUAMANGA

GRUPO 1	LAS CONSTRUCCIONES AL BORDE DE LOS ACANTILADOS
GRUPO 2	LA CONSERVACION DE LAS CASONAS COLONIALES



- ✓ Después del debate, la docente indica a los estudiantes las observaciones de cada grupo.
- ✓ El docente indica a los estudiantes que representan al MODERADOR de cada equipo dar una conclusión final de los temas expuestos.

TRABAJO MOTIVACIONAL: El docente indica a los estudiantes resolver la sopa de letras. Obtendrán puntos a favor. (Se encuentra en la ficha de actividad)

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:



Completemos el cuadro



IDENTIFICAMOS LOS DESAFÍOS NATURALES EN LA REGIÓN ANDINA

Vivo en una zona donde es común que se produzcan llocllas. Mi vivienda se encuentra en una de las laderas del cerro, somos muy pobres y no hemos podido ponerle columnas ni calaminas.



Amenazas	Vulnerabilidad

¿De qué desastre se trata?

¿Cuál es la amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo que se observa?

Amenazas	Vulnerabilidad	Riesgo

- ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.
- ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.

Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).

UNIDAD
08

ÁREA CURRICULAR
CCSS
 Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.


Curriculum
 Nacional

CIERRE

EVALUACION:

- El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de **autoevaluación** donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (**Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar**) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad.
- El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición:
- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Por qué es importante lo aprendido?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Qué más necesito aprender para mejorar?

El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.



10"

RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
- Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. - Cinta masking tape. - Cuaderno de trabajo, lapiceros. - Impresiones 	- CCSS 5to, texto escolar. - Libro de actividades CCSS para 5to - Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana - Texto Escolar Editorial Norma. - Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?


 Docente
 M. Teresa Páez



ANEXO 1



UNIDAD 08

ÁREA CURRICULAR

CCSS

Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.

.....



Curriculum Nacional

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

UNIDAD DE APRENDIZAJE 8: "Comprendo Los Riesgos Naturales Más Característicos Que Generan Las Actividades Económicas"

ACTIVIDAD: "Globalización E Integración Económica"

XI. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	HUAMANGA		
I.E	FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN		
NIVEL	SECUNDARIO	SEMANA	
CICLO	VII	DURACION	
AREA	CCSS	FECHA:	
GRADO/SECC	5° A, B Y C	DOCENTE:	

XII. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan las Características de la globalización económica	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completaran un cuadro de ventajas y desventajas de la globalización	
COMPETENCIAS	Gestiona responsablemente los recursos económicos	
CAPACIDADES	- Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero - Toma decisiones económicas y financieras	
DESEMPEÑO PRECISADO	Propone alternativas para el uso responsable de los recursos económicos y financieros del país teniendo en cuenta los riesgos y oportunidades que ofrece el contexto económico global.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	- Comprendí las Características de la globalización económica - Reconocí los factores de la globalización económica	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC	✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos	
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA	✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE AMBIENTAL	Justicia Y Solidaridad	Docentes y estudiantes realizan acciones para identificar los patrones de producción y consumo de aquellos productos utilizados de forma cotidiana, en la escuela y la comunidad.
ENFOQUE AMBIENTAL	Solidaridad Planetaria Y Equidad Intergeneracional	Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta
	Solidaridad	Los estudiantes demuestran solidaridad con sus compañeros en toda situación en la que padecen dificultades que rebasan sus posibilidades de afrontarlas.

XIII. SECUENCIA DIDÁCTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	- El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. - El docente, saluda a los estudiantes. - El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros - El docente les da las indicaciones de la clase: - Levantamos la mano para participar. - Respetamos las opiniones de los demás. MOTIVACIÓN, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN - El docente les presenta la siguiente imagen: Globalización Económica (anexo 1)  - El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ¿Qué observas en la imagen? - Después de haber observado la imagen ¿Qué es la globalización? Menciona 1 ejemplo - El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ¿Qué relación hay entre la globalización y la integración económica? PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN - El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: - Se les comunica el nombre de la actividad. - Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad - Se comunica el reto o desafío de la actividad. - Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15" 
DESARROLLO	GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

- ✓ El docente reproduce el video **[ANEXO 2]** para complementar la información de las preguntas.
- ✓ El docente divide el salón en 5 grupos y sortea los temas que se mencionan. Los grupos deberán de realizar un **MAPA CONCEPTUAL + GRAFICO** relacionado al tema que le toque, y complementarán con más información. Deberán exponer su trabajo en clase. (Se encuentra en la ficha de actividad)

MATERIALES: Cartulina, Papelote, Imágenes, Hojas De Colores, Información, Etc.

