

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA MEJORAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD CIUDADANÍA Y CIENCIAS
SOCIALES**

BAUTISTA HUANCA, Fabiola

BELTRAN LUIZAR, Liliana

CASTILLO PERLECHE, Ruth Andrea

ASESORA:

FERNÁNDEZ CALDERÓN, Fiorela

Lima, 2025



PERÚ

Ministerio
de Educación

Escuela de Educación
Superior Pedagógica
Pública Monterrico

Dirección
General

Unidad de
Investigación

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Fiorela Fernández Calderón, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: *"Aprendizaje Basado en Problemas para mejorar el pensamiento crítico en educación secundaria"*, de autores: Fabiola Bautista Huanca, Liliana Beltran Luizar, Ruth Andrea Castillo Perleche Huaman, tiene un **índice de similitud de 8%**, verificado mediante el software Turnitin:

BAUTISTA_BELTRAN_CASTILLO_CCALA
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.pdf
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega tmsoid:3117612191282	195 páginas
Fecha de entrega 3 ago 2026, 4:27 p.m. GMT-5	52.752 palabras
Fecha de descarga 3 ago 2026, 4:51 p.m. GMT-5	326.765 caracteres
Nombre del archivo Bautista_CyCS_Tesis.pdf	
Tamaño del archivo 2.9 MB	

Página 1 de 201 - Portada

Página 2 de 201 - Descripción general de integridad

8% Similitud general
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencia excluida

Fuentes principales

7%	Fuentes de Internet
1%	Publicaciones
6%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión
No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Por tanto, en mi condición de asesora, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Fiorela Fernández Calderón
DNI: 10681388
ORCID: 0000-0001-9711-2559

Lima, 19 de agosto del 2026

RESUMEN

La presente investigación surgió ante la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes en situaciones relacionadas con la convivencia democrática y la participación responsable dentro de la sociedad. Tuvo como objetivo analizar cómo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria, en el marco de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. El estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, y contó con la participación de 25 estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Surco. Para la recolección de información se utilizaron una encuesta diagnóstica, diarios de campo y un focus group, instrumentos que fueron validados mediante juicio de cinco expertos. Los resultados evidenciaron avances en la capacidad de analizar problemáticas, argumentar de manera fundamentada, seleccionar información confiable y tomar decisiones responsables frente a situaciones vinculadas con la convivencia y el bien común. Se concluye que el Aprendizaje Basado en Problemas constituye una estrategia pertinente para fortalecer el pensamiento crítico y promover una participación democrática más reflexiva en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Problemas, pensamiento crítico, convivencia democrática, análisis crítico.

ABSTRACT

This research arises from the need to strengthen students' critical thinking, especially in topics related to democratic coexistence and responsible participation in society. Therefore, the objective of this study is to analyze how Problem-Based Learning (PBL) contributes to the development of critical thinking in fourth-grade secondary school students within the competency "Live together and participate democratically in the pursuit of the common good". The study was developed under a socio-critical paradigm, with a qualitative approach and an action-research design, involving 25 students from a public educational institution in Surco. To collect information, instruments such as a diagnostic survey, field journals, and a focus group were used, all of which were validated by five expert judges. The results showed that the implementation of PBL improved students' critical analysis, well-founded argumentation, selection of reliable information, and responsible decision-making in situations related to coexistence and the common good. Finally, it was concluded that PBL is an appropriate strategy to strengthen critical thinking and promote democratic participation in the area of Personal Development, Citizenship, and Civic Education in the DPCC area.

Keywords: Problem-Based Learning, Critical thinking, democratic coexistence, critical analysis,

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecemos a Dios por guiarnos y brindarnos fortaleza a lo largo de este proceso. A la Institución Monterrico, por la formación recibida, y a UBE, por el acompañamiento y apoyo psicoemocional brindado durante nuestra etapa formativa. A nuestra asesora de tesis, Fiorela Fernández, por su orientación, paciencia y compromiso en el desarrollo de este trabajo. Asimismo, agradecemos a las profesoras Ingrid Alvarado y Soledad Ruiz, por su constante apoyo, disposición y acompañamiento de manera genuina durante nuestro tiempo de formación. De manera especial, expresamos nuestro agradecimiento a la señora Dominga, por su cercanía, palabras de ánimo y gestos de cariño que hicieron más llevadero este proceso. Finalmente, agradecemos a los docentes de la institución, por las enseñanzas y experiencias que contribuyeron a nuestra formación profesional.

Equipo de Investigación

- *Bautista Huanca, Fabiola*
- *Beltrán Luizar, Liliana*
- *Castillo Perleche, Ruth Andrea*

DEDICATORIA

A Dios, por darme fortaleza para superar los obstáculos encontrados durante estos 5 años de carrera. A mis padres y a mi familia, por estar conmigo y apoyarme en todas mis decisiones. A mis compañeros de especialidad, profesores y todos aquellos con quienes compartí y aprendí muchas cosas durante mi estancia en Monterrico. Finalmente, agradezco a Evanescence, que me acompaña desde los 13 años.

Fabiola Bautista Huanca

A mi madre, Libia, y a mi padre, Emilio, por su amor, apoyo incondicional y confianza. A mis hermanos, Estefani y Katherine, Antonio, y a mi cuñado Ebert, por su compañía, cariño y constante aliento. A mi equipo de tesis, por el compromiso, la amistad y el trabajo compartido durante este proceso. También dedico este logro a mi abuelo Abel y a mi amigo Connor, quienes dejaron una huella imborrable en mi vida y cuyo recuerdo sigue acompañándome. Asimismo, a Kitty, por su compañía y por brindarme tranquilidad en los momentos más desafiantes de este camino.

Liliana Beltrán Luizar

Dedico este trabajo a Dios, por brindarme fortaleza y guiar mi camino durante este proceso. A mis padres, Roberto y Erika, a mi hermano Cristhian y a mi familia, por su amor, apoyo incondicional y acompañamiento durante este camino. A mis amistades, por compartir conmigo este proceso y brindarme fortaleza en los momentos más difíciles. A mis compañeros felinos, cuya compañía silenciosa estuvo presente en cada desvelo y desafío. Finalmente, a mi novia, por su amor, paciencia y apoyo constante, impulsándome a continuar hasta alcanzar esta meta.

Ruth Andrea Castillo Perleche

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCION	
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	16
2.1. Antecedentes de estudio	16
2.2. Pensamiento crítico:.....	20
2.2.1.Estándares Intelectuales	22
2.2.2. Elementos	24
2.2.3. Características o habilidades intelectuales	25
2.2.4. Características del Pensador Crítico	27
2.2.5. Importancia del pensamiento crítico en el Área de DPCC	28
2.2.6. Importancia del Pensamiento Crítico Desde el Currículo Nacional	30
2.3. Aprendizaje basado en problemas	32
2.3.1. Características del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	33
2.3.2 Pasos para la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) según Landa y Morales	35
2.3.4 Relación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con el Pensamiento crítico:.....	37
2.4. Competencia: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	41
2.4.1. Capacidades de la competencia:.....	42
2.4.2. Relación entre la competencia y el pensamiento crítico	45
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	47
3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico.....	47
3.2. Diagnóstico	48
3.3. Objetivos de investigación:.....	53
3.4. Plan de acción	53

3.5. Técnicas e instrumentos	60
3.6. Análisis y procesamiento de la información.....	63
3.7. Consideraciones éticas	64
3.8. Limitaciones:	65
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	66
4.2. Discusión.....	69
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	74
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS	79
ANEXOS:	95
Anexo N°1: Matriz Metodológica	95
Anexo N°2: Cuestionario y tabla de especificaciones.....	102
Anexo N°3: Focus group y tabla de especificaciones	109
Anexo N°4: Matriz de análisis de los diarios de campo	112
Anexo N°5: Matriz de análisis de focus group	138
Anexo N°6: Matriz de triangulación	159
Anexo N°7: Asentimiento informado.....	199
FIGURAS:	
Figura 1: Pasos para la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) .	37
Figura 2: Árbol de problemas del bajo desarrollo del pensamiento crítico.....	51
Figura 3: Árbol de objetivos para fortalecer el pensamiento crítico.....	52

INTRODUCCIÓN

En la educación del siglo XXI, uno de los principales desafíos es formar estudiantes autónomos, reflexivos y éticos, capaces de desenvolverse en una sociedad dinámica y compleja. Sin embargo, en la práctica docente se evidencia que los problemas se abordan de manera superficial, lo que resalta la necesidad de aplicar estrategias que promuevan un análisis profundo y fundamentado. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) plantea un enfoque por competencias que impulsa el desarrollo de habilidades superiores, entre ellas el pensamiento crítico, indispensable para interpretar información, argumentar y tomar decisiones, especialmente en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), donde la competencia *Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común* requiere de esta habilidad para su pleno desarrollo.

Durante el desarrollo de nuestra práctica docente, se identificaron tres dificultades: escasa argumentación en los debates, limitada participación en la toma de decisiones y superficialidad en el análisis de situaciones sociales, las cuales coinciden con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (OCDE, 2022), que evidencian que los estudiantes peruanos aún presentan dificultades en la argumentación, considerando que solo el 50% se ubicó en el nivel 2 o superior.

Lo antes expuesto, evidencia la necesidad de replantear las metodologías utilizadas para promover el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en el área de DPCC. Ante estas dificultades, se planteó el ABP como alternativa para fortalecer el pensamiento crítico en el área.

A partir de ello, la presente investigación busca evaluar la eficacia del ABP como estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Esta estrategia es una metodología activa que utiliza situaciones reales o simuladas, impulsa la búsqueda de información, el análisis reflexivo, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones fundamentadas. Al involucrar al estudiante en la resolución de problemas significativos, fomenta procesos de reflexión y argumentación, habilidades esenciales para el pensamiento crítico. Sin embargo, a pesar de su potencial, el

ABP sigue siendo poco aplicado en el área de DPCC para fortalecer la competencia *Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común* en el nivel secundario.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación-acción, orientado a transformar la práctica docente mediante la implementación de una propuesta basada en el ABP. La intervención se realizará con estudiantes de secundaria con el propósito de analizar cómo esta metodología contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de DPCC. Asimismo, la UNESCO (2025) señala que el desarrollo de competencias ciudadanas es clave para la ciudadanía global y la participación democrática, lo que refuerza la pertinencia de este estudio al buscar mejorar la práctica docente mediante estrategias que promuevan la comprensión reflexiva y participativa de los estudiantes en el contexto escolar peruano.

Esta investigación se organiza en varios capítulos. En el capítulo I, se describe el contexto educativo actual y la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en el aula. En el capítulo II, se presentan los antecedentes de estudio y los fundamentos teóricos relacionados. En el capítulo III, se detalla el marco metodológico de la investigación, los objetivos, la propuesta de intervención pedagógica y los instrumentos de evaluación que se emplearon. En el capítulo IV, se centra en la presentación y el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del presente trabajo de investigación. El capítulo V, expone las conclusiones a las que se llega como resultado del estudio realizado. Finalmente, en el capítulo VI, se dan las recomendaciones en diversos aspectos vinculados a la investigación como aquellas orientadas a la consideración de futuros estudios relacionados a este trabajo.

El presente estudio no solo busca generar conocimiento sobre el impacto del ABP en el pensamiento crítico, sino también aportar orientaciones concretas para la mejora de la práctica docente en educación ciudadana, fortaleciendo el rol de la escuela en la formación de ciudadanos reflexivos y comprometidos, especialmente en el desarrollo de la competencia *Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común*.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los retos de la educación contemporánea exigen un cambio significativo en las metodologías de enseñanza para preparar a los estudiantes para un mundo más complejo. En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), como se cita en Fernández (2022), resalta la necesidad de que los sistemas educativos prioricen el desarrollo del pensamiento crítico como una competencia clave para el siglo XXI. Sin embargo, en el Perú sigue existiendo la brecha entre esta demanda internacional y la realidad educativa nacional, donde los estudiantes tienen dificultades para analizar, argumentar de manera coherente y reflexionar críticamente. Los avances en estas habilidades son muy limitados, especialmente en instituciones públicas. En este sentido, es fundamental analizar cómo las prácticas educativas actuales están respondiendo a esta demanda, donde la educación peruana aún enfrenta múltiples desafíos estructurales y culturales.

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación “Innovación pedagógica y mejora de los aprendizajes”, ya que propone el ABP como una metodología pertinente. Esta estrategia metodológica favorece el análisis crítico, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones fundamentadas a partir de situaciones reales. A través de esta metodología, se busca transformar las dinámicas de enseñanza tradicionales. Esta línea orienta el estudio a diseñar e implementar el ABP como una propuesta que mejore el pensamiento crítico de los estudiantes y los aprendizajes ciudadanos en el área de DPCC.

En el año 2022, a nivel internacional, se realizó la prueba PISA a estudiantes de 15 años, cuyos resultados arrojaron que aproximadamente el 47% de estudiantes peruanos lograron el nivel básico en pensamiento creativo (La República, 2024), una habilidad vinculada estrechamente con el pensamiento crítico, necesario para evaluar ideas y tomar decisiones informadas (Torreblanca, 2024). Si bien la prueba PISA evalúa el pensamiento creativo y no pensamiento crítico de forma directa, esta habilidad está vinculada con procesos como analizar alternativas, justificar decisiones y evaluar información. Estas limitaciones afectan al estudiante para reflexionar sobre su entorno y repercute

en aprendizajes relacionados con la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

En el ámbito nacional, la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación, en el estudio Actitudes y compromiso cívico en estudiantes peruanos: hallazgos a partir del ICCS 2016, señala que aún persisten limitaciones en la participación ciudadana, la deliberación de asuntos públicos y el compromiso democrático de los estudiantes peruanos. Asimismo, el informe evidencia que una parte importante de los estudiantes presenta dificultades para involucrarse activamente en espacios de discusión y participación relacionados con la ciudadanía, lo que representa un desafío para la formación democrática y el desarrollo de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación, 2023).

En relación con ello, se realizaron observaciones en una institución educativa pública de Lima Metropolitana, con estudiantes de cuarto grado de secundaria, con el propósito de realizar un diagnóstico inicial sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Los registros evidenciaron tres situaciones recurrentes: (1) dificultades para sustentar ideas con argumentos válidos, (2) respuestas breves y superficiales en actividades reflexivas, y (3) limitada participación en espacios de deliberación o temas de decisiones grupales. Estos hallazgos revelan una debilidad en el desarrollo de pensamiento crítico como base de la formación ciudadana, estas habilidades afectan directamente el ejercicio de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común en la vida escolar de los estudiantes.

Estas evidencias reflejan la necesidad de implementar alternativas metodológicas que transformen la práctica docente tradicional y respondan eficazmente a los desafíos del siglo XXI. La limitada presencia del pensamiento crítico en los estudiantes va a influir en la capacidad de analizar situaciones y dialogar para solucionar problemas e intervenir en actividades escolares, impactando en sus desempeños vinculados a la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, ya que afecta en la deliberación, la toma de decisiones y la construcción conjunta de acuerdos. Por

ello, es importante fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan el análisis, la participación democrática y la argumentación dentro del aula.

El pensamiento crítico constituye una capacidad fundamental para que los estudiantes analicen información, evalúen diferentes perspectivas, argumenten sus ideas y tomen decisiones fundamentadas frente a situaciones de su entorno. En ese sentido, Chavesta y Sánchez (2023) sostienen que el pensamiento crítico implica procesos de análisis, evaluación, argumentación y toma de decisiones autorreguladas, los cuales permiten que los estudiantes reflexionen sobre la realidad y asuman una postura crítica frente a diversas problemáticas. En el área de DPCC, esta capacidad adquiere especial relevancia porque favorece la deliberación, la participación democrática y la construcción de acuerdos orientados al bien común. Por ello, la presente investigación se focaliza en la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, la cual promueve que el estudiante se relacione con justicia y equidad, reconozca los derechos y deberes de las personas, valore la diversidad cultural y participe activamente en la construcción del bienestar común (Ministerio de Educación, 2016).

En este estudio, se consideran como categorías principales el pensamiento crítico y el ABP. El pensamiento crítico se presenta como una capacidad para analizar, argumentar, evaluar y tomar decisiones fundamentadas (Fernández, 2022), organizado en dimensiones como claridad, precisión, profundidad, amplitud, relevancia y lógica. Por su parte, el ABP se presenta como una metodología pertinente, al centrarse en el aprendizaje activo y la resolución colaborativa de situaciones problemáticas reales mediante etapas como el análisis del problema, la indagación del problema, la organización de información, la deliberación y la propuesta de soluciones (Landa & Morales, 2004). En conjunto, las dos categorías articulan los objetivos planteados y guían el análisis interpretativo propio de la investigación-acción.

Justificación

El presente trabajo titulado “Aprendizaje Basado en Problemas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria”, se desarrolla a partir de la identificación de diversas dificultades que limitan el

desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Entre estas dificultades encontramos la falta de autonomía intelectual, la presión grupal, el temor a cuestionar ideas establecidas, la tendencia a memorizar contenidos sin analizarlos, la escasa participación en espacios de diálogo y el uso inadecuado de herramientas tecnológicas e inteligencia artificial como sustituto del razonamiento personal (González y Otero, 2021). Estas situaciones dificultan que los estudiantes analicen la información de manera reflexiva, sustenten sus opiniones con argumentos sólidos, valoren diferentes perspectivas y tomen decisiones razonadas frente a situaciones de su entorno.

Sin embargo, tal como se evidencio en el diagnóstico inicial de esta investigación, estas habilidades se encuentran debilitadas en la práctica escolar. El pensamiento crítico es un medio necesario para fortalecer dicha competencia, ya que permite a los estudiantes analizar la realidad, dialogar, participar, tomar decisiones responsables y actuar con ética. Además, esta competencia promueve el respeto, el diálogo, la participación ciudadana y la toma de decisiones responsables y autónomas, aspectos esenciales para que los estudiantes sean capaces de enfrentar retos de la actualidad y contribuir activamente a ella (Chavesta y Sánchez, 2023).