GRUPO 1	La globalización
GRUPO 2	Características de la globalización económica
GRUPO 3	Los factores de la globalización económica
GRUPO 4	Las ventajas de la globalización económica
GRUPO 5	Los costos de la globalización



- ✓ Después de las exposiciones, El docente indica a los grupos responder las 3 preguntas de **RETROALIMENTACION** en un papelote sustentando sus respuestas. (Se encuentra en la ficha de actividad)
- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el texto "**Los Riesgos De La Globalización**", luego completarán el cuadro y responderán la pregunta que corresponde en sus cuadernos. (Se encuentra en la ficha de actividad)

TRABAJO MOTIVACIONAL: El docente indica a los estudiantes resolver la sopa de letras con su compañero de al lado. Obtendrán puntos a favor. (Se encuentra en la ficha de actividad)

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:



Completa el siguiente cuadro: sobre las ventajas y desventajas que trae la globalización, puedes apoyarte de libros e internet



Ventajas de la globalización	Desventajas de la globalización

UNIDAD 08 ÁREA CURRICULAR CCSS Secundaria EBR		Inst. Educativa Secundaria. 	 PERU Ministerio de Educación Currículo Nacional
	✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).		
CIERRE	EVALUACION: • El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. • El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición: • ¿Qué aprendimos hoy? • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Por qué es importante lo aprendido? • ¿Para qué nos sirve lo aprendido? • ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.		10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital. 	• Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?


Docente
M. Torres - P. Valencia P.



ANEXO 1



ANEXO 2

https://www.youtube.com/watch?v=4_GAKQ4RpsU



UNIDAD 08

ÁREA CURRICULAR

CCSS

Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.

“.....”



Curriculum Nacional

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

UNIDAD DE APRENDIZAJE 5: "Comprendo Los Riesgos Naturales Más Característicos Que Generan Las Actividades Económicas"

ACTIVIDAD: "Perú En La Economía Global: APEC -TLC"

XVI. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	HUAMANGA		
I.E	FAUSTINO SÁCHEZ CARRIÓN		
NIVEL	SECUNDARIO	SEMANA	
CICLO	VII	DURACION	
AREA	CCSS	FECHA:	
GRADO/SECC	5° A, B Y C	DOCENTE:	

XVII. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan los Tratados de libre comercio firmados por el Perú	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes elaborarán un organizador visual del tema	
COMPETENCIAS	Gestiona responsablemente los recursos económicos	
CAPACIDADES	- Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero - Toma decisiones económicas y financieras	
DESEMPEÑO PRECISADO	Sustenta una posición crítica ante prácticas económicas y financieras ilícitas e informales, y ante prácticas de producción y consumo que afectan el ambiente y los derechos humanos, así como ante el incumplimiento de responsabilidades tributarias y decisiones financieras que no tengan en cuenta un fin previsional.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	- Reconoció la importancia del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) - Identifique los Tratados de libre comercio firmados por el Perú	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE AMBIENTAL	Justicia Y Solidaridad	Docentes y estudiantes realizan acciones para identificar los patrones de producción y consumo de aquellos productos utilizados de forma cotidiana, en la escuela y la comunidad.
ENFOQUE AMBIENTAL	Solidaridad Planetaria Y Equidad Intergeneracional	Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta
	Solidaridad	Los estudiantes demuestran solidaridad con sus compañeros en toda situación en la que padecen dificultades que rebasan sus posibilidades de afrontarlos.

XVIII. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
---	----------------------	---

NICIO

DESARROLLO

- El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes.
- El docente, saluda a los estudiantes.
- El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros
- El docente les da las indicaciones de la clase:
- Levantamos la mano para participar.
- Respetamos las opiniones de los demás.

MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN

- ❖ El docente les presenta la siguiente imagen: **FORO APEC (anexo 1)**



- El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas
 - ¿Qué observas en la imagen?
 - ¿Qué es el APEC y TLC y su importancia en la economía peruana?
- El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta:
 - ¿Qué es el Perú en la economía global?

PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN

- El docente menciona a los estudiantes lo siguiente:
 - ❖ Se les comunica el nombre de la actividad.
 - ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad
 - ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad.
 - ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.

GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
 - El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
 - El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.
- ✓ El docente reproduce el video **ANEXO 2** para complementar la información de las preguntas.
 - ✓ El docente divide el salón en 6 grupos y sortea los temas que se mencionan. Los grupos deberán de realizar **DIAPPOSITIVAS** en el **salón de cómputo** y expondrán su trabajo en clase. **(Se encuentra en la ficha de actividad)**

MATERIALES: Cartulina, Papelote, Imágenes, Hojas De Colores, Información, Etc.

GRUPO 1 – 4	El Perú en el contexto global
GRUPO 2 – 5	El Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC)
	Tratados de libre comercio firmados por el Perú
	• ¿Qué es un tratado de libre comercio?
GRUPO 3 – 6	• ¿Por qué es importante firmar tratados de libre comercio? • ¿Qué ventajas y desventajas pueden traer los tratados de libre comercio?

- ✓ El docente indica a los grupos analizar el gráfico **"Saldo comercial Perú – Chile, 2011 – 2014"** luego explicaran las tendencias y la importancia de la integración comercial con Chile.
- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el fragmento **"Acuerdos comerciales del Perú"**, luego responderán la pregunta en sus cuadernos. **(Se encuentra en la ficha de actividad)**

15"



UNIDAD
08

ÁREA CURRICULAR
CCSS
Secundaria EBR

Inst. Educativa Secundaria.

**Curriculum
Nacional**

	TRABAJO MOTIVACIONAL: El docente indica a los estudiantes resolver la sopa de letras con su compañero de al lado. Obtendrán puntos a favor. (Se encuentra en la ficha de actividad) RETO ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto: EL RETO Elabora un organizador visual sobre el tema  EL RETO PRODUCTO DE UNIDAD: Elabora fichas de resúmenes sobre un tema desarrollado en la unidad  ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
CIERRE	EVALUACION: - El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. - El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Por qué es importante lo aprendido? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	 10"

XIX.
XX.V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
- PPT - PC, equipo multimedia, parlantes. - Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. - Cinta masking tape. - Cuaderno de trabajo, lapiceros. - Enlaces de videos en Youtube. - Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital. 	- Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. - Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. - Atlas geográfico del Perú y del mundo. - Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana - Texto Escolar Editorial Norma. - Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?


Docente
M. Teresa P. P. P.





Inst. Educativa Secundaria.



ANEXO 1

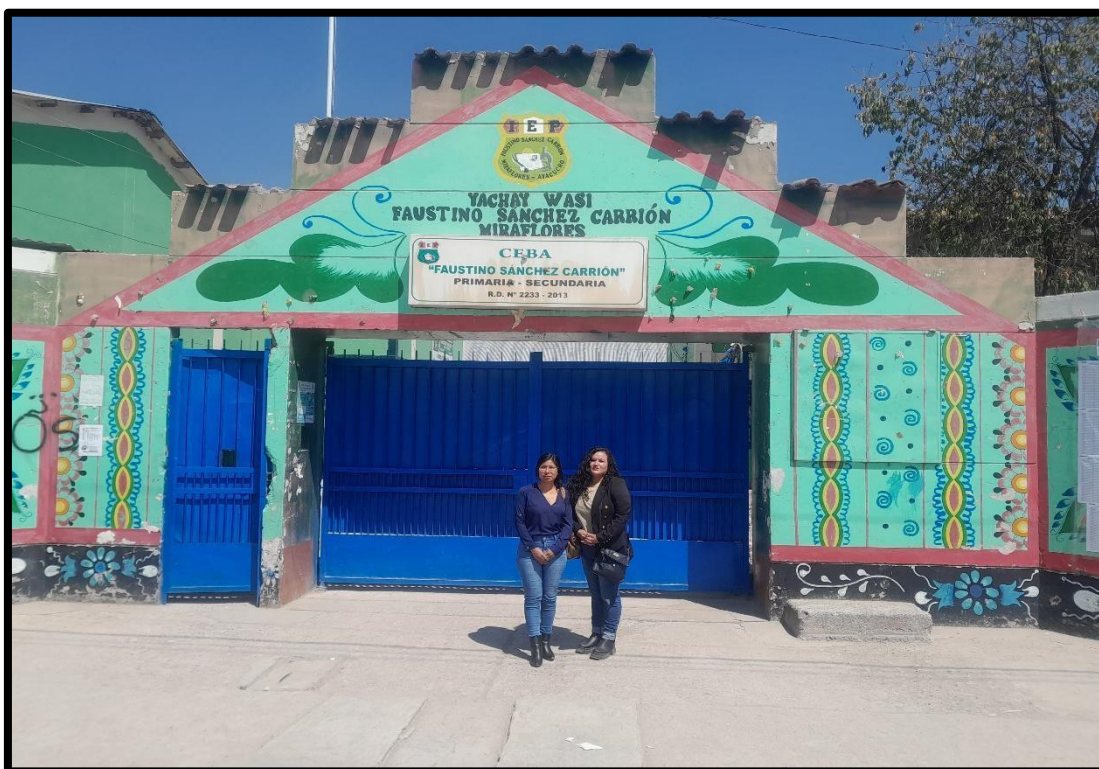


ANEXO 2

<https://www.youtube.com/watch?v=-K3mXELWdE4>



Anexo 8. Galería fotográfica



Nota. Las investigadoras en los exteriores de la I.E. Faustino Sanchez Carrion, previos a la aplicación experimental



Nota. Aplicación de estrategias activas en el grupo experimental 1



Nota. Aplicación de estrategias activas en el grupo experimental 2



Nota. Aplicación de estrategia tradicional en el grupo de control



EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N° 039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita de las interesadas se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **Estrategias didácticas activas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa de nivel secundario, Ayacucho, 2024.**, presentado por las estudiantes **Lupe Melissa CARRASCO GALA** y **Paola Mery LA FUENTE ROJAS**, "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 21% de índice de similitud, por tanto, aprobado.** Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 24 de setiembre de 2025 y boletas de venta electrónica N° 20 - 00005166 y N° 20 - 00005165, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software turnitin en siete folios.

Ayacucho, 06 de octubre de 2025

c.c.: Archivo
VRTH/mqa

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Dr. VÍCTOR RAMÍREZ TUMALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Estrategias didácticas activas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa de nivel secundario, Ayacucho, 2024.

por Lupe Melissa CARRASCO GALA y Paola Mery LA FUENTE ROJAS

Fecha de entrega: 03-oct-2025 09:28a. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2769784946

Nombre del archivo: 1_CARRASCO_GALA,_LUPE_MELISSA_-_LA_FUENTE_ROJAS,_PAOLA_MERY.pdf (7.43M)

Total de palabras: 24345

Total de caracteres: 144911

Estrategias didácticas activas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa de nivel secundario, Ayacucho, 2024.

INFORME DE ORIGINALIDAD

21%	22%	16%	12%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	4%
	Trabajo del estudiante	
2	repositorio.unica.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	apirepositorio.unh.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
4	hdl.handle.net	2%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.unsch.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
6	Submitted to unsaac	1%
	Trabajo del estudiante	
7	repositorio.ucv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
8	repositorio.unfv.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	

9	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
10	revistahorizontes.org Fuente de Internet	<1 %
11	repositorio.ipnm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Santo Tomas Trabajo del estudiante	<1 %
13	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
14	Caballero, Cesar Thomas Baquero Garzón Ramírez, Jennyfer Paola García, Pedro Pablo Varón. "Interculturalidad: un análisis a partir de los desafíos docentes en escuelas públicas a razón de su formación pedagógica como profesionales en educación", Universidad El Bosque (Colombia) Publicación	<1 %
15	Marisol Pilar Zavaleta-Agustín, Kony Luby Duran-Llaro, Luis Florencio Mucha-Hospinal. "Programa casuístico para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria", EPISTEME KOINONIA, 2025 Publicación	<1 %