Desde una perspectiva teórica, el pensamiento crítico representa una habilidad fundamental para que los estudiantes analicen información, evalúen distintas posturas y formulen juicios frente a situaciones de su realidad. En tal sentido, Acciona (2020) define el pensamiento crítico como un proceso de juicio autogestionado e intencional que implica habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Estas capacidades permiten que los estudiantes comprendan la información que reciben y que a su vez, cuestionen, argumenten y tomen decisiones fundamentadas frente a problemáticas sociales y educativas. Los tiempos actuales se caracterizan por la sobreabundancia de información y el uso creciente de herramientas digitales, por ello, fortalecer el pensamiento crítico resulta indispensable para promover una participación responsable y reflexiva en la sociedad.

Diversos estudios coinciden en que el desarrollo del pensamiento crítico requiere estrategias metodológicas que involucren a los estudiantes en procesos

de análisis y resolución de situaciones reales. En este marco, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como una metodología que favorece la construcción del conocimiento mediante el planteamiento de problemas contextualizados que exigen investigación, reflexión y toma de decisiones. Según Sifuentes (2024), el ABP promueve el pensamiento crítico, la construcción del conocimiento, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, permitiendo que los estudiantes asuman un rol más activo dentro de su aprendizaje.

Asimismo, las investigaciones recientes evidencian la relación directa entre el ABP y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Chacón-Cueva et al. (2023) sostienen que la aplicación de programas basados en el ABP incluye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria, debido a que fomenta procesos de análisis, argumentación y resolución de problemas. De forma similar, García et al. (2024) concluyen que esta metodología favorece la comprensión, análisis y síntesis de información, así como la toma de decisiones fundamentadas frente a situaciones complejas.

Desde el Currículo Nacional de Educación Básica, la formación integral de los estudiantes exige el desarrollo de capacidades vinculadas al análisis crítico, la argumentación y la reflexión frente a situaciones de interés común. Estas habilidades permiten fortalecer la participación responsable, el diálogo y la toma de decisiones conscientes dentro de los espacios democráticos. En consecuencia, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para el logro de aprendizajes significativos y para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con su entorno.

Respecto a los fundamentos pedagógicos que sustentan esta propuesta, el estudio se apoya en el constructivismo social de Vigotsky, el cual sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción social, el diálogo y la mediación entre los sujetos. Esta perspectiva resulta coherente con el ABP, ya que los estudiantes desarrollan conocimientos y habilidades críticas a través del intercambio de ideas, la discusión y la búsqueda colectiva de soluciones frente a problemas contextualizados.

Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel permite comprender cómo los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando se relacionan con los saberes previos del estudiante. Bajo esta perspectiva, el ABP favorece procesos de aprendizaje más profundos debido a que los estudiantes analizan situaciones cercanas a su realidad, estableciendo conexiones entre la nueva información y experiencias previas, lo que fortalece la reflexión y el razonamiento crítico.

Por otra parte, el constructivismo cognitivo de Piaget aporta elementos importantes para comprender el desarrollo del pensamiento crítico, pues señala que el aprendizaje se produce mediante procesos de interacción con el entorno, reorganización cognitiva y construcción progresiva del conocimiento. Desde esta visión, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un sujeto activo que analiza, interpreta y genera explicaciones sobre la realidad que le rodea.

En el plano metodológico, la implementación del ABP guarda coherencia con el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción que orientan este estudio. Según Latorre (2005), retomando los aportes de Kemmis, la investigación-acción permite que los docentes analicen críticamente su práctica pedagógica mediante procesos continuos de planificación, acción, observación y reflexión. En ese sentido, la aplicación del ABP facilita el fortalecimiento del pensamiento crítico y también comprender y reflexionar sobre los cambios que experimentan los estudiantes durante el proceso educativo.

Finalmente, esta investigación posee relevancia práctica porque propone una estrategia metodológica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Su aplicación permitirá generar espacios de análisis, argumentación, deliberación y toma de decisiones, contribuyendo así, al desarrollo de estudiantes más autónomos, reflexivos y comprometidos con su realidad. De igual manera, los resultados podrían servir como referente para futuras experiencias pedagógicas orientadas a la mejora de la práctica docente y al fortalecimiento de una educación centrada en el desarrollo de habilidades críticas para el siglo XXI.

Considerando lo señalado anteriormente, este estudio se estructuró en torno a la siguiente pregunta general:

¿Cómo contribuye la implementación de un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria?

A partir de esta interrogante, se derivan las preguntas específicas que guían la investigación:

- ¿Cómo diseñar un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de secundaria?
- ¿Cómo implementar un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de secundaria?
- ¿Cómo reflexionar sobre la ejecución del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para identificar los avances y dificultades en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria?
- ¿Cómo interpretar la información obtenida durante la implementación del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para comprender los cambios generados?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Coronado (2024) desarrolló una investigación cualitativa de doctorado en México con el objetivo de analizar cómo el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I implementa ABP y de qué manera este impulsa el pensamiento crítico. Participaron docentes del área y se utilizaron entrevistas, grupos de discusión y observación cualitativa. Los hallazgos evidenciaron que el ABP promueve autonomía, argumentación, toma de decisiones y análisis al situar a los estudiantes como agentes activos en la

resolución de problemas reales. La similitud con la presente investigación radica en que ambas emplean el ABP para fortalecer el pensamiento crítico mediante situaciones problemáticas contextualizadas. Sin embargo, se diferencian en la población y el contexto de estudio, ya que nuestra investigación se desarrolla con estudiantes de cuarto de secundaria y desde un enfoque de investigación–acción.

Cuenca (2024) desarrolló un estudio cualitativo descriptivo de carácter documental para analizar cómo el ABP podría contribuir al pensamiento crítico en estudiantes de décimo de Educación General Básica Superior en Matemáticas. El análisis se basó exclusivamente en literatura académica (artículos, tesis y documentos especializados), evidenciando que el ABP fomenta autonomía, aprendizaje activo, motivación y reflexión crítica. Este antecedente es relevante porque muestra conceptualmente que el ABP tiene un carácter transversal y puede fortalecer el pensamiento crítico incluso en áreas como Matemáticas, lo que respalda su aplicabilidad en diversos contextos educativos. Asimismo, presenta similitud con la presente investigación al considerar el ABP como estrategia para promover el pensamiento crítico; sin embargo, se diferencia por su carácter documental, mientras que la presente investigación se desarrolla mediante investigación–acción en un contexto escolar específico.

Amacha et al. (2024) realizaron una investigación cualitativa documental cuyo objetivo fue analizar cómo el ABP y la gamificación contribuyen al pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Mediante la revisión sistemática de 22 estudios empíricos, identificaron que ambas estrategias fortalecen la reflexión, el análisis y la toma de decisiones. Este antecedente aporta a nuestro estudio al demostrar que el ABP ha mostrado efectos positivos de manera consistente en distintos contextos; sin embargo, mientras su investigación revisa experiencias previas, la presente investigación busca generar evidencia práctica desde un diseño de investigación–acción.

La investigación de Cera y Morales (2022), titulada “Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para desarrollar las competencias lectoras en estudiantes de básica primaria”, desarrollada en Colombia, tuvo como propósito proponer el ABP como estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de

competencias lectoras en los estudiantes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño no experimental y consideró una unidad de análisis de 480 participantes, seleccionando un grupo de interés conformado por 28 estudiantes de quinto grado de primaria. Para la recolección de información se emplearon la entrevista semiestructurada y la observación. Los resultados evidenciaron que el ABP contribuye al desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora y la comunicación. La similitud con la presente investigación radica en que ambas emplean el ABP como estrategia educativa; sin embargo, se diferencian en la población y finalidad del estudio, puesto que la presente investigación se desarrolla con estudiantes de cuarto de secundaria y busca fortalecer el pensamiento crítico. investigación.

Antecedentes nacionales:

Díaz y Huarhua (2022) desarrollaron una investigación cuantitativa de diseño cuasi experimental con estudiantes de cuarto grado de secundaria en la I.E N.º 88102, ubicada en la Ciudad de Casma, con el objetivo de analizar la influencia del ABP en el desarrollo del Pensamiento crítico y la formación ciudadana en el área de Desarrollo Personal, Ciudadana y Cívica, la muestra estuvo conformado por 62 estudiantes, divididos en un grupo experimental y un grupo de control, utilizando pruebas de pretest y posttest mediante cuestionarios utilizados. Los resultados demostraron mejoras significativas en la participación activa, la reflexión crítica y la toma de decisiones responsables vinculadas al ejercicio de la ciudadanía. Este antecedente se relaciona con la presente investigación, ya que ambos estudios coinciden en el uso del ABP para fortalecer el pensamiento crítico, sin embargo, mientras en la investigación adoptan un enfoque cuantitativo, en la presente investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, centrada en los procesos deliberativos y participación propios de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

Bustamante et al. (2023) desarrollaron un estudio cuantitativo cuasi experimental en secundaria para evaluar el impacto del ABP en el pensamiento crítico. La muestra estuvo conformada por un grupo experimental de 50 estudiantes y uno de control de 42, utilizándose un cuestionario como único

instrumento. Los resultados mostraron mejoras en argumentación, análisis reflexivo y participación activa. Si bien su enfoque cuantitativo difiere del enfoque de la presente investigación, este antecedente confirma el aporte del ABP al pensamiento crítico. En contraste, nuestra investigación adopta un enfoque cualitativo que permite profundizar en los procesos deliberativos y participativos propios de la competencia ciudadana trabajada.

Gonzalez (2022), realizó una investigación cuantitativa de diseño no experimental transversal con 30 estudiantes de quinto de secundaria de Lima para determinar la relación entre el ABP y la mejora del aprendizaje en Ciencia y Tecnología. Se aplicó un cuestionario y se concluyó que el ABP favorece la reflexión y el trabajo colaborativo. Este antecedente sustenta la presente investigación, ya que, aunque en otra área curricular y con un enfoque cuantitativo, coincide en que el ABP moviliza procesos activos; en contraste, la investigación desarrollada profundiza dichos procesos desde un enfoque cualitativo orientado al pensamiento crítico.

A nivel nacional, Tacsá (2021) desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo en una institución privada de Lima con estudiantes de cuarto grado de secundaria, con el objetivo de diseñar una propuesta basada en el ABP para fortalecer la competencia de construir interpretaciones históricas. Participaron 22 estudiantes y 3 docentes, empleando entrevistas, cuestionarios y una guía de observación. Los resultados evidenciaron mayor participación, autonomía y análisis crítico. A diferencia de este enfoque, en la presente investigación se desarrolla desde un diseño cualitativo de investigación-acción, lo que nos permite profundizar en procesos deliberativos y reflexivos vinculados al pensamiento crítico.

En conjunto, los antecedentes nacionales e internacionales evidencian que el ABP es una metodología eficaz para desarrollar el pensamiento crítico, favorecer la participación activa y fortalecer habilidades de análisis en diversos contextos educativos. Sin embargo, muestran una aplicación limitada del ABP en el área de DPCC y, específicamente, en la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Este vacío justifica la pertinencia de nuestro estudio, que busca aportar evidencias desde un enfoque

cualitativo y un diseño de investigación-acción.

2.2. Pensamiento crítico:

Para iniciar, el pensamiento crítico se entiende como una capacidad primordial en la formación del estudiante del siglo XXI, a causa de su papel en el análisis de la información, la argumentación y la toma de decisiones éticas en contextos sociales y académicos. Su investigación es fundamental en el campo de las ciencias de la educación, no solo por su valor para la comprensión del aprendizaje, sino también por su rol en la formación de competencias ciudadanas y democráticas dentro del ámbito escolar.

Diversos autores han aportado definiciones sobre el pensamiento crítico, los cuales coinciden en señalarlo como una capacidad intelectual indispensable para el análisis profundo de la información y la toma de decisiones. Facione (2007) sostiene que el pensamiento crítico es una habilidad que permite resolver problemas y tomar decisiones de forma eficiente mediante el análisis, la evaluación y la reflexión sobre ideas y los argumentos. Ennis (1985), por su parte, lo concibe como un proceso reflexivo mediante el cual las personas determinan qué creer y qué acciones realizar, apoyándose en habilidades y disposiciones que constituyen la esencia del pensamiento crítico.

Desde otra perspectiva, Campos (2007), plantea que el pensamiento crítico es una facultad inherente a todos los seres humanos, aunque desarrollada en distintos niveles según factores como la educación, la experiencia personal, el entorno social y la cultura académica. Esto implica que, aunque todos poseen esta capacidad, su desarrollo depende de procesos formativos que estimulen la reflexión y el cuestionamiento (p. 4).

En la misma línea, Elder y Paul (2003) ofrecen una propuesta metodológica orientada a facilitar la comprensión del pensamiento crítico tanto en docentes como en estudiantes. A través de una guía práctica, los autores sugieren herramientas para su aplicación en diferentes áreas curriculares, con el propósito de promover el análisis profundo, la argumentación fundamentada y la comprensión crítica de contenidos durante el proceso de aprendizaje.

El conjunto de estas perspectivas permite analizar que el pensamiento crítico no se reduce a un conjunto de habilidades cognitivas, sino que también

implica disposiciones intelectuales como la apertura mental, la búsqueda de razones y la disposición a cuestionar supuestos. En el ámbito educativo, el pensamiento crítico se manifiesta cuando los estudiantes analizan información, cuestionan, argumentan, debaten y sustentan sus ideas con base en evidencias. Estas acciones fortalecen la autonomía intelectual, la capacidad de convivencia democrática y la participación responsable dentro de la comunidad escolar. De este modo, la escuela se convierte en un espacio que fomenta la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones fundamentadas, elementos esenciales para la formación ciudadana.

En el currículo peruano, este proceso cobra especial relevancia para el desarrollo de la categoría curricular *Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común*, del área de DPCC, ya que el pensamiento crítico favorece la deliberación ética, la valoración de la diversidad de opiniones y la toma de decisiones orientadas al interés colectivo. Estas habilidades permiten que los estudiantes ejerzan una participación democrática informada y responsable, orientada a la solución de problemas sociales.

La propuesta desarrollada en este trabajo, retoma los estándares intelectuales universales esenciales planteados por Elder y Paul - claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica - como criterios necesarios para evaluar la calidad del razonamiento. Dichos estándares, aplicados a los elementos del pensamiento crítico, permiten comprender y mejorar la manera en que los estudiantes analizan la información y elaboran conclusiones fundamentadas. Asimismo, Castillero (2024), destaca que el pensamiento crítico consiste en valorar la información recibida para generar un juicio sustentado, reconociendo y descartando aquellas ideas que carecen de respaldo o evidencia (p. 4).

Desde la metodología del ABP, estas dimensiones se concretan en actividades que demandan identificar problemas reales, analizar causas, generar alternativas, justificar decisiones y confrontar perspectivas. Estos procesos hacen visibles los estándares intelectuales universales propuestos por Elder y Paul, lo que convierte al ABP en una estrategia adecuada para fortalecer el razonamiento crítico en el contexto escolar.

En síntesis, el pensamiento crítico se puede entender como un proceso intelectual complejo que conlleva habilidades de análisis, evaluación y argumentación con disposiciones que orientan la búsqueda de razonamientos y la toma de decisiones sustentadas. Desde un enfoque curricular y pedagógico, conforma un elemento fundamental para la formación integral, porque permite interpretar información con rigor a los estudiantes, deliberar éticamente y participar activamente en la construcción del bien común en el área de DPCC y en su vida democrática.

2.2.1. Estándares Intelectuales

Para comprender y evaluar la calidad del pensamiento crítico, es necesario considerar los estándares intelectuales universales de Elder y Paul, que guían la claridad, coherencia y pertinencia del razonamiento, constituyéndose en un referente crucial para fortalecer el análisis y la reflexión en el aula.

Los estándares intelectuales universales de Elder y Paul (2002) se utilizan con el fin de evaluar la calidad del razonamiento sobre un problema o temática. Según los autores, los estándares universales son 7 y es necesario que uno los domine para pensar críticamente. A continuación, su propuesta de forma ordenada:

- **Claridad:** la información debe ser clara y comprensible para asegurar que el enunciado se entiende de manera adecuada. Esto implica que las ideas están organizadas y explicarlas de modo que se puedan entender fácilmente (Petress 2004, como se citó en Arraz et al., 2018). asimismo, la claridad permite que los estudiantes identifiquen y expliquen con precisión los problemas que puedan enfrentar.
- **Exactitud:** la información debe precisar lo que realmente sucede sin confusiones ni errores. Esto responde a que las afirmaciones responden a hechos reales para poder identificar datos confiables basados en lo que se conoce, evitando distorsiones, exageraciones e información falsa (Gomstyn y Jonker, 2025).
- **Precisión:** La información presentada debe ser exacta y estar expresada detalladamente. Esto exige ser específico con la información, con los datos

y las limitaciones que se les puede presentar. (Raeburn, 2025)

- **Relevancia:** La información debe de ser pertinente y relacionada con lo que se busca analizar. Esto significa que el pensamiento crítico no solo evalúa la credibilidad de los datos, sino también su importancia para cumplir con el propósito del análisis (Martins, 2025).
- **Profundidad:** se busca analizar los aspectos más complejos de la información, teniendo en cuenta lo que implica. Esto exige ir más allá de lo superficial, considerando causas, relaciones y desafíos presentes en los problemas (Meador, 2025).
- **Amplitud:** implica considerar diferentes puntos de vista y explorar diferentes alternativas que beneficien la comprensión de la información. Es por eso que Paul y Elder (2003) afirman que el pensamiento es limitado cuando solo se considera una parte del problema.
- **Lógica:** las conclusiones deben tener coherencia y razonabilidad, sin mostrar contradicciones. Esto busca que las ideas estén conectadas entre sí de forma coherente para generar conclusiones que nacen del análisis desarrollado. (Jaramillo y Puga, 2016)

En relación con los estándares intelectuales, Elder y Paul (2002) plantean criterios universales que permiten evaluar la calidad del pensamiento, garantizando que el razonamiento sea claro, preciso, relevante y lógico. De esa manera, los estándares orientan a docentes y a estudiantes en la identificación de fortalezas y debilidades en el análisis de problemas, el cual fomenta un pensamiento crítico más profundo, fundamentado y coherente, esencial para la toma de decisiones y la resolución efectiva de situaciones complejas en el ámbito educativo.

En síntesis, los estándares intelectuales constituyen criterios evaluativos que guían la calidad del pensamiento crítico, permitiendo analizar la pertinencia, coherencia, precisión y profundidad del razonamiento del estudiante dentro del ABP en el área de DPCC.

2.2.2. Elementos

En este apartado, Paul y Elder nos mencionan que los elementos del pensamiento crítico son los componentes fundamentales en cualquier proceso

de pensamiento, ya que se refieren a las distintas partes que forman el acto de pensar, utilizándolos para analizar y evaluar el pensamiento crítico de manera efectiva. Estos elementos del pensamiento crítico planteados por los autores, vendrían hacer la parte que construyen el pensamiento. los elementos que proponen son los siguientes:

- ***Propósito del pensamiento:*** El objetivo o meta con el que se pretende llegar al pensamiento crítico.
- ***Preguntas en cuestión:*** Problema o asunto, refiriéndose a la pregunta que está en el centro del proceso del pensamiento crítico.
- ***Información:*** Datos, hechos, observaciones y experiencias que se utilizan para llegar a la conclusión.
- ***Interpretación e Inferencia:*** Conclusiones y solución, indicando las conclusiones que derivan de la información disponible.
- ***Conceptos:*** Teorías, definiciones, axiomas, leyes, principios y modelos. Son las ideas o categorías que guían el razonamiento.
- ***Supuestos:*** Presuposiciones, son las creencias o ideas que se aceptan sin cuestionarlas.
- ***Implicaciones y consecuencias:*** Son los efectos que provienen de las conclusiones y decisiones tomadas.
- ***Punto de vista:*** Marco de referencia, perspectiva y orientación. Refiriéndose a la perspectiva desde la cual se está analizando algo.

En conclusión, los elementos del pensamiento crítico permiten comprender cómo el estudiante interpreta información, formula hipótesis y evalúa consecuencias; por ello, son fundamentales para el análisis y la deliberación en el área de DPCC.

2.2.3. Características o habilidades intelectuales

En cuanto a las habilidades intelectuales, Paul y Elder (2003) sostienen que representan disposiciones necesarias para ejercer un pensamiento crítico ético y autónomo; pues dichas habilidades no son técnicas cognitivas, sino hábitos intelectuales que orientan cómo se evalúan evidencias, se escuchan

otras voces y se toma posición con responsabilidad.

Las características intelectuales propuestas por Paul y Elder, son disposiciones que orientan al juicio y la práctica reflexiva. A continuación, se presenta cada una con una lectura crítica y analítica, sobre su sentido para la formación ciudadana.

Estas características son las siguientes:

- ***Humildad intelectual:*** Más que una cualidad pasiva, la humildad intelectual implica reconocer los límites del propio saber y convertir esa limitación en una apertura para aprender, pues permite que el estudiante deje de atender su primera impresión y considere evidencias contrarias.
- ***Autonomía intelectual:*** La autonomía no significa aislamiento, sino la capacidad de ejercer juicio propio sustentado en razonamientos y evidencias. Un estudiante autónomo cuestiona información, contrasta fuentes y evita aceptar respuestas simples. (Murillo, 2021).
- ***Integridad intelectual:*** Consiste en la coherencia entre lo que se afirma y la evidencia que se ofrece; exige honestidad intelectual para reconocer errores, corregir afirmaciones y evitar la manipulación de datos, lo que construye confianza en los debates escolares y decisiones colectivas.
- ***Entereza intelectual:*** Esta habilidad implica reconocer ideas que inicialmente parecen ser peligrosas o irracionales. Al desarrollar esta capacidad, entendemos que las ideas que consideramos equivocadas pueden ser ciertas, y que, al mismo tiempo aquellas que creíamos correctas pueden ser erróneas.
- ***Perseverancia intelectual:*** Para Rivas (2024), la cualidad de la flexibilidad es indispensable para poder desarrollar la perseverancia porque de esa manera uno mismo estará preparado ante cualquier circunstancia. En ese sentido, desarrollar el pensamiento crítico es necesario que uno use el discernimiento y la veracidad ante dificultades u obstáculos que se le pueden presentar.
- ***Confianza en la razón:*** Implica priorizar el razonamiento crítico frente a reacciones impulsivas, puesto que confiar en la razón no niega la emoción, pero exige que las decisiones públicas y las argumentaciones se apoyen en

lógica y evidencia, contribuyendo a juicios más justos y defendibles.

- ***Empatía intelectual:*** Es la habilidad de entender las ideas y preocupaciones de otra persona poniéndote en su lugar. Esta capacidad ayuda a los estudiantes a tomarse en serio los argumentos opuestos y a convertir los desacuerdos en una oportunidad para aprender juntos, lo cual es esencial para la convivencia democrática.
- ***Imparcialidad:*** Es la disciplina de evaluar la información sin dejarse llevar por lo que uno quiere o por los prejuicios. Ser imparcial permite que las ideas se valoran solo por lo fuertes o lógicas que sean, y no por quién la dice. Esto ayuda a tomar decisiones más justas en clases y en la comunidad.

Finalmente, las habilidades intelectuales son capacidades esenciales que guían nuestro juicio moral, nos dan autonomía para pensar y mejoran nuestra capacidad de dialogar de forma democrática. Todos estos son elementos necesarios para desarrollar la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

2.2.4. Características del Pensador Crítico

De acuerdo con Paul y Elder, el pensador crítico es aquel que razona de manera consciente y ética, aplicando estándares intelectuales que le permiten evaluar información, cuestionar supuestos y tomar decisiones razonables. No obstante, estas características no funcionan de manera aislada, sino que integran un modo de pensar que orienta la comprensión profunda de los problemas y la participación responsable en la vida democrática.

Los mencionados autores nos indican que el pensador crítico tiene las siguientes características:

- **Plantea preguntas o problemas de manera clara y precisa, buscando comprender a fondo antes de resolverlos:** La claridad y precisión permiten definir con exactitud el problema y evitar confusiones. Según Paul y Elder, todo razonamiento surge de un propósito claro y una pregunta bien formulada, lo que facilita identificar información relevante y reúne evidencias coherentes.

- **Recolecta y analiza información relevante:** Un pensador crítico examina y contrasta datos, reconoce evidencias confiables e identifica información sesgada. Esta habilidad es esencial para sostener argumentos sólidos y evitar conclusiones apresuradas poco válidas.
- **Llega a conclusiones y propone soluciones razonadas:** Evaluar las conclusiones y soluciones implica determinar criterios que permiten valorar la calidad del razonamiento como la claridad, precisión, relevancia o lógica. Al aplicar estos estándares, el pensador crítico evita juicios superficiales o parciales y asume responsabilidad sobre la solidez de su pensamiento.
- **Mantiene una mente abierta frente a distintos enfoques o formas de pensar:** Según Paul y Elder, la mente abierta es esencial en el pensamiento crítico, ya que permite evaluar las ideas propias y ajenas con disposición al diálogo y la diversidad de perspectivas. Esto implica tolerar la incertidumbre y la ambigüedad, lo que favorece una comprensión más profunda de los problemas y reduce los sesgos de visiones limitadas.
- **Se comunica de forma efectiva con los demás:** Según Biesta (2010), la comunicación clara y el diálogo favorecen la comprensión y la colaboración en la resolución de problemas. Por ello, la comunicación efectiva es una característica clave del pensador crítico, ya que transforma el análisis individual en acción compartida.

En síntesis, un pensador crítico es aquel que formula preguntas precisas, analiza la información con criterios intelectuales y toma decisiones fundamentadas, contribuyendo así al ejercicio de una ciudadanía democrática en el área de DPCC.

2.2.5. Importancia del pensamiento crítico en el Área de DPCC

El pensamiento crítico es un eje central en el área de DPCC, ya que forma estudiantes capaces de analizar su realidad, tomar decisiones responsables y participar en su comunidad. Desde ese punto, el pensamiento crítico no solo es una habilidad mental, sino una herramienta clave para la construcción de la ciudadanía democrática, el juicio ético y la capacidad de convivir en una sociedad diversa.

En el Área de DPCC, según el Minedu (2016, p. 31), busca fortalecer la identidad, la ciudadanía activa y el compromiso con valores democráticos. En ese marco, el pensamiento crítico adquiere un rol protagónico porque permite que los estudiantes examinen su entorno de forma reflexiva. De acuerdo con Chávez y Romero (2021), esta competencia facilita decisiones autónomas, estrategias cognitivas de autorregulación y habilidades para evaluar alternativas ante problemas de convivencia o situaciones sociales.

En el contexto actual, donde la desinformación es cada vez más frecuente, el pensamiento crítico se vuelve imprescindible. Chávez (2025) señala que el pensamiento crítico permite discernir entre fuentes confiables y contenidos falaces, una capacidad clave para el ejercicio pleno de la ciudadanía activa. En relación con ello, Facione (citado por Chavesta y Sánchez, 2023) sostiene que el pensamiento crítico estimula la reflexión constante, la apertura a nuevas ideas, factores necesarios para adaptarse a entornos cambiantes.

De igual manera, autores como Paul y Elder (citados por Chavesta y Sánchez, 2023) destacan que esta habilidad impulsa la creatividad y la innovación, competencias cada vez más valoradas en el mundo académico y laboral. Desde su perspectiva, promover el pensamiento crítico permite superar prácticas centradas en la memorización y avanzar hacia un aprendizaje significativo que prepare a las personas para resolver problemas complejos mediante soluciones pertinentes.

En línea con estas ideas, Calvache y Rozo (2024) subrayan que fortalecer el pensamiento crítico contribuye al desarrollo del juicio ético y favorece la construcción de sociedades más justas e informadas. En el área de DPCC, estas capacidades se traducen en la formación de ciudadanos capaces de deliberar, participar responsablemente y comprometerse con el bien común, es por eso que se considera que el pensamiento crítico es una herramienta transformadora con gran impacto en múltiples esferas de la vida humana.

El fortalecimiento del pensamiento crítico debe asumirse como propósito transversal de la educación ciudadana, ya que posibilita que los estudiantes reflexionen y actúen con autonomía a lo largo de su vida. En ese sentido,

Benavides y Ruiz (2022) resaltan la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes para reorganizar la información, interpretar la realidad y otorgar sentido a las acciones personales y colectivas.

En conclusión, la importancia del pensamiento crítico en DPCC radica en que permite al estudiante analizar su realidad, deliberar éticamente, resolver conflictos y participar activamente en el bien común.

2.2.6. Importancia del Pensamiento Crítico Desde el Currículo Nacional

En primer lugar, el Currículo Nacional reconoce que el pensamiento crítico es una capacidad esencial para la formación integral del estudiante, necesaria para enfrentar contextos cambiantes y tomar decisiones informadas. Benavides y Ruiz (2022), señalan que esta habilidad favorece la autonomía intelectual y el juicio fundamentado, lo cual coincide con la perspectiva del CNEB, donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje.

Desde el ámbito institucional, el MINEDU (2016), define el pensamiento crítico como un proceso disciplinado que exige analizar evidencias y aplicar criterios pertinentes. Esto implica que el docente debe generar oportunidades para que los estudiantes interpreten información, argumenten y sustenten sus decisiones.

El CNEB (2016, p.8) destaca que los estudiantes consolidan su pensamiento crítico y su metacognición a través del desarrollo del pensamiento abstracto y contextual. Este proceso le permite reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones y fortalecer su sentido ético. Por ello, el pensamiento crítico, implica valorar información desde diferentes perspectivas, contrastar evidencias y elaborar soluciones reflexivas y éticamente responsables frente a situaciones problemáticas. Por esta razón el CNEB no solo promueve habilidades cognitivas, sino también competencias éticas y una excelente formación ciudadana.

En el ámbito educativo, el pensamiento crítico es una competencia central para formar estudiantes capaces de analizar, cuestionar y evaluar información desde múltiples perspectivas. La investigación evidencia que no solo facilita la comprensión profunda de los contenidos académicos, sino que también genera

habilidades transferibles a otros contextos, lo que es vital para el aprendizaje permanente. Además, Facione (citado por Chavesta y Sánchez, 2023) explica que el pensamiento crítico configura procesos cognitivos superiores, como interpretación, análisis y evaluación crítica, que deben ser estimulados mediante prácticas pedagógicas activas y reflexivas. Este punto de vista del autor se relaciona con las demandas actuales en el sistema educativo peruano, en donde se requiere una metodología que esté centrada en los estudiantes.

El rol del docente es crucial para promover ambientes colaborativos que incentiven el diálogo, el debate fundamentado y la reflexión crítica, como señala Duran et al. (2023). Estos ambientes permiten que los estudiantes desarrollen autonomía y capacidad argumentativa, competencias esenciales para su desempeño académico y social. Además, implementar metodologías basadas en problemas y proyectos contribuye a que los estudiantes conecten el conocimiento teórico con la práctica real, evidenciando el carácter aplicado del pensamiento crítico, como mencionan Sala y Villon (2024). Además, destaca que educar para el pensamiento crítico implica no solo transmitir conocimientos, sino formar sujetos críticos capaces de transformar su realidad.

La investigación también demuestra que el desarrollo del pensamiento crítico tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y en la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones éticas e informadas. En su estudio, Gómez et al. (2024) hallaron que aquellos estudiantes con habilidades críticas más desarrolladas obtienen mejores resultados en evaluaciones estandarizadas. Asimismo, subrayan que esta competencia fomenta la participación ciudadana activa, un elemento clave en las democracias contemporáneas. Por consiguiente, el pensamiento crítico en la educación no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que promueve la formación integral del ciudadano.

Finalmente, es imprescindible que las instituciones educativas diseñen políticas y programas que prioricen el desarrollo del pensamiento crítico, ofreciendo formación continua a los docentes y adaptando los currículos para favorecer esta meta (Pinedo, 2025). De esta manera, el CNEB reconoce al pensamiento crítico como una capacidad transversal que guía a los estudiantes

a la interpretación propia, a un juicio ético y la participación democrática.

En síntesis, el CNEB concibe el pensamiento crítico como una capacidad transversal que orienta el juicio ético, la comprensión contextual y la participación democrática de los estudiantes.

2.3. Aprendizaje basado en problemas

En primer lugar, el ABP surge como una alternativa a la enseñanza tradicional. Barrows, citado por Guaman y Espinoza (2022), señala que esta metodología nace en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster (Canadá) como respuesta a la necesidad de formar estudiantes capaces de investigar, analizar y tomar decisiones frente a situaciones reales. Su expansión hacia universidades de Estados Unidos, Holanda y América Latina confirma su relevancia como enfoque centrado en la resolución de problemas auténticos. En esta misma línea, Morales (2020) destaca que el ABP constituye una propuesta innovadora que sitúa al estudiante como agente activo en la construcción de su aprendizaje.

Por otro lado, el ABP se fundamenta en el constructivismo social de Vygotsky, ya que considera que el aprendizaje se construye mediante la colaboración y el diálogo. Los problemas reales generan una zona de desarrollo próximo (ZDP) que promueve el intercambio de ideas y el uso de estrategias cognitivas superiores (Regader, 2015). Asimismo, retoma el aprendizaje significativo de Ausubel, dado que permite conectar los saberes previos con nuevos contenidos a través de situaciones problemáticas que dan sentido al aprendizaje (Ausubel, como se citó en Parra y Mejía, 2022). Esto es relevante para la investigación porque el análisis de problemas sociales en DPCC requiere que los estudiantes articulen conocimientos previos con las situaciones de su contexto.

Asimismo, diversos autores refuerzan la importancia del problema como punto de partida del ABP. Barrows (como se citó en López, 2020) sostiene que el aprendizaje se organiza alrededor de situaciones problemáticas que impulsan al estudiante a generar nuevos conocimientos. De manera complementaria, Engel, Hmelo-Silver y Margetson (citados en Morales, 2018) remarcan que el ABP promueve un aprendizaje activo, contextualizado y orientado a la

comprensión, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido y lo apliquen en su vida cotidiana. Esta perspectiva es clave para el presente estudio porque la reflexión y la aplicación práctica son pilares del desarrollo del pensamiento crítico en el área de DPCC.

De igual forma, Cónsul y Dolors (2013) describen el ABP como un método centrado en el estudiante que desarrolla conocimientos, actitudes y habilidades a partir de situaciones reales de la vida diaria. Su propósito es formar jóvenes capaces de enfrentar desafíos de manera autónoma, pensamiento esencial para comprender y actuar frente a las problemáticas ciudadanas presentes en la escuela y la comunidad.

Eggen y Kauchak (2006) añaden que esta metodología es un modelo de enseñanza indirecta, pues requiere que el estudiante busque, analice y sistematice la información necesaria para resolver un problema, diferenciándose de los modelos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de conocimientos. Esto resulta pertinente para la presente investigación porque la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común exige estudiantes autónomos, reflexivos y capaces de argumentar.

Finalmente, Espinoza (2021), citando a Palacios y Barreto, afirma que el ABP favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas reales o simulados, destacando el rol del trabajo colaborativo como espacio de liderazgo, negociación y toma de decisiones

En síntesis, el ABP constituye una metodología activa que organiza el aprendizaje en torno a situaciones reales, fomenta la autonomía, el análisis y la reflexión, y favorece el desarrollo del pensamiento crítico, aspecto fundamental para fortalecer la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común del área de DPCC.

2.3.1. Características del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

En cuanto a sus características, el ABP se sostiene sobre procesos cognitivos, sociales y metacognitivos que permiten que el estudiante aprenda a partir de situaciones reales. Marra et al. (2014, citado por Luy, 2019) identifican los siguientes rasgos esenciales:

- El aprendizaje está centrado en el problema, puesto que se centra en el aprendizaje de contenidos y habilidades con el principal objetivo de resolver un problema específico, real y auténtico. Esto asegura que el aprendizaje no sea memorístico, sino que sea aplicado y contextualizado al estudiante.
- El aprendizaje está centrado en el estudiante, ello porque se requiere la aplicación y la puesta en práctica de una serie diversa de procesos cognitivos y afectivos para resolver dicho problema. Esto ayuda a la autonomía, la toma de decisiones y el sentido de responsabilidad sobre su propio aprendizaje.
- La auto-reflexión, ello porque se requiere que los estudiantes puedan monitorear sus avances, lo que les ayudará a comprender sus aprendizajes y ajustar las estrategias que utilizan.
- La auto-dirección, ello porque se necesita que los mismos estudiantes puedan asumir la responsabilidad de definir sus propios objetivos, realizar la búsqueda de información y analizarla de manera crítica. Así mismo desarrollando diferentes habilidades como la organización, gestión de tiempo y pensamiento autónomo.
- El trabajo colaborativo, ya que, durante este proceso, se fomenta el intercambio de ideas, la argumentación y el diálogo que fomenta en la construcción colaborativa del conocimiento. Esto potencia las habilidades sociales necesarias para el estudiante como la escucha activa, la negociación y la responsabilidad.
- El andamiaje del docente, quien adquiere un rol de facilitador y el que es necesario para guiar y orientar el proceso de aprendizaje sin imponer sus ideas. Su seguimiento permite que los estudiantes avancen significativamente hacia una comprensión y análisis más profundo.

En conclusión, estas características reconocen que el ABP es una metodología valiosa que busca implementar un aprendizaje activo, autónomo y colaborativo para los estudiantes.

2.3.2 Pasos para la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) según Landa y Morales

En relación a los pasos del ABP, diversos autores han identificado procedimientos que guían el aprendizaje de los estudiantes, dándoles un acercamiento a problemas reales y a la resolución de ellos. Entre esas propuestas, Landa y Morales (2004), proponen 8 pasos para implementar en el salón de clases. a continuación, se dan a conocer estos pasos:

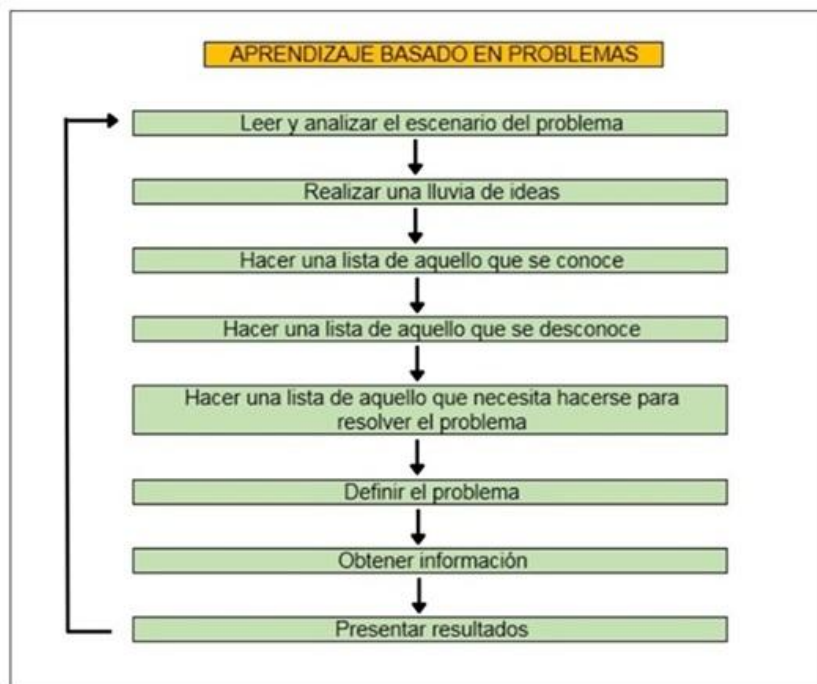
1. Leer y Analizar el escenario del problema: El objetivo de este paso busca que el estudiante pueda corroborar su aprendizaje del escenario del problema a través de la discusión de este mismo dentro de su grupo de trabajo. Es por eso que Calvo (2021) afirma que el estudiante comprenda con exactitud el contexto del problema que está analizando, el cual se discutirá de manera grupal. Es por eso que debe de comenzar leyendo detenidamente la situación y después registrar sus ideas sobre el conflicto.
2. Realizar una lluvia de ideas: Los estudiantes tienen diversas suposiciones o hipótesis sobre el origen del problema, o incluso ideas de cómo pueden solucionarlo. Es por eso que esas ideas se deben de poner en una lista y a partir de ello podrán ser aceptadas o no, según cómo va el avance de su trabajo. Según Saavedra (2022), la lluvia de ideas es una técnica para generar diversas ideas ante una situación problemática, con el principal objetivo de solucionarla.
3. Hacer una lista de aquello que se conoce: De manera grupal deben de hacer un listado de todo lo que el equipo conoce de la situación. La Universidad Politécnica de Madrid (s.f.), menciona que el grupo busca conocimientos de lo que ya tienen, y esos detalles de la situación que saben y que pueden usar como recurso para encontrar la solución.
4. Hacer una lista de aquello que se desconoce: en este paso se hace una lista de todo lo que el grupo debe de conocer para poder solucionar el problema. Hay diversos tipos de interrogantes que pueden ser buenos, algunas de ellas pueden tener relación con diversos conceptos que deben de analizarse para poder solucionar el problema. Según la Universidad Politécnica de Madrid

(s.f.), esta fase ayuda a los jóvenes a estar informados de aquello que no conocen y que le harán falta para resolver la situación. Incluso pueden plantear interrogantes que les ayudaran a encontrar la solución.

5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema: Se debe de plantear diversas estrategias de investigación. Es importante que en equipo los estudiantes planteen un listado de acciones que deben de realizarse. Una vez que todo esté hecho, los estudiantes deben de organizar todas las medidas, que se realizarán de manera grupal para solucionar el conflicto, y plantear cómo harán la investigación (Universidad Politécnica de Madrid, s.f.).
 6. Definir el problema: Busca que el equipo explique claramente lo que quieren resolver, generar, expresar, comprobar o evidenciar. Para Trinchet y Trinchet (2007), la definición del problema permite conocer y delimitar el ambiente de lo que no se conoce aún y es importante en el resultado que se conseguirá, eso significa que también buscan vías de solución.
 7. Obtener información: El grupo deberá de averiguar, encontrar, analizar y organizar la información de distintas fuentes. Según la Universidad de Córdoba (2025), la búsqueda de información, es importante para poder resolver interrogantes antes distintas situaciones que a uno se le puede presentar, y de esa manera obtener información de calidad para resolver las dudas.
 8. Presentar resultados: deberán de presentar un informe o presentación en el que demostrarán las sugerencias, suposiciones, interpretaciones o lo que favorezca en relación a la solución del problema. Para Grande et al. (2007), los resultados que se obtienen se deben de presentar de manera clara a través de exposiciones o socializaciones con los estudiantes.
- Bajo esa consigna, los pasos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) orientan al estudiante a analizar, buscar, preguntar y fundamentar, lo cual se relaciona con las características del pensamiento crítico trabajadas en el área de DPCC.

Figura 1

Pasos para la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)



Nota: El diagrama representa los pasos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) según Morales, P & Landa, V (2004). Creación propia.

2.3.4 Relación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con el Pensamiento crítico:

En cuanto a la relación entre el ABP y el pensamiento crítico, diversos autores coinciden en que la resolución de problemas reales activa procesos analíticos, argumentativos y evaluativos. Morales y Landa (2004) explican que el ABP parte de un problema retador que genera conflicto cognitivo, lo que estimula la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. Esto es relevante porque el pensamiento crítico requiere enfrentar situaciones que pongan a prueba la capacidad de analizar con profundidad.

Elder y Paul (2003) definen el pensamiento crítico como la capacidad de mejorar la calidad del razonamiento mediante el dominio de las estructuras del pensamiento y su evaluación según estándares intelectuales. Esta definición resulta central para la investigación, ya que el ABP obliga al estudiante a aplicar claridad, precisión, relevancia, lógica y profundidad para resolver un problema.

Bustamante et al. (2023) refuerzan la necesidad de vincular la educación con el ABP para estimular el pensamiento crítico mediante estrategias interactivas. Esto es coherente con los objetivos del área de DPCC que trabaja las capacidades: Interactúa con todas las personas, construye normas y asume acuerdos y leyes, maneja conflictos de manera constructiva, delibera sobre asuntos públicos y participa en acciones que promueven el bienestar común; lo cual permite que los estudiantes analicen problemáticas reales de su contexto.

En consecuencia, el ABP y el pensamiento crítico se articulan para fortalecer la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, promoviendo la deliberación, el diálogo, la toma de decisiones y la responsabilidad social.

A continuación, se dará a conocer la relación entre los pasos del ABP de Morales y Landa (2004) y los estándares intelectuales del pensamiento crítico que plantea Paul y Elder (2003), en la que el presente trabajo de investigación se basa:

- El primer paso del ABP el cual es leer y analizar el problema tiene relación con la claridad del pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben de alcanzar la comprensión clara del problema planteado y de esa manera identificarán los elementos centrales del conflicto. En este paso los estudiantes reflexionarán sobre la importancia de analizar la problemática, y así evitar interpretaciones erróneas. Es por eso que al comprender con claridad el problema, es un acto importante del pensamiento crítico y así comprender las problemáticas que pueden afectarlos.
- En el segundo paso del ABP, el cual es realizar una lluvia de ideas, los estudiantes podrán realizar hipótesis y explicaciones sobre el problema. para que este paso sea significativo, deben de procurar que sus ideas mantengan la exactitud, eso quiere decir, que no deben de alejarse de lo que realmente plantea la problemática que están analizando. Este paso genera la reflexión sobre cómo los primeros aportes pueden estar influenciados por suposiciones o experiencias previas, y como la búsqueda de la exactitud ayuda a diferenciar entre lo que uno puede creer y lo que los hechos demuestran.

- En el tercer paso del ABP, sobre hacer una lista de lo que se conoce, los estudiantes deberán de identificar los conocimientos previos que tienen sobre el problema que se les plantea. Es por eso que la precisión los obliga a evitar ideas generales y a tener información específica que pueda servir para la resolución del problema. Asimismo, este paso busca reconocer que no basta con lo que uno puede creer que conoce, sino que deben de demostrar con claridad cuál es la información válida con la que cuentan. En pocas palabras, la precisión fortalece la honestidad que pueden tener los estudiantes con la información al diferenciar hechos, datos y conceptos verificados.
- En el cuarto paso del ABP, acerca de hacer una lista de lo que se desconoce, el cual al identificar lo que no conocen es valioso para poder orientar la resolución del problema. Esto quiere decir que les exige a los estudiante que formulen sus propias preguntas coherentes osea que deben de ser relevantes para comprender y resolver el problema. Es por eso que aquí surge una reflexión sobre la calidad de las preguntas que generan, las cuales definen la profundidad de nuevos aprendizajes. Es por eso que en este paso se implica diferenciar aquello que nos genera dudas de lo que realmente aporta al análisis crítico del caso, lo cual ayuda al estudiante para que pueda resolver el problema.
- En el quinto paso del ABP, en el que deben de desarrollar una lista de acciones para resolver el problema, en la que los estudiantes van a generar acciones de investigación que requieren que vayan más allá de lo simple y que deben de considerar aspectos complejos del problema. Es por eso que la profundidad demanda que analicen las causas, consecuencias y dificultades que se les puede presentar, teniendo en cuenta que todo problema tiene que ser analizado en su totalidad. Este paso invita también a reflexionar sobre la importancia de no quedarse con ideas o explicaciones cortas, sino de buscar la esencia del conflicto, comprendiendo que la profundidad es la conexión entre una solución general y una que está fundamentada.
- En el sexto paso del ABP, los estudiantes deberán de definir el problema el

cual busca integrar diferentes perspectivas para formular qué es lo que se desea resolver. Es por eso que la amplitud cobra importancia, ya que no solo se tiene que guiar de un punto vista sino de varios. Para ello deben de considerar distintas ideas que se generan en clases antes de redactar su propia definición. Esto permite que reflexionen sobre la relevancia de abrirse a diversas interpretaciones del mismo problema, reconociendo que al escuchar otras ideas no perjudica, sino que ayuda fortalecer el pensamiento crítico.

- En el séptimo paso del ABP el cual es obtener información, en el que el estudiante deberá de recopilar y analizar lo necesario para que puedan asegurar de que sus conclusiones siguen una secuencia coherente. la lógica garantiza que la información tenga relación con el problema para que puedan sustentar con argumentos claros la solución del problema. Al reflexionar sobre este paso, se busca reconocer que no solo es acumular conocimiento, sino que es importante organizarla para que tenga sentido y que puedan construir explicaciones sin que existan contradicciones. Es por eso que la lógica se convierte en un factor importante para la ética del análisis del problema.

Finalmente, la relación entre los pasos del ABP y los estándares intelectuales de Paul y Elder permite comprender cómo cada fase del proceso estimula dimensiones específicas del pensamiento crítico (claridad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica), aspecto que sustenta la pertinencia de esta metodología para el presente estudio.

2.4. Competencia: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común

El área de DPCC desarrolla dos competencias clave: “Construye su identidad” y Convive y participa en búsqueda del bien común. Esta última se enfoca en la formación de ciudadanos críticos y participativos, promoviendo la resolución sana de conflictos y la deliberación acerca de asuntos públicos que requieren de habilidades de análisis, argumentación y la formulación de propuestas de soluciones.

Hay diversos autores que coinciden en que su desarrollo es fundamental

para formar estudiantes que participen de manera crítica, responsable y guiada al bien común. Posteriormente, la presente investigación mostrará la relación que fundamenta esta competencia en el contexto escolar de los estudiantes.

Respecto a la competencia Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común, el CNEB (MINEDU, 2016), la aclara cómo habilidades del estudiante para relacionarse con los demás bajo los valores de la justicia, equidad y empatía, al interactuar con todas las personas y participando en decisiones orientadas al bien común. A partir de ello, esta competencia permite que los estudiantes conozcan sus derechos, asuman sus responsabilidades, sepan cómo gestionar un conflicto y participen en diversas actividades ciudadanas, así creando una base fundamental para el ejercicio democrático en su vida cotidiana.

Bajo ese mismo punto de partida, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036) (2020) y las meta 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015), buscan resaltar la importancia de formar ciudadanos capaces de analizar, participar y comprometerse en la construcción de una sociedad más justa y democrática en el futuro. Es por eso que el desarrollo de esta competencia es valioso para que pueda formar jóvenes capaces de analizar diversos problemas que se les puede presentar, tomar decisiones informadas y autónomas, y actuar en beneficio al bien común.

En relación a ello, diversos autores señalan que la formación ciudadana no solo se trata de conceptos, sino del desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que debe de manejar el estudiante. Es por eso que Chaux y Ruiz (2005) resaltan que las competencias que manejan conceptos como la ciudadanía agregan capacidades cognitivas, emocionales y de comunicación empática que orientan a tomar decisiones éticas de parte de los estudiantes. Asimismo, Bisquerra (2008), afirma que la ciudadanía se construye a través de valores, participación y pensamiento crítico, enfatizando en este último un valor esencial para tomar decisiones éticas y reflexivas bajo un contexto democrático.

Para finalizar, esta competencia garantiza el desarrollo de valores, habilidades y actitudes que permiten formar ciudadanos participativos y que busquen el bien común, relacionándose con el desarrollo del pensamiento crítico

y por ende de la competencia.

2.4.1. Capacidades de la competencia:

En cuanto a la competencia Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común, el CNEB (MINEDU, 2016), afirma que su objetivo es formar estudiantes capaces de relacionarse con los demás. Bajo esa línea, autores como Chaux y Ruiz (2005) y Bisquerra (2008), definen que la convivencia democrática es un pilar fundamental para fortalecer la participación responsable en búsqueda del bien común de las personas como también se requiere el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que ayudan a gestionar conflictos y tomar decisiones informadas. Es por eso que el Proyecto Educativo Nacional al 2036, enfatiza la formación de ciudadanos que sean capaces de analizar su contexto, trabajar colaborativamente y contribuir como un punto fundamental a la educación de nuestro país. A partir de ello, el CNEB establece cinco capacidades que guían su desarrollo e implementación en los salones de clases:

- Interactúa con todas las personas: Implica reconocer los valores y derechos de las otras personas, y de la diversidad cultural de los demás, así como de respetar las diferencias y aprender de ellas. Es por eso que MINEDU (2016), afirma que el desarrollo de las interacciones respetuosas de los estudiantes tiene una base a partir de una convivencia democrática, ya que permite crear vínculos con los demás sin algún tipo de discriminación y una total apertura al diálogo. Asimismo, Carrillo (2019) menciona que las habilidades sociales son importantes para formar vínculos positivos, ya que ello facilita la formación de amistad, cooperación y el compañerismo, habilidades que justo se relacionan con esta capacidad. Para terminar, esta capacidad es valiosa para formar ciudadanos porque garantiza actitudes positivas que fortalecen nuestra sociedad y esenciales para el pensamiento crítico porque requiere analizar diversos puntos de vista y construir sus propias ideas. Bajo esa idea, esto favorece una participación más empática, reflexiva, analítica y democrática más allá del aula.
- Construye normas y asume acuerdos y leyes: esta capacidad busca que los

estudiantes puedan crear y cumplir las normas, teniendo en cuenta lo ético y social. Es por eso que la CNEB (2016) resalta que la construcción de normas para el bien de las personas favorece la convivencia, el respeto y la responsabilidad. En esa misma línea, MINEDU (2021) refuerza que las normas que proponen los estudiantes buscan un clima positivo y respetuoso, justo y solidario para todas las personas involucradas y por ende, el cumplimiento de estas ayuda a cuidar y alimentar esos valores que ellos consideraron al formar estas normas. Es por eso que al involucrar a los estudiantes en la formación de nuevas normas, ayuda a favorecer el desarrollo de una ciudadanía activa, ya que de esa manera dialogan, toman decisiones y asumen compromisos que guían al bien común.

- Maneja conflictos de manera constructiva: en esta capacidad no solo se centra en evitar las discusiones que puedan enfrentar, sino que implica identificar emociones, dialogar con respeto y buscar soluciones que ayuden a las personas involucradas. Guarnizo et al. (2023) enfatiza en que la educación emocional es valiosa para gestionar diversos conflictos y empoderar habilidades sociales que mejoran la convivencia democrática. desde la perspectiva del pensamiento crítico, esta capacidad busca que los estudiantes analicen diferentes posturas de un problema como también analice las posibles consecuencias, fundamentan el porqué de sus decisiones y dialogan abiertamente para llegar a un acuerdo justo para todas los involucrados, generando procesos cognitivos para intervenir de manera reflexiva y responsable. Según Alba (2024), afirma que dentro de la participación democrática se busca que los ciudadanos tomen decisiones conscientes cuando enfrente alguna problemática, teniendo en cuenta que el conflicto es algo que enfrentarán en su día a día y sepan resolver los conflictos razonablemente a partir del diálogo y responsabilidad. Es por eso que el manejar conflictos es fundamental para formar estudiantes capaces de lidiar con desacuerdos a través de procesos críticos y democráticos.
- Delibera sobre asuntos públicos: al deliberar sobre estos asuntos, se busca expresar diversas opiniones, analizar los problemas que afecten a la ciudadanía y participar activamente en la toma de decisiones autónomas.

Como señala Mayorga y Cavieres (2023), indica que la deliberación promueve la ciudadanía orientada al bien común. En relación al pensamiento crítico, la deliberación es fundamental, ya que busca contrastar y considerar diferentes puntos de vista y justificar el porqué de sus posturas, permitiendo que los mismos estudiantes vean la confiabilidad de sus propios argumentos y tomen decisiones más reflexivas y razonadas. En ese sentido, es fundamental que el estudiante practique desde la escuela, ya que le va permitir tener un respeto por las ideas de los demás y un compromiso con su comunidad.

- Participa en acciones que promueven el bienestar común: desde el enfoque del área de DPCC, esta capacidad busca que los estudiantes sean parte de la mejora que pueden realizar en su entorno a través de acciones orientadas a la solidaridad, democracia y al bien común. Es por eso que MINEDU (2023), señala que los estudiantes deben de abordar proyectos que contribuyan a su comunidad, lo cual, les permite reconocer problemáticas que les afectan y así asumir un rol activo para ejercer una ciudadanía activa. Valviezo (2013), señala que la participación ciudadana busca que las personas sean parte de las decisiones y aporten a que esas mismas decisiones tomadas por ellos mismos muestran intereses para el bien común de todas las personas. además, de que la participación cívica no solo promueve el compromiso a la sociedad, sino que también pide a los estudiantes tomar decisiones éticas, analíticas y reflexivas basadas en el análisis de la información, evaluación de alternativas de solución y considerar el bienestar de todas las personas. En pocas palabras, esta capacidad fortalece la formación de buenos ciudadanos que sean responsables y críticos en sus decisiones, acorde con el objetivo del área de DPCC.

2.4.2. Relación entre la competencia y el pensamiento crítico

La relación que existe entre la competencia Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común del área de DPCC y el pensamiento crítico, permite que los estudiantes análisis diversos puntos de vista, argumentan con claridad sus ideas y valorar las consecuencias éticas y

sociales de las decisiones que puedan tomar, teniendo en cuenta de que sean justos, equitativos y que busquen el bien común. Según Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico busca analizar la información y los puntos de vistas a través de los estándares intelectuales del pensamiento crítico, tales como la claridad, precisión y la lógica, fases fundamentales para una participación democrática.

A partir de ello, el CNEB (2016), afirma que esta competencia necesita que los estudiantes reflexionen, dialoguen entre ellos y contribuyan a la toma de decisiones. En esa misma línea, la participación ciudadana, exige analizar, deliberar y justificar sus puntos de vista, factores propios del pensamiento crítico. En resumen, esta competencia y el pensamiento crítico se relacionan perfectamente, ya que ambas buscan formar ciudadanos calificados de reflexionar, decidir y actuar de manera democrática y responsable.

Es por ello, que el desarrollo del pensamiento crítico no solo contribuye a las personas de manera individual, sino que ayuda a generar una convivencia democrática y una participación responsable. Esto coincide con las ideas internacionales que dicen que el pensamiento crítico es fundamental para el fortalecimiento de la ciudadanía. Así como lo plantea el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020), el cual resalta la importancia de fortalecer las habilidades como la deliberación y la toma de decisiones para contribuir al bien común. Del mismo modo, la UNESCO (2025) resalta que el pensamiento crítico ayudó a entender el origen de los conflictos, identificar vulnerabilidades a los derechos y plantear soluciones pacíficas basadas en el respeto a los demás.

Para finalizar, estas ideas demuestran que el desarrollo del pensamiento crítico no beneficia solamente a una persona, sino que argumenta la formación de ciudadanos que se involucran de manera responsable en la sociedad.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico

Esta investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico, el cual considera que el conocimiento se produce a través de la participación, la reflexión y la transformación de la práctica educativa. Este paradigma resulta pertinente porque nuestro propósito es describir la realidad educativa, pero a su vez,

transformarla mediante la intervención con ABP. Desde ese panorama, la investigación busca comprender la realidad escolar para modificarla mediante procesos colaborativos. Carr y Kemmis (1988) señalan que este paradigma promueve la construcción colectiva del conocimiento y la toma de decisiones orientadas al bien común, lo cual se relaciona con la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común que se trabaja en el presente estudio.

La metodología del ABP y el paradigma sociocrítico comparten la idea de que el estudiante es un agente activo capaz de analizar críticamente su contexto y cuestionar prácticas constituidas. Además, ambos promueven la reflexión y la acción transformadora en el aula, lo que permite desarrollar pensamiento crítico mientras se participa en procesos de cambio pedagógico democrático.

En concordancia con este paradigma, el estudio adopta un enfoque cualitativo, que permite recolectar y analizar información detallada sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes (Baptista, 2014). Este enfoque resulta pertinente para nuestro estudio porque nos permite ajustar las preguntas de investigación a medida que surgen nuevos hallazgos, profundizando en cómo los estudiantes desarrollan pensamiento crítico a través del ABP. Asimismo, facilita comprender los procesos de reflexión, análisis y toma de decisiones de los estudiantes en su contexto educativo, lo que enriquece la interpretación de los datos y el conocimiento producido. Por ello, es adecuado para comprender cómo el ABP contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria.

Además, el enfoque cualitativo se articula con los principios del ABP ya que facilita el análisis de los procesos reflexivos, colaborativos y dialógicos que se generan cuando los estudiantes enfrentan situaciones problemáticas reales o contextualizadas. A través de este enfoque, es posible observar cómo los estudiantes argumentan, cuestionan, construyen significados y toman decisiones colectivas, ofreciendo una comprensión holística del desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera, el enfoque cualitativo no solo describe la experiencia, sino que permite identificar cómo el ABP transforma las prácticas cognitivas y sociales dentro del aula.

Respecto al nivel de investigación, el estudio corresponde al nivel aplicativo porque busca generar mejoras concretas en la práctica pedagógica mediante la implementación de una propuesta didáctica basada en el ABP. Es de tipo investigación-acción porque combina el análisis de una problemática educativa con la ejecución de acciones orientadas a transformarla y evaluar sus efectos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

En cuanto al diseño de este trabajo, es de investigación-acción, y se sustenta en los aportes de Lewin, como se cita en Latorre (2003), quien concibió este proceso como un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, acción y evaluación. Kemmis y McTaggart (1988) y Elliot (1990), citados en Latorre (2003), ampliaron este modelo, destacando su carácter participativo, reflexivo y transformador. Por estos motivos, es pertinente utilizar este diseño, ya que permite analizar y transformar simultáneamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo a que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, deliberación y toma de decisiones responsables. Al aplicar el ABP, se genera un espacio donde los estudiantes enfrentan problemas reales o contextualizados, lo que activa el pensamiento crítico y refuerza la participación democrática en situaciones vinculadas al bien común.

3.2. Diagnóstico

El diagnóstico permitió comprender cómo los estudiantes evidencian el desarrollo inicial del pensamiento crítico al enfrentarse a situaciones de deliberación y problematización en el área de DPCC. A partir de las observaciones de aula y los registros del focus group, se identificaron dificultades relacionadas con la participación, la argumentación, la claridad para expresar puntos de vista y la sustentación de ideas. Estas evidencias reflejaron limitaciones en procesos propios del pensamiento crítico, tales como la identificación del problema, el análisis de información, la justificación de una postura y la toma de decisiones fundamentadas. Por ello, los hallazgos del diagnóstico permitieron reconocer la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico mediante la aplicación del ABP, especialmente en sus fases vinculadas con el análisis del problema, la búsqueda de información y la propuesta de soluciones.

Los hallazgos mostraron que los estudiantes presentan dificultades para justificar sus opiniones mediante argumentos coherentes y sustentados, lo que evidencia debilidades en la capacidad de explicar y defender una postura con base en razones válidas. Asimismo, se observó que sus respuestas suelen centrarse en aspectos descriptivos o superficiales de las situaciones planteadas, sin profundizar en las causas, consecuencias o implicancias de los problemas analizados. Esta situación refleja limitaciones en los procesos de análisis e interpretación de la información.

Del mismo modo, se identificó una participación limitada en los espacios de diálogo y deliberación, reduciendo las oportunidades para contrastar ideas, evaluar diferentes puntos de vista y construir conclusiones colectivas. Estas manifestaciones evidencian dificultades para ejercer un pensamiento reflexivo y crítico frente a situaciones vinculadas con su contexto social y ciudadano.

En conjunto, los resultados permitieron establecer como problema central la limitada capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes. Entre los factores asociados se identificaron el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales, la escasa participación estudiantil en procesos deliberativos y las dificultades para analizar información desde diversas perspectivas. Como consecuencia, se evidencian decisiones poco fundamentadas, baja participación democrática y dificultades para relacionar los problemas abordados con situaciones reales de su entorno.

Con base en estos hallazgos se elaboró el árbol de problemas. En él se describe como problema central la limitada capacidad de pensamiento crítico, vinculada principalmente a prácticas pedagógicas tradicionales, a la reducida participación estudiantil y a las dificultades para analizar información desde diversas perspectivas. Entre las consecuencias identificadas se encuentran la toma de decisiones poco fundamentadas, la baja participación democrática y la dificultad para relacionar los problemas con situaciones reales de su entorno. Este análisis orientó también la organización de la codificación temática, la categorización y la triangulación realizadas con los instrumentos aplicados: el cuestionario, los diarios de campo y el focus group.

En correspondencia con ello, el árbol de objetivos plantea como meta

principal fortalecer el pensamiento crítico mediante el ABP, con énfasis en mejorar la claridad, la exactitud y la precisión del razonamiento estudiantil. Estos objetivos guiaron el análisis de la información recopilada y dieron coherencia al proceso de intervención.

En suma, el diagnóstico no sólo permitió delimitar el problema educativo, sino que también aportó elementos clave para la construcción de la propuesta pedagógica. Gracias a estos hallazgos fue posible planificar actividades alineadas con las fases del ABP y comprender la evolución del pensamiento crítico a lo largo del proceso.

Figura 2:

Árbol de problemas del bajo desarrollo del pensamiento crítico.

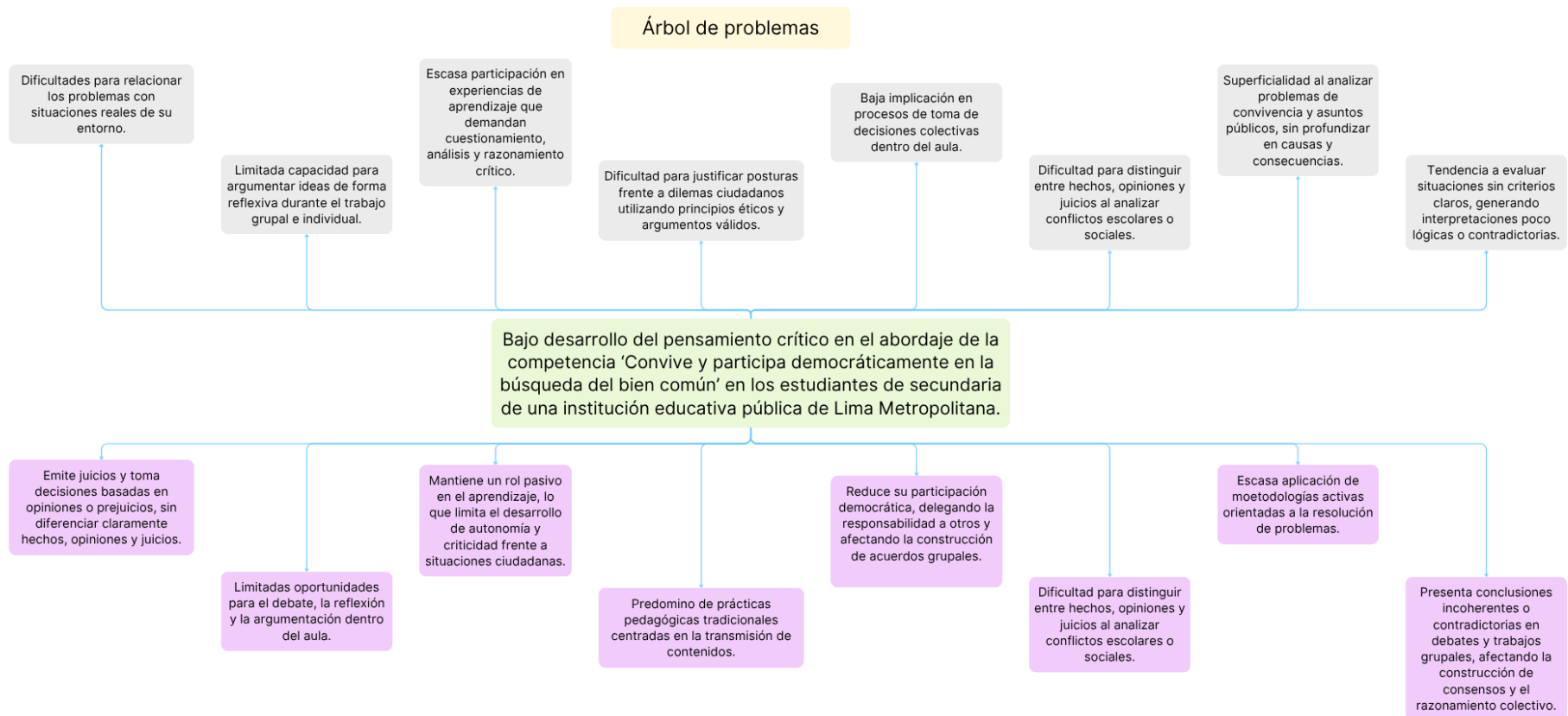
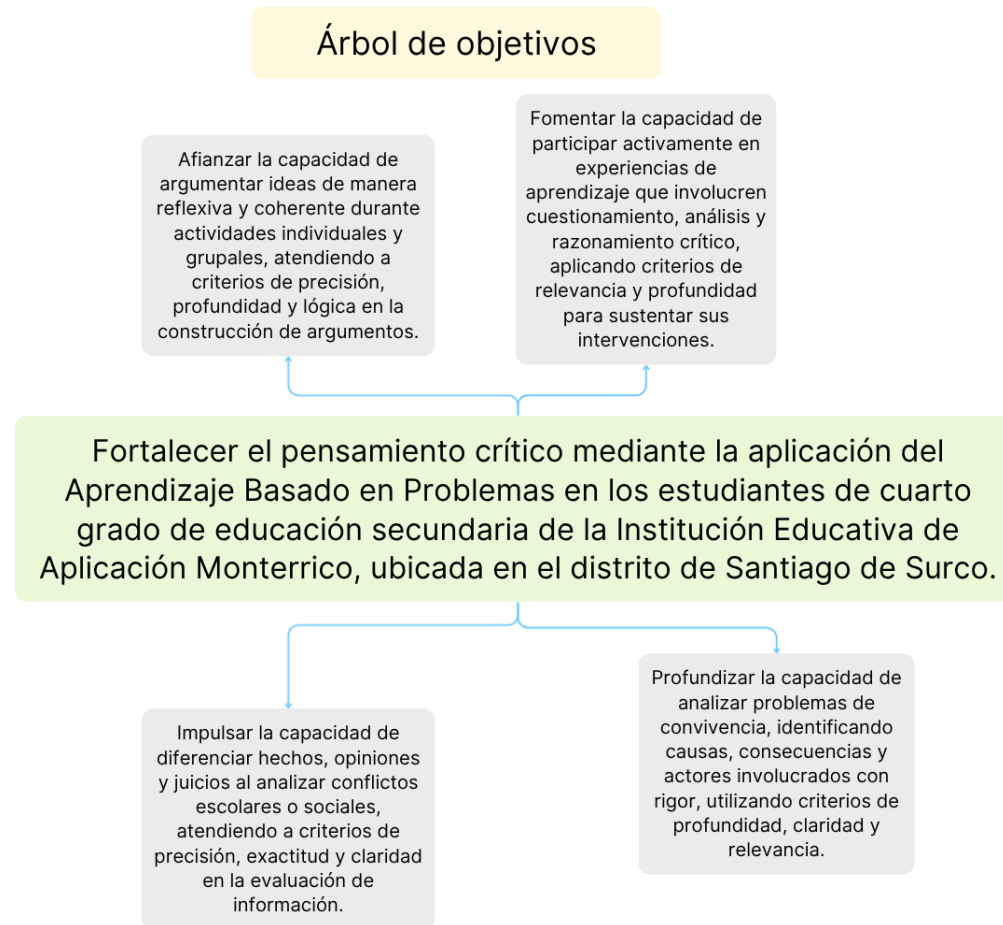


Figura 3:

Árbol de objetivos para fortalecer el pensamiento crítico.



3.3. Objetivos de investigación:

3.3.1. *Objetivo general*

Fortalecer el pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de Aplicación Monterrico, ubicada en el distrito de Santiago de Surco.

3.3.2. *Objetivos específicos*

- Diseñar un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.
- Implementar el plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.
- Reflexionar críticamente sobre la ejecución del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas y su contribución al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.
- Interpretar la información recogida durante la implementación del plan de acción para comprender los cambios generados en el pensamiento crítico a partir de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.

3.4. Plan de acción

En línea con los objetivos de investigación, se desarrolló un Plan de Acción compuesto por 11 sesiones de aprendizaje que se dieron entre agosto y octubre del 2025 en el área de DPCC. Este plan se organizó a partir de 8 hipótesis que orientaron la planificación, ejecución y evaluación de las actividades. Su propósito principal fue mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de nivel secundaria en Lima, que es centro de práctica EESPP Monterrico, empleando como estrategia central la metodología del ABP. Además, cada fase del plan se articuló claramente con las capacidades de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común,

fortaleciendo la argumentación, el diálogo empático, la reflexión ética y la toma de decisiones informada. Este plan se diseñó en coherencia con el modelo de ABP descrito en el marco teórico, que organiza el trabajo en ocho etapas.

La primera hipótesis de acción comprende leer y analizar el escenario del problema. En esta sección los estudiantes identificaron el conflicto, reconociendo a los actores involucrados y analizando el contexto, se utilizaron recursos didácticos contextualizados como análisis de casos, imágenes, noticias y videos. En este paso se buscó relacionar directamente con las capacidades de interpretar la realidad y construir una postura fundamentada, puesto que permitió el desarrollo de la claridad, la relevancia y precisión en el análisis inicial, coherente con los estándares del pensamiento crítico indicados por Paul y Elder. **(Anexo 4)**. Al finalizar esta actividad se dieron breves momentos de reflexión donde el estudiante identificará cómo comprendió el tema y qué decisiones tomó durante el análisis.

La segunda hipótesis de acción comprende que realizar una lluvia de ideas mejora el pensamiento crítico. En esta sección los estudiantes expresaron sus ideas y conocimientos previos para responder a preguntas de conceptualización o entendimiento del problema presentado con anterioridad, se utilizaron recursos como el uso de pizarra, post-it, y papelotes, la lluvia de ideas. Durante el proceso, la docente realizó un seguimiento constante a los grupos y a la participación de cada estudiante, esto permitió que trabajaran la dimensión de la precisión y exactitud, ya que los estudiantes realizaban sus aportes, de esa manera distinguieron las ideas relevantes y justificaron su participación. Además, se activó la capacidad de deliberar democráticamente, al escuchar, responder y construir ideas juntos. Al culminar la actividad, los estudiantes realizaron una pequeña evaluación sobre la lógica y la relevancia de los aportes.

La tercera hipótesis plantea que hacer una lista de aquello que se conoce mejora el pensamiento crítico. En este apartado los estudiantes registraron sus saberes previos mediante cuadros de doble entrada y elaboraciones de organizadores gráficos, lo que permitió reforzar la precisión y la claridad en la información de los estudiantes. Al organizar lo que sabían, los estudiantes pudieron establecer conexiones, hacer cuestionamientos y evaluar la pertinencia de la información con mayor profundidad de acuerdo a la situación planteada. Gracias a este proceso, se activó la capacidad de construir explicaciones críticas sobre situaciones sociales. Por consiguiente, se fomentó la reflexión guiada sobre cómo al

organizar información va ayudar a comprender con más profundidad la problemática.

La cuarta hipótesis sostiene que el hacer una lista de aquello que se desconoce mejora el pensamiento crítico. En este apartado, los estudiantes identificaron la relevancia, que les permitió comprender qué información era más importante la tomar buenas decisiones y sustentadas. Durante este proceso, los estudiantes comenzaron a plantear interrogantes más precisas y distinguir entre suposiciones promoviendo una reflexión más crítica desde el análisis del problema con diferentes perspectivas. Este proceso activó la capacidad de formular preguntas críticas y comprender distintas perspectivas. Al finalizar la actividad, se realizó una reflexión grupal justificando la importancia de la información requerida.

La quinta hipótesis sostiene que hacer una lista de aquello que se necesita hacerse para resolver el problema mejora el pensamiento crítico. En esta fase, los estudiantes identificaron las acciones necesarias para resolver la problemática inicial a través de reparto de tareas, definir responsabilidades y establecer rutas de trabajo. En este proceso los estudiantes desarrollaron la profundidad del pensamiento crítico, ya que evalúan alternativas, pero consideran las consecuencias éticas, la aplicabilidad y la confiabilidad. Además, los estudiantes evaluaron alternativas y la pertinencia de cada acción posterior para anticiparse a posibles dificultades. Al seguir adecuadamente este paso, los estudiantes activaron la capacidad de tomar decisiones informadas y justificar sus acciones propuestas. Al culminar la actividad, cada grupo escribió la razón por cada acción priorizada, reforzando la reflexión metacognitiva.

La sexta hipótesis comprende definir el problema mejora el pensamiento crítico. En esta sección, los estudiantes contrastaron ideas, aclararon conceptos y delimitaron con exactitud el núcleo del conflicto promoviendo el uso de claridad, precisión, relevancia y en especial la amplitud. En esta actividad se incluye una discusión guiada en donde los estudiantes compararon distintas definiciones y de manera colectiva escogieron la que tenía más coherencia, reforzando la capacidad de construir consensos. Al final de la actividad se realizó una revisión grupal de la definición y los estudiantes explicaron cómo es que cada parte del análisis les ayudó a fortalecer su pensamiento crítico.

La séptima hipótesis indica que obtener información mejora el pensamiento crítico. En esta fase, los estudiantes recurrieron a diversas fuentes que presentó la docente, tales como textos, videos, fichas de investigación. Con ello, los estudiantes

podieron recopilar datos necesarios para sustentar sus argumentos. De esta manera se fortaleció la capacidad de analizar fuentes y argumentos para construir interpretaciones críticas, teniendo relación con el indicador de exactitud y la lógica del pensamiento crítico. Gracias a ello, los estudiantes enriquecieron sus interpretaciones y avanzaron a un razonamiento más sólido desde el análisis de diversas perspectivas.

La octava etapa comprende que presentar los resultados mejora el pensamiento crítico. Durante esta fase, los estudiantes expusieron conclusiones, justifican sus decisiones y respondieron preguntas de sus compañeros. Este proceso, fortaleció la capacidad de argumentar, considerar consecuencias y dialogar sobre los diferentes puntos de vista, mostrando una relación con los indicadores de lógica, profundidad y claridad del pensamiento crítico, ya que los estudiantes explicaron de manera coherente como llegaron a sus ideas. Para finalizar, los estudiantes completaron una rúbrica de autoevaluación sobre la calidad de sus argumentos y evidencias.

En conjunto, este plan de acción concreta el modelo teórico del ABP en una propuesta de intervención replicable en contextos similares, articulando etapas, capacidades y dimensiones del pensamiento crítico.

Tabla 1

Plan de acción de la propuesta de intervención de las fases del Aprendizaje Basado en Problemas al Pensamiento Crítico

Campos de Acción	Hipótesis de acción	Actividades	Recursos utilizados	Momentos de la Investigación-acción	Responsables	Cronograma
Leer y analizar el escenario del problema	Se planteó que analizar el escenario del problema fortalecería la claridad del pensamiento crítico, movilizando la capacidad “Delibera sobre asuntos públicos”.	Los estudiantes analizaron el caso identificando actores, hechos y perspectivas. Compararon interpretaciones y discutieron colectivamente. (Claridad)	Noticias, casos, videos, imágenes	Acción – Observación	Fabiola Bautista (Observadora) Liliana Beltran (Aplicadora) Andrea Castillo (Observadora)	INICIO DE LA APLICACIÓN 11 de agosto del 2025 FINAL DE LA APLICACIÓN 31 de octubre del 2025
Realizar una lluvia de ideas	Se consideró que la lluvia de ideas permitiría mejorar la exactitud del pensamiento crítico, movilizando la capacidad “Interactúa con todas las personas”.	El grupo propuso ideas previas sobre las causas. Escucharon y ampliaron aportes entre pares. (Exactitud)	Pizarra, papelotes, post-it	Acción – Observación		<u>Sesión 1:</u> 11/08/25 - 15/08/25 <u>Sesión 2:</u> 18/08/25 - 22/08/25 <u>Sesión 3:</u> 25/08/25 - 29/08/25 <u>Sesión 4:</u> 01/09/25 - 05/09/25
Hacer una lista de aquello que se conoce	Se estimó que identificar lo que se conoce incrementaría la precisión del pensamiento crítico, movilizando la	Los estudiantes registraron información verificada. Seleccionaron datos precisos	Tarjetas, cartulinas, organizadores gráficos	Acción – Observación		

	capacidad "Construye normas y asume acuerdos".	relevantes para el análisis. (Precisión)				
Hacer una lista de aquello que se desconoce	Se planteó que identificar lo que se desconoce fortalecería la relevancia del pensamiento crítico, movilizando la capacidad "Maneja conflictos de manera constructiva".	Los estudiantes formularon preguntas orientadas a aspectos no comprendidos. Clasificaron interrogantes según su relevancia para el caso. (Relevancia)	Cuadro KWL, mapa de interrogantes	Acción – Observación		<u>Sesión 5:</u> 08/09/25 - 12/09/25 <u>Sesión 6:</u> 15/09/25 - 19/09/25 <u>Sesión 7-8:</u> 22/09/25 - 26/09/25 <u>Sesión 09-10:</u> 20/10/25 - 24/10/25 <u>Sesión 11 -12:</u> 27/10/25 - 31/10/25
Hacer una lista de aquello que se necesita hacerse para resolver el problema	Se consideró que listar lo necesario para resolver el problema desarrollaría la profundidad del pensamiento crítico, movilizando la capacidad "Participa en acciones que promueven el bien común".	Los estudiantes organizaron las necesidades de información o acciones requeridas. Justificaron por qué cada necesidad ayuda a profundizar la comprensión del problema. (Profundidad)	Árbol de información, tarjetas	Acción – Observación		
Definir el problema	Se planteó que construir una definición consensuada ampliaría la amplitud del pensamiento crítico,	El grupo reformuló el problema integrando diversas perspectivas. Justificaron colectivamente la	Mapa conceptual, diagrama de Ishikawa	Acción – Reflexión		

	movilizando la capacidad “Delibera sobre asuntos públicos”.	formulación final. (Amplitud)				
Obtener información	Se estimó que la búsqueda y análisis de información confiable fortalecerían la lógica del pensamiento crítico, movilizando la capacidad “Participa en acciones que promueven el bien común”.	Los estudiantes seleccionaron fuentes pertinentes. Analizaron y contrastaron la información obtenida. (Lógica)	Textos, videos, fichas de investigación	Acción – Observación		
Presentar resultados	Se consideró que la exposición de conclusiones argumentadas integraría la claridad, lógica y relevancia del pensamiento crítico, movilizando la capacidad “Interactúa con todas las personas”.	Los estudiantes estructuraron conclusiones. Expusieron resultados aplicando lógica, claridad y relevancia.	Afiches, infografías, rúbricas, listas de cotejo	Reflexión – Mejora		

3.5. Técnicas e instrumentos

Antes de explicar las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio, es importante señalar que el trabajo se desarrolló con 25 estudiantes de cuarto grado de secundaria, de una institución educativa de gestión pública. El grupo estuvo conformado por adolescentes cuyas edades varían entre 15 y 16 años, pertenecientes a una sola sección, quienes participaron de manera activa en todos los pasos del ABP implementado durante el estudio.

En esta investigación se utilizaron tres técnicas de recolección de datos: la encuesta, la observación y el focus group, cada una con sus respectivos instrumentos. La selección de estas técnicas se relaciona directamente con los objetivos del presente trabajo, ya que permitieron realizar un diagnóstico inicial, acompañar el proceso de implementación del ABP y recoger la reflexión final de los estudiantes, respectivamente. Estas técnicas se relacionan específicamente con los indicadores del pensamiento crítico, de modo que la encuesta permitió identificar diferentes opiniones sobre argumentación y participación, la observación ayudó en el seguimiento del desempeño durante cada fase del ABP, y el focus group nos dejó profundizar en las experiencias y aprendizajes del propio estudiante.

3.5.1. La encuesta

La primera técnica empleada fue la encuesta, la cual se define como un procedimiento que permite recopilar, organizar y analizar información a partir de las respuestas de un grupo de personas, con el fin de identificar percepciones y obtener conclusiones sobre el fenómeno estudiado (Castro y Fitipaldo, s.f.). Para ello, se utilizó como instrumento el cuestionario (**Anexo 2**), el cual consistió en una serie de 9 preguntas abiertas elaboradas por los investigadores para obtener datos comparables y sistemáticos de los estudiantes (Meneses, 2016).

Este instrumento se diseñó a partir de una tabla de especificaciones (**Anexo 2**), que relaciona cada pregunta con las fases del ABP, las dimensiones del pensamiento crítico y las capacidades de la competencia Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común. La encuesta permitió explorar las percepciones previas que se relacionan con el ABP, pensamiento crítico y con la competencia, aportando información clave para el diagnóstico inicial.

3.5.2. La observación

La segunda técnica fue la observación, utilizada para registrar de manera

ordenada los comportamientos, interacciones y respuestas de los estudiantes durante la aplicación del ABP. Esta técnica permite analizar fenómenos en su contexto natural y comprender mejor cómo se desarrollan las dinámicas educativas sin intervenir en ellas (Flick, 2015). Para su aplicación se utilizaron los diarios de campo y se interpretaron los resultados en una matriz de análisis de diarios de campo (**Anexo 4**), que facilitó la organización de la información adquirida en cada sesión.

Durante el proceso de investigación, se elaboraron 10 diarios de campo, los cuales detallan de manera minuciosa lo ocurrido en cada sesión de clases. Estos registros fueron preparados por el equipo investigador, los cuales funcionaron como base para diseñar la matriz de triangulación (**Anexo 6**). Este instrumento permitió profundizar en la interpretación de los datos cualitativos mediante la identificación de patrones y significados relevantes (Denzin & Lincoln, 2011). De esta manera, se observa la relación directa con el segundo objetivo específico, ya que permite evaluar la aplicación práctica del ABP y cómo los estudiantes desarrollan sus habilidades como analizar, argumentar y reflexionar críticamente.

3.5.3. Focus Group

Por último, se utilizó la técnica del focus group, junto con su instrumento, la matriz de análisis de focus group (**Anexo 5**). Este espacio de conversación permitió recoger de manera colectiva las percepciones y reflexiones de los estudiantes respecto a la experiencia con el ABP, fortaleciendo la comprensión de los resultados desde su propia perspectiva (López, 2022). Este instrumento se diseñó a partir de una tabla de especificaciones (**Anexo 3**), que relaciona cada pregunta con las fases del ABP, dimensiones del pensamiento crítico y las capacidades de la competencia.

Su aplicación se relaciona directamente con el tercer objetivo específico, al facilitar la reflexión sobre los procesos y resultados obtenidos durante la implementación del ABP, y con el cuarto objetivo específico, al aportar información cualitativa clave para interpretar los cambios observados en el desarrollo del pensamiento crítico. La matriz correspondiente permitió organizar las respuestas en categorías y subcategorías, lo que facilitó la comparación y el análisis en profundidad (Patton, 2015).

Para el tratamiento de la información recopilada, los datos cualitativos fueron organizados mediante matrices de análisis y procesados a través de codificación temática, categorización y triangulación entre las distintas fuentes (encuesta, observación y focus group). Este procedimiento aseguró la validez interpretativa de

los resultados y permitió comprender de manera integral el fenómeno estudiado (Huberman et al., 2014).

En esta investigación se trabajó con un grupo focal integrado por 8 estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública de nivel secundaria en Lima, que es centro de práctica EESPP Monterrico, quienes respondieron a las preguntas planteadas por el equipo investigador. La dinámica tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Asimismo, las intervenciones de los estudiantes fueron registradas en la matriz de análisis de focus group (**Anexo 5**), donde se detalla las categorías o dimensiones, junto con 11 preguntas sustentadas en el marco teórico que respalda los resultados obtenidos.

Antes de aplicar los instrumentos a los estudiantes, estos fueron sometidos a una validación por especialistas, quienes evaluaron cada criterio y cada pregunta incluida tanto en el cuestionario como en el focus group.

En sus apreciaciones, los especialistas consideraron que los instrumentos utilizados por nuestro equipo de trabajo (cuestionario y focus group) eran pertinentes y ajustados a la necesidad de la investigación y contexto de los estudiantes. Sin embargo, en algunas observaciones se constató que habían algunos puntos por corregir, los cuales indicaban subsanación a criterios de forma como la utilización de palabras adecuadas y coherencia en la redacción de las preguntas formuladas en el cuestionario y también en las preguntas del focus group. Después de levantar las observaciones, los jueces expertos aprobaron los instrumentos y estos fueron aplicados en la experiencia considerando que los ítems eran claros, pertinentes y coherentes.

Los jueces fueron los siguientes:

- Juez 1: Maria Soledad Ruiz Pumapillo, Docente Mg. del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- Juez 2: Rosario Judith Rivas Bazán, Docente Mg. del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- Juez 3: Bertha Judith Huilca Condori, Dra. del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

- Juez 4: Narda Rojas Alarcón, Docente Mg. del área de Ciencias Sociales de la I.E. Javier Heraud.
- Juez 5: Juan Carlos Palomino Paredes, Docente Dr. del área de Ciencias Histórico Sociales con 19 años de experiencia en docencia universitaria.

3.6. Análisis y procesamiento de la información

El análisis de esta investigación se centró en comprender cómo los estudiantes experimentaron el ABP y cómo esta metodología mejora su pensamiento crítico. Para ello, primero se transcribieron y organizaron todos los diarios de campo, ya que en ellos se registraron las actividades, interacciones y respuestas de los estudiantes durante cada sesión del plan de acción. Los resultados del cuestionario, los diarios de campo y el focus group se colocaron en una matriz de triangulación (**Anexo 6**), que permitió comparar coincidencias, diferencias y complementariedades entre los instrumentos.

Una vez ordenada la información, se aplicó un proceso de codificación para identificar ideas clave, comportamientos repetidos y patrones de interpretación. A partir de estas unidades, se agruparon los datos en categorías relacionadas con fases del ABP, como leer el problema, generar ideas, definir lo que se sabe y lo que falta, obtener información y presentar resultados. Esto permitió observar cómo los estudiantes avanzaban en su forma de analizar, preguntar, argumentar y tomar decisiones.

Luego se realizó un análisis temático, comparando lo que sucedía en el aula con la teoría del ABP. Esta comparación permitió ver qué elementos del modelo estaban presentes, cómo se desarrollaban en la práctica y de qué manera contribuyen al pensamiento crítico de los estudiantes. También se identificaron cambios importantes, como una mayor participación, mejores argumentaciones y un uso más reflexivo de la información.

Para asegurar la validez del análisis se utilizaron varias estrategias, como la triangulación de fuentes, la revisión constante de las interpretaciones y la comparación con autores especializados. Se comparó la información proveniente de distintos diarios de campo (D1-D11), se revisaron los avances de sesiones y se contrastaron los hallazgos con autores clave del ABP como Morales Landa (2004), Vizcarro y Juárez (2008), Cónsul y Dolors (2013) entre otros. Este contraste permitió verificar la coherencia entre lo observado en el aula y las características del ABP,

especialmente en cuanto al rol activo del estudiante, la centralidad del problema y el desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación.

Asimismo, se cuidó la coherencia interpretativa revisando la correspondencia entre categorías, evidencias y conclusiones. La interpretación fue enriquecida mediante procesos de validación interna, revisando la coherencia entre los registros, y mediante validación con los mismos participantes, observable cuando los estudiantes expresan sus reflexiones, justificaban sus ideas o socializaban sus productos finales, reafirmando la autenticidad de los significados construidos colaborativamente.

Finalmente, se integraron todas las categorías y hallazgos para construir una visión más completa del proceso. Esto permitió comprender cómo el ABP promovió una participación más activa, una mayor autonomía intelectual y un análisis más profundo de los problemas planteados. En ese sentido, el procesamiento de la información mostró que el ABP organizó el aprendizaje en torno a situaciones reales, pero a su vez, fortaleció de manera clara el pensamiento crítico de los estudiantes.

3.7. Consideraciones éticas

En esta investigación se tuvo mucho cuidado con el manejo ético de la información y la participación de los estudiantes. Al ser una institución educativa de aplicación, la autorización se gestionó a nivel institucional: se presentó una carta dirigida a la coordinación interna del colegio, además, se ingresó un Formato Único de Trámite (FUT) por mesa de partes de la institución a cargo para formalizar el permiso correspondiente y se comunicó a la dirección la intención formativa del estudio, garantizando que todas las actividades respetaran las normas establecidas por la institución.

Luego, se solicitó el asentimiento informado a los estudiantes, explicándoles de manera clara en qué consistía el estudio, cuáles eran sus objetivos y cómo se iba a trabajar, explicándoles que iba ser de manera voluntaria, las actividades que realizan, siendo el uso exclusivo de la información de manera académica y si ellos deseaban retirarse lo podían hacer en cualquier momento, sin consecuencias. Además, se confirmó que cada estudiante comprendía completamente la información antes de firmar sus consentimientos asegurando una participación voluntaria.

Se aseguró que tanto la identidad de los estudiantes como la de la institución educativa se mantuvieron en confidencialidad. No se usaron nombres ni datos que

permitan reconocerlos. Toda la información recolectada se utilizó únicamente con fines académicos.

Durante el análisis de los resultados se actuó con transparencia, presentando los datos tal como fueron obtenidos, sin modificarlos ni forzarlos. En este proceso, se realizó la revisión cruzada de la información recopilada de los diarios de campo, fichas de trabajo y focus group, verificando la coherencia entre fuentes. Además, se cuidó la correcta citación de las fuentes para evitar cualquier tipo de plagio. Estas acciones siguen las orientaciones del Código de Ética para la Investigación Educativa del MINEDU (2023).

3.8. Limitaciones:

La investigación presenta ciertas limitaciones que son importantes de reconocer. En primer lugar, el tiempo disponible para la aplicación del plan de acción fue reducido, lo que implicó trabajar un número limitado de sesiones y concentrar las actividades en un periodo corto. Además, el estudio se desarrolló únicamente con un grupo de 25 estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de nivel secundaria en Lima, que es centro de práctica EESPP Monterrico, sin posibilidad de extender la intervención a otros grados o a diferentes instituciones educativas, por lo cual, limita la generalización de los resultados. Esto hace que los resultados no puedan generalizarse a una población más amplia, ya que responden a un contexto específico. A pesar de ello, la información obtenida resulta valiosa para comprender el proceso y los efectos del ABP dentro de este escenario particular.

Otra limitación hallada fue el tiempo reducido del ciclo académico, lo cual impidió observar transformaciones a largo plazo, dado que se estuvo esperando el V.B. por parte de la EESPP Monterrico para empezar la experiencia. En ese sentido, consideramos que la burocracia fue algo que jugó en contra de nuestra ejecución de tesis, sin embargo, al empezar la experiencia, esta se pudo llevar a cabo de forma ininterrumpida durante el tiempo restante que tuvimos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

A partir de la implementación del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se evidenciaron avances significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. Las actividades diseñadas permitieron que los estudiantes analizaran situaciones

problemáticas vinculadas con la convivencia democrática y la búsqueda del bien común, fortaleciendo progresivamente su capacidad para interpretar información, argumentar sus opiniones, contrastar evidencias, formular preguntas relevantes y proponer soluciones fundamentadas. Los resultados obtenidos fueron analizados mediante la triangulación de la información recogida a través de los diarios de campo, el focus group y el cuestionario aplicado durante la investigación (Anexos 4, 5 y 6).

En relación con el primer objetivo específico, se diseñó un plan de acción sustentado en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, tomando como referencia las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica. La planificación se estructuró a partir de situaciones problemáticas vinculadas con la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, organizando actividades que promovieran el desarrollo progresivo de los estándares intelectuales del pensamiento crítico.

El plan de acción contempló una secuencia de actividades que permitieron a los estudiantes leer y analizar escenarios problemáticos, realizar lluvias de ideas, identificar conocimientos previos, reconocer vacíos de información, proponer acciones de solución, definir problemas, obtener información relevante y presentar resultados fundamentados. Cada una de estas acciones estuvo orientada al fortalecimiento de capacidades relacionadas con la claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica del pensamiento crítico, garantizando una intervención coherente con los objetivos de la investigación y las necesidades observadas en los estudiantes.

Asimismo, el diseño incorporó recursos diversos, estrategias colaborativas y espacios de reflexión permanente, permitiendo que las actividades respondieran a situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes. De esta manera, el plan de acción constituyó una propuesta pedagógica pertinente para promover procesos de análisis, argumentación y toma de decisiones fundamentadas dentro del contexto escolar.

Durante la implementación del plan de acción se observaron avances progresivos en los distintos procesos asociados al pensamiento crítico. Los registros consignados en los diarios de campo (Anexo 4) muestran que los estudiantes participaron activamente en el análisis de situaciones problemáticas relacionadas con la discriminación, la convivencia escolar, la participación ciudadana, el uso responsable de la tecnología y la valoración de la diversidad cultural.

En las primeras actividades, los estudiantes tendían a responder de manera breve y con escasa fundamentación. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, lograron comprender con mayor claridad los problemas planteados, identificar causas y consecuencias, establecer relaciones entre los hechos analizados y expresar sus ideas de manera más organizada. Este avance fue especialmente visible en las actividades orientadas al análisis de casos, donde los estudiantes comenzaron a diferenciar información relevante de aquella que no contribuía a comprender la problemática.

Del mismo modo, las actividades de lluvia de ideas favorecieron el desarrollo de la exactitud en el pensamiento crítico, ya que los estudiantes aprendieron a contrastar opiniones, justificar sus respuestas y evaluar la validez de los argumentos propuestos por sus compañeros. La participación en espacios de diálogo y deliberación permitió que progresivamente fundamentaran mejor sus opiniones y construyeran respuestas más coherentes y sustentadas.

Respecto a la precisión, se observó que los estudiantes lograron organizar sus conocimientos previos mediante diversas estrategias de trabajo colaborativo. A través de cuadros de doble entrada, mapas conceptuales, registros escritos y organizadores gráficos, fueron capaces de distinguir hechos de opiniones, explicar sus ideas con mayor detalle y reconocer la importancia de sustentar sus afirmaciones.

Asimismo, las actividades destinadas a identificar aquello que desconocían promovieron el fortalecimiento de la relevancia dentro del pensamiento crítico. Los estudiantes aprendieron a formular preguntas significativas, reconocer vacíos de información y orientar sus procesos de investigación hacia aspectos realmente importantes para comprender las problemáticas abordadas. Esto favoreció una búsqueda de información más consciente y enfocada en la resolución de los problemas planteados.

Otro aspecto importante fue el desarrollo de la profundidad del pensamiento crítico. Los estudiantes no solo identificaron problemas, sino que también analizaron sus implicancias y propusieron diversas alternativas de solución. Sus propuestas consideraron la participación de distintos actores, evaluaron posibles consecuencias y demostraron una comprensión más amplia de las situaciones estudiadas.

De igual manera, la amplitud del pensamiento crítico se evidenció cuando los estudiantes analizaron los problemas desde diferentes perspectivas, considerando opiniones diversas y reconociendo que una misma situación puede interpretarse

desde distintos puntos de vista. Esta capacidad favoreció la construcción de explicaciones más integrales y una mejor comprensión de los asuntos públicos abordados durante la intervención.

Finalmente, durante la búsqueda de información y la presentación de resultados, los estudiantes fortalecieron la lógica de sus razonamientos al relacionar evidencias, argumentos y conclusiones. Esto permitió que sus propuestas finales fueran más coherentes, fundamentadas y orientadas al bien común.

La reflexión crítica desarrollada durante el proceso de investigación-acción permitió identificar logros, dificultades y oportunidades de mejora relacionadas con la implementación del plan de acción. A partir del análisis permanente de los diarios de campo (Anexo 4), se constató que el uso de situaciones problemáticas cercanas a la realidad de los estudiantes incrementó su interés, participación y disposición para expresar opiniones fundamentadas.

Asimismo, se observó que las actividades colaborativas favorecieron la construcción colectiva del conocimiento y promovieron espacios de diálogo donde los estudiantes pudieron confrontar ideas, argumentar sus posiciones y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones. Estos aspectos contribuyeron significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico dentro del aula.

Sin embargo, también se identificaron algunas dificultades durante las primeras sesiones. Entre ellas destacaron la tendencia inicial a emitir respuestas superficiales, la limitada argumentación y la dificultad para seleccionar información relevante. Frente a ello, fue necesario reforzar la retroalimentación docente, incorporar preguntas orientadoras y promover espacios adicionales de discusión que ayudaran a profundizar los análisis realizados por los estudiantes.

La reflexión constante sobre la práctica permitió realizar ajustes oportunos en las estrategias implementadas, favoreciendo una participación más activa y un mayor nivel de análisis crítico. En consecuencia, el proceso de investigación-acción contribuyó no solo al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes, sino también al mejoramiento progresivo de la intervención pedagógica.

La interpretación de la información obtenida mediante los diarios de campo, el focus group y el cuestionario permitió identificar cambios significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La matriz de triangulación (Anexo 6) evidencia que los participantes avanzaron desde respuestas breves, descriptivas y poco justificadas hacia explicaciones más reflexivas, argumentadas y sustentadas en

evidencias.

Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron progresivamente su capacidad para analizar situaciones problemáticas, formular preguntas relevantes, identificar información confiable, considerar diferentes perspectivas y proponer soluciones orientadas al bien común. Asimismo, demostraron una mayor disposición para escuchar opiniones distintas, participar en procesos de deliberación y tomar decisiones fundamentadas en argumentos y evidencias.

Los hallazgos obtenidos en el focus group (Anexo 5) coinciden con las observaciones registradas en los diarios de campo, ya que los propios estudiantes reconocieron que las actividades desarrolladas les permitieron comprender mejor los problemas, organizar sus ideas con mayor claridad, trabajar colaborativamente y sustentar sus opiniones de manera más sólida. Esta coincidencia entre las diferentes fuentes fortalece la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

En conjunto, la triangulación de la información permite afirmar que la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas contribuyó al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes, favoreciendo procesos de análisis, argumentación, evaluación de información y toma de decisiones responsables dentro de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

4.2. Discusión

Los resultados obtenidos permiten responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la implementación de un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria? De manera general, los hallazgos evidencian que la implementación del plan de acción basado en el ABP contribuyó significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes, favoreciendo procesos de análisis, argumentación, interpretación de información, formulación de preguntas, evaluación de evidencias y toma de decisiones fundamentadas. Estos avances fueron identificados mediante la información recogida en los diarios de campo, el focus group y la matriz de triangulación (Anexos 4, 5 y 6), donde se observa una evolución progresiva desde respuestas breves y poco fundamentadas hacia razonamientos más reflexivos, organizados y sustentados.

En relación con el primer objetivo específico, referido al diseño de un plan de acción basado en el ABP para fortalecer el pensamiento crítico, los resultados

evidencian que la organización de actividades a partir de problemas contextualizados permitió generar condiciones favorables para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. La estructura del plan de acción se sustentó en los estándares intelectuales del pensamiento crítico, incorporando actividades orientadas a promover la claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica durante todo el proceso de aprendizaje. Estos resultados coinciden con lo planteado por Paul y Elder (2003), quienes sostienen que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes participan en experiencias que les permiten analizar situaciones, cuestionar información y construir juicios fundamentados. Del mismo modo, Onieva y Luque Rojas (2023) afirman que el desarrollo del pensamiento crítico requiere estrategias pedagógicas que favorezcan la evaluación de la información y la validación de argumentos, aspectos que estuvieron presentes en el diseño de la intervención.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con la implementación del plan de acción, los hallazgos muestran que el ABP favoreció el desarrollo progresivo de diversos procesos vinculados al pensamiento crítico. En primer lugar, se evidenciaron avances en la claridad, ya que los estudiantes lograron comprender mejor los escenarios problemáticos y expresar sus ideas de forma más organizada durante el análisis de casos. Los diarios de campo muestran que progresivamente identificaron causas, consecuencias y actores involucrados en las situaciones planteadas, mientras que el focus group permitió corroborar que los propios estudiantes percibieron una mejora en su capacidad para comunicar sus ideas y argumentar sus opiniones. Estos resultados guardan relación con Saputro et al. (2022), quienes señalan que el pensamiento crítico involucra procesos de interpretación, análisis y explicación que permiten organizar mejor las ideas y construir respuestas más comprensibles.

Asimismo, se observaron avances en la exactitud y precisión del pensamiento crítico. Durante las actividades de lluvia de ideas, organización de conocimientos previos y construcción de explicaciones, los estudiantes aprendieron a contrastar información, justificar sus afirmaciones y diferenciar hechos de opiniones. Este hallazgo coincide con lo planteado por Marín (2023), quien sostiene que la capacidad de evaluar evidencias y verificar información es fundamental para construir razonamientos sólidos. De manera similar, Cobeñas Cercado (2023) afirma que el pensamiento crítico implica analizar y cuestionar la información antes de aceptarla

como válida. En esta investigación, los estudiantes no solo expresaron ideas, sino que también aprendieron a revisarlas, contrastarlas y fundamentarlas mediante evidencias, fortaleciendo así la calidad de sus argumentos.

Por otro lado, los resultados muestran que la relevancia se fortaleció cuando los estudiantes identificaron aquello que desconocían y formularon preguntas orientadas a comprender mejor las problemáticas analizadas. Las actividades desarrolladas permitieron que reconocieran qué información era realmente importante para resolver los problemas planteados y evitaran centrarse en aspectos secundarios. Estos resultados coinciden con Martins (2025), quien señala que la relevancia consiste en seleccionar información pertinente para comprender una situación y tomar decisiones adecuadas. Asimismo, Jaramillo et al. (2025) sostienen que el pensamiento crítico requiere discriminar información significativa dentro de grandes volúmenes de datos, capacidad que fue evidenciada cuando los estudiantes priorizaron preguntas e información útil para continuar sus procesos de investigación.

En cuanto a la profundidad, los resultados evidencian que los estudiantes lograron analizar las problemáticas desde una perspectiva más amplia y compleja. Al inicio de la intervención, las explicaciones tendían a centrarse en aspectos superficiales; sin embargo, conforme avanzó el proceso, comenzaron a identificar causas estructurales, consecuencias sociales y posibles alternativas de solución. Los hallazgos muestran que consideraron la participación de diferentes actores, evaluaron riesgos y beneficios de sus propuestas y reconocieron la complejidad de los problemas abordados. Esto coincide con lo señalado por Paul y Elder (2003), quienes sostienen que la profundidad implica abordar los problemas considerando sus múltiples dimensiones y evitando explicaciones simplistas. Asimismo, los resultados respaldan lo planteado por Thornhill-Miller et al. (2023), quienes destacan que el pensamiento crítico exige analizar información desde diferentes niveles de complejidad antes de emitir conclusiones.

Del mismo modo, la amplitud se fortaleció mediante el trabajo colaborativo y la deliberación constante entre los estudiantes. Las evidencias muestran que fueron capaces de escuchar opiniones diferentes, contrastar puntos de vista y considerar diversas perspectivas antes de emitir juicios. Este hallazgo coincide con Facione (2007), quien señala que el pensamiento crítico implica evaluar interpretaciones alternativas antes de llegar a una conclusión. Asimismo, guarda relación con lo planteado por la Pontificia Universidad Javeriana (2025), que destaca la importancia

de analizar los problemas desde múltiples enfoques para comprenderlos de manera integral. En esta investigación, la amplitud se manifestó cuando los estudiantes reconocieron que los problemas de convivencia y participación ciudadana pueden ser comprendidos desde distintas experiencias y contextos.

La lógica también mostró avances importantes durante la implementación del plan de acción. Los estudiantes lograron relacionar evidencias, argumentos y conclusiones de manera más coherente, especialmente durante la búsqueda de información y la presentación de resultados. A diferencia de las primeras sesiones, donde predominaban afirmaciones generales y poco sustentadas, al finalizar la intervención se observó una mayor capacidad para justificar decisiones y explicar la relación entre las causas identificadas y las soluciones propuestas. Estos resultados coinciden con lo señalado por Thornhill-Miller et al. (2023), quienes afirman que el pensamiento crítico requiere construir razonamientos consistentes basados en evidencias verificables. Asimismo, respaldan los planteamientos de Paul y Elder (2003), quienes consideran la lógica como un componente esencial para garantizar la coherencia entre las ideas y las conclusiones.

En relación con el tercer objetivo específico, referido a la reflexión crítica sobre la ejecución del plan de acción, los hallazgos evidencian que el proceso de investigación-acción permitió identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora durante la implementación. La reflexión permanente favoreció ajustes pedagógicos oportunos, especialmente en aquellas actividades donde los estudiantes mostraban dificultades para argumentar o profundizar sus respuestas. Esta capacidad de analizar críticamente la propia práctica coincide con los principios de la investigación-acción, los cuales promueven la mejora continua a partir de la observación sistemática y la reflexión sobre la experiencia educativa. Los resultados muestran que tanto los estudiantes como la docente investigadora participaron activamente en este proceso de construcción y mejora del aprendizaje.

Respecto al cuarto objetivo específico, relacionado con la interpretación de la información recogida durante la implementación, la triangulación de los datos permitió confirmar que los cambios observados en los estudiantes no fueron hechos aislados, sino tendencias recurrentes evidenciadas en los diferentes instrumentos aplicados. Los diarios de campo registraron avances progresivos en la calidad de las intervenciones estudiantiles, mientras que el focus group mostró que los propios participantes reconocieron mejoras en su capacidad para analizar situaciones,

argumentar opiniones y tomar decisiones fundamentadas. La coincidencia entre estas fuentes fortalece la credibilidad de los hallazgos y permite afirmar que la implementación del ABP favoreció el fortalecimiento del pensamiento crítico dentro de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

Respecto a las implicancias educativas, los resultados permiten afirmar que el ABP constituye una estrategia pertinente para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Su aplicación favorece la participación activa, el trabajo colaborativo, la reflexión sobre problemas reales y la construcción de soluciones fundamentadas, aspectos esenciales para la formación ciudadana. Asimismo, demuestra que el pensamiento crítico puede desarrollarse de manera contextualizada cuando los estudiantes tienen la oportunidad de analizar situaciones cercanas a su realidad y asumir un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes.

Entre las principales limitaciones de la investigación se encuentra el desarrollo de la experiencia en una única institución educativa y con un grupo específico de estudiantes, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Asimismo, el tiempo de implementación permitió observar cambios importantes durante la intervención, pero no evaluar la permanencia de dichos avances en el largo plazo.

A partir de estos hallazgos, futuras investigaciones podrían ampliar los periodos de intervención, incorporar otros niveles educativos y comparar los resultados obtenidos mediante el ABP con aquellos generados por metodologías tradicionales. Del mismo modo, sería pertinente profundizar en el estudio de determinados estándares intelectuales del pensamiento crítico, como la amplitud o la lógica, para comprender con mayor detalle su evolución dentro de contextos escolares diversos.

En conclusión, los resultados evidencian que la implementación de un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas contribuyó significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. El análisis de problemas reales, la búsqueda de información, la argumentación, la deliberación y la construcción colectiva de soluciones permitieron que los estudiantes desarrollaran una comprensión más profunda de las

problemáticas abordadas y fortalecieran su capacidad para participar de manera reflexiva, responsable y fundamentada dentro de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En relación con la pregunta de investigación, la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria, en el marco de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. A lo largo de la intervención, los estudiantes lograron analizar problemáticas vinculadas a su realidad, argumentar sus opiniones con mayor sustento, contrastar información procedente de diversas fuentes y participar de manera más reflexiva en los espacios de diálogo y toma de decisiones. Esta conclusión se sustenta en la convergencia de los hallazgos obtenidos mediante el cuestionario diagnóstico, los diarios de campo y el focus group, los cuales evidenciaron cambios favorables en los procesos asociados al pensamiento crítico.

Respecto al primer objetivo específico, el diseño del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas permitió estructurar una propuesta pedagógica coherente con las necesidades identificadas en el diagnóstico. Las actividades fueron organizadas a partir de situaciones problemáticas contextualizadas y vinculadas con la convivencia democrática, favoreciendo el desarrollo progresivo de habilidades relacionadas con el análisis, la argumentación, la búsqueda de información y la toma de decisiones fundamentadas.

En relación con el segundo objetivo específico, la implementación del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas favoreció el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes. Durante las sesiones se evidenció una participación más activa, una mayor disposición para analizar diferentes perspectivas y una mejora en la capacidad para fundamentar opiniones y propuestas relacionadas con situaciones de convivencia y búsqueda del bien común.

Por otro lado, respecto al tercer objetivo específico, la reflexión crítica sobre la ejecución del plan de acción permitió reconocer los logros alcanzados y los aspectos susceptibles de mejora durante la intervención. Asimismo, se identificó que el acompañamiento docente, la retroalimentación constante y la contextualización de los

problemas abordados constituyeron elementos clave para favorecer la participación, el análisis reflexivo y la construcción de aprendizajes significativos.

En cuanto al cuarto objetivo específico, la interpretación de la información recogida durante la implementación del plan de acción permitió comprender los cambios generados en el pensamiento crítico de los estudiantes. La triangulación de la información evidenció avances en la capacidad para analizar situaciones problemáticas, seleccionar información pertinente, sustentar argumentos con evidencias y evaluar alternativas de solución antes de tomar decisiones, aspectos fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía democrática y responsable.

De manera complementaria, esta investigación aporta una propuesta de intervención basada en el Aprendizaje Basado en Problemas que demuestra la viabilidad de fortalecer el pensamiento crítico desde situaciones reales y contextualizadas en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. La experiencia desarrollada evidencia que la incorporación de problemáticas vinculadas con la convivencia democrática favorece la participación activa de los estudiantes y genera oportunidades para la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones fundamentadas. Asimismo, la propuesta constituye un referente para otros docentes interesados en implementar metodologías activas dentro de procesos de investigación-acción orientados a la mejora de la práctica pedagógica y al fortalecimiento de la formación ciudadana.

Por último, los resultados obtenidos guardan relación con los propósitos formativos establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica y con los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional al 2036, los cuales promueven la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el desarrollo democrático del país. En ese sentido, la investigación demuestra que el fortalecimiento del pensamiento crítico mediante metodologías activas como el ABP contribuye no solo al logro de aprendizajes significativos, sino también a la formación de estudiantes capaces de dialogar, deliberar y tomar decisiones responsables frente a los desafíos de su entorno.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos y resultados obtenidos en esta investigación sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas para fortalecer el pensamiento crítico en la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a tres niveles: a nivel individual, institucional y de políticas públicas y educativas.

A nivel individual, es importante que los estudiantes sigan participando en actividades basadas en el ABP, especialmente a la que involucren la lectura y análisis de diversos escenarios relacionados a la convivencia y la diversidad cultural. Esto ayudará a fortalecer la claridad de su pensamiento crítico, así diferenciando hechos de opiniones, organizando sus ideas de manera coherente y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones que puede tomar, tal como se evidencio en los diarios de campo y focus Group.

Asimismo, se sugiere encarecidamente a los estudiantes que identifique la capacidad de reconocer lo que aún desconocen, profundizando en temas de convivencia escolar, discriminación, participación ciudadana y el uso responsable de la tecnología. Este proceso, permite guiar su aprendizaje hacia los aspectos más importantes de los problemas que analizan. Al practicar la escucha activa, el diálogo asertivo y la construcción de consensos ayudará a que puedan trabajar de manera colaborativa y responsable, así mejorando la precisión, profundidad y amplitud de su pensamiento crítico mientras participan en acciones positivas para su ciudadanía y la búsqueda del bien común.

En el nivel institucional, los docentes y las escuelas juegan un papel fundamental para desarrollar estas habilidades. Se recomienda que integren de manera sistemática el ABP dentro de las sesiones de clases, agregando problemas reales sobre la convivencia, ciudadanía y de la diversidad cultural. Esto ayuda a que los estudiantes desarrollen la lógica y la profundidad de su pensamiento crítico al analizar situaciones, proponer soluciones y justificar el porqué de sus decisiones. Es pertinente ofrecer espacios donde los estudiantes puedan considerar distintos puntos de vista y actores involucrados, fomentando la amplitud del pensamiento crítico y la participación ciudadana.

En este punto, se sugiere el uso de croquis, mapas corporales, lluvia de ideas y caja de preguntas, dado que estas herramientas han demostrado ser altamente

replicables y efectivas en diversos contextos, actuando como catalizadores para impulsar el pensamiento crítico como la participación democrática en estudiantes. Su uso facilita la expresión de ideas y la identificación de problemas de manera innovadora y menos intimidante, a su vez, crea un ambiente en el aula donde la voz de todos es escuchada, dado que al hacer visibles las preocupaciones y perspectivas de los estudiantes, se fomenta la reflexión colectiva y se fortalece la competencia ciudadana, transformando los conflictos en oportunidades de aprendizaje dialógico y construcción de soluciones.

Para lograrlo, es recomendable que los docentes reciban capacitaciones sobre el uso de esta metodología para saber qué estrategias y herramientas pedagógicas faciliten la organización, comparación y presentación de la información. además, de crear diversos espacios durante las clases para que puedan expresar sus ideas, debatirlas con sus compañeros y de esa manera enriquecer sus conclusiones, así fortaleciendo su capacidad de análisis, argumentación y construcción de soluciones realistas y viables.

A nivel de las políticas públicas y educativas, se sugiere que la metodología del ABP se pueda incluir en el currículum de educación básica (CNEB), con un enfoque centrado en la ciudadanía. Esto asegura que los estudiantes desarrollen todas las fases del pensamiento crítico. Asimismo, se recomienda implementar programas de formación continua para docentes en el ABP y pensamiento crítico, fortaleciendo así la competencia de Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común para guiar a los estudiantes en el análisis, la fundamentación y la resolución de problemas de manera argumentada. Además, se busca promover diversos proyectos escolares colaborativos a nivel distrital o regional que permitan que estudiantes docentes y comunidades trabajen en conjunto en la solución de problemas contextualizados, aplicando el pensamiento crítico para crear propuestas responsables y viables, mejorando así la participación ciudadana de los estudiantes.

Otra recomendación es aplicar la eficacia del ABP con otras metodologías relevantes, tales como el debate académico, el estudio de casos o el Aprendizaje Basado en Proyectos, puesto que un estudio comparativo permitiría determinar diferencias específicas en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico y la deliberación democrática que potencia cada metodología, ofreciendo una guía más precisa para la práctica docente, permitiendo a los educadores seleccionar la

estrategia más adecuada según el objetivo formativo específico.

Finalmente, se identifica que aún quedan puntos por explorar. Es por eso que para futuras investigaciones podrían utilizar este trabajo en otros grados, contextos o áreas curriculares para integrar mejor el alcance del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico. podría ser pertinente también que se profundice en las fases como la amplitud o la lógica, las cuales incorporan datos más precisos y duraderos que permiten identificar cambios reales. Esto abre la posibilidad de seguir desarrollando la relación entre el pensamiento crítico, participación ciudadana y las metodologías activas dentro del contexto escolar.

REFERENCIAS

- Agenda 2030 LAC. (s. f.). *Indicadores priorizados para el seguimiento de los ODS*.
<https://agenda2030lac.org/estadisticas/indicadores-priorizados-seguimiento-ods.html#4>
- Alba, A. (2024). Ciudadanía y democracia. *Sintaxis*, 13, 121–144.
<https://doi.org/10.36105/stx.2024n13.08>
- Amacha, E., Añazco, G. y Parra, V. (2024). La gamificación y el aprendizaje basado en problemas (ABP): estrategias efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista especializada en ciencias de la educación*.
<https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia/article/view/13/20>
- Aravena, F., Escare, K., y Ramírez, J. (2019). La participación democrática y la voz de los estudiantes: ¿Qué pueden hacer los líderes escolares? (*Nota Técnica N° 2*). *Líderes Educativos*.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/NT2_L1_F.A._LA-PARTICIPACION-DEMOCRATICA-Y-LA-VOZ-DE-LOS-ESTUDIANTES_26-06-19.pdf
- Arraz, S., Bezanilla, M., Campo, L., Fernández, D. y Poblete, M. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89–113.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Aulaplaneta. (2015). Cómo aplicar en diez pasos el aprendizaje basado en la resolución de problemas. *Aulaplaneta*.
<https://www.aulaplaneta.com/2015/11/05/recursos-tic/como-aplicar-en-diez-pasos-el-aprendizaje-basado-en-la-resolucion-de-problemas>
- Ávila, Y. y Espinoza, Y. (2024). *Utilidad del Aplicativo Plickers en el Aprendizaje Basado en Problemas para Generar Estimulación, Desarrollo y Formación de la Habilidad de Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Undécimo del Colegio Cofrem del Municipio de Acacias*. Universidad de cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/ae7df9fe-88b2-42d1-bb8b-5201985ae97b/content>

- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62–79.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(1), 33–46.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional. *Editorial Wolters Kluwer*.
<https://es.scribd.com/document/631040676/Educacion-para-la-ciudadania-y-convivencia-El-enfoque-de-la-educacion-emocional-pdf>
- Boy, A., Mendoza, J., Silva, B. y Vega, C. (2024). El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva desde el contexto educativo. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1767/2896>
- Bustamante, D., Chacón, G., Chacón, J. y Duran, K. (2023). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria – 2023. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*.
<https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/2880/5178>
- Calvache, J. y Rozo, N. (2024). *El Pensamiento Crítico en la Educación Media: un acercamiento a las prácticas docentes*. Universidad de Nariño - Colombia.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2864/4661>
- Calvo, E. (2021). *Paso 1. Leer y analizar el escenario del problema (Actividad individual)*. Academia.edu.

https://www.academia.edu/36460349/Paso_1_Leer_y_analizar_el_escenario_del_problema_Actividad_individual

Campos, A. (2007). Pensamiento Crítico. *Revistas UNIFE*.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1357/1309>

Carrillo, A. (2019). *Cómo mantener buenas relaciones con los demás: 10 consejos*. Psicologiymente.com. <https://psicologiymente.com/social/como-mantener-buenas-relaciones-con-los-demas>

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*.
<https://archive.org/details/carr-w.-y-kemmis-s.-teoria-critica-de-la-ensenanza/page/n1/mode/2up>.

Castillero, O. (2024). *¿Qué es el pensamiento crítico y cómo desarrollarlo?*. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/inteligencia/pensamiento-critico>

Castro, J., & Fitipaldo, J. (s. f.). *La encuesta como técnica de investigación, validez y confiabilidad*. <https://ude.edu.uy/la-encuesta-como-tecnica-de-investigacion-validez-y-confiabilidad/>

Chaux, E. y Ruiz, A. (2005). La formación de competencias ciudadanas: ¿Qué es y cómo se hace? *Fundación Ideas para la Paz*.
<https://laasociacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Chavesta, Y. y Sánchez, M. (2023). El pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 65–81. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1799>

Chávez, B. y Romero, G. (2021). El pensamiento crítico en el desarrollo personal de los adolescentes. *Dom. Cien.*, 7(6 Especial), 03–23.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8384052.pdf>

Chávez, E. (2025). *El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana*. Universidad Cesar Vallejo.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/6494/9345>

- Consul, M., y Dolors, M. (2013). *Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP*. Educrea. <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>
- Coronado, S. (2024). *Análisis de la práctica docente para promover el pensamiento crítico en bachillerato mediante el ABP*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4716/COFSRN07T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuenca, A. (2024). *Aprendizaje Basado en Problemas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de décimo de Educación General Básica Superior*. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/29605/1/AnaCristina_Cuencamaza.pdf
- Curiche, D. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%A9tico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCCL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cubillos, L., Rodríguez, M y Torres, M. (2023). *Enseñanza de Ciencias Sociales a Través del Aprendizaje Basado en Problemas y Mediante un Objeto Virtual de Aprendizaje OVA con Estudiantes de Cuarto y Quinto en Aula Rural Multigrado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Desarrollo Rural sede “Manote Bajo de Pauna en el departamento de Boyacá*. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/7711ec83-3076-46db-ba95-dbdd79dd35bd/content>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

- Díaz, E. y Huarhua, V. (2024). *Aplicación del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de 4to grado de educación secundaria en el área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica de la I.E. 88102 - Casma, 2024.* Universidad Nacional del Santa. <https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/5223/Tesis%20D%c3%adaz%20-%20Huarhua.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duran, K., Muñoz, V., Pérez, S. y Soto, D. (2023). Enseñanza desde el pensamiento crítico: Un reto en la labor docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/2875/5168>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2004). Estrategias docentes. *Fondo