16

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

17

repositorio.unsaac.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

18

Carles Rostan, Francesc Sidera, Jèssica Serrano, Anna Amadó, Eduard Vallès-Majoral, Moisès Esteban, Elisabet Serrat. "Fostering theory of mind development. Short- and medium-term effects of training false belief understanding / Favorecer el desarrollo de la teoría de la mente. Efectos a corto y medio plazo de un entrenamiento en comprensión de la falsa creencia", Infancia y Aprendizaje, 2014

Publicación

<1 %

19

repositorio.uladech.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

20

Submitted to Corporación Universitaria del Caribe

Trabajo del estudiante

<1 %

21

cybertesis.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

22

ridum.umanizales.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

23

Submitted to Universidad Continental

Trabajo del estudiante

<1 %

- | | | |
|----|---|------|
| 24 | Mamani Condori, Ruth Ana. "Pensamiento crítico y enseñanza de la matemática en educación primaria de la UGEL El Collao - 2022", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)
Publicación | <1 % |
| 25 | dspace.utb.edu.ec
Fuente de Internet | <1 % |
| 26 | Atarama Jiménez, Nadia Mabel. "Estrategias de expresión oral basadas en el enfoque socio constructivista para mejorar la autoestima de los alumnos del I ciclo del I.S.T.P Ceturgh, Piura 2018", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru)
Publicación | <1 % |
| 27 | Castiblanco Martínez, Marisol Romero, July Paola Muñoz. "Actividades tecnológicas escolares y formación de sujetos: Significados y relaciones aproximación teórica y práctica", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024
Publicación | <1 % |
| 28 | María-Dolores Avia, María-Luisa Martínez-Martí, Mar Rey-Abad, María-Ángeles Ruiz, Inés Carrasco. "Evaluación de un programa de revisión de vida positivo en dos muestras de | <1 % |

29

repositorio.unc.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

30

Amaya Romero, Luz Mayerly. "Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes Técnicos del SENA a Través de una ATE", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Publicación

<1 %

31

Ruelas Acero, Elio Ronald. "El pensamiento crítico y la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de educación secundaria", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

<1 %

32

Flores Poves, Jaime Luis. "Intervención educativa con la estrategia didáctica de la indagación para la contribución del pensamiento crítico en estudiantes VI ciclo II semestre de Psicología Uladech Católica Filial Ayacucho-2018", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru)

Publicación

<1 %

33

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 30 words

Excluir bibliografía

Activo



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LAS BACHILLERES LUPE MELISSA CARRASCO GALA Y PAOLA MERY LA FUENTE ROJAS, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA CON MENCIÓN EN TURISMO.

En la ciudad de Ayacucho a los dieciocho días del mes de diciembre del año dos mil veinticinco, siendo a horas las once de la mañana, se reunieron en el auditorio "José María Arguedas" de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Dr. Federico Altamirano Flores, la Dra. María Flores Gutiérrez y el Dr. Adolfo Quispe Arroyo (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **Estrategias didácticas activas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa de nivel secundario, Ayacucho, 2024.**, presentado por las Bachilleres en Ciencias de la Educación alumnas **LUPE MELISSA CARRASCO GALA Y PAOLA MERY LA FUENTE ROJAS**, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad: Ciencias Sociales y Filosofía con mención en Turismo.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura los expedientes presentado por las recurrentes, acto seguido el Presidente del Jurado invitó a las aspirantes al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por las sustentantes en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de DIECISÉIS (16).

Siendo a horas las doce con treinta y cinco minutos de la tarde, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado, el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Dr. Federico Altamirano Flores, la Dra. María Flores Gutiérrez y el Dr. Adolfo Quispe Arroyo (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 18 de mayo de 2026.

Registro N° 881-2026
Recibo de Tesorería N° 26 – 00002051 y 26 - 00002053
Libro N° 05, folios 269 y 270
VRTH/acc.

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. VICTORRAUL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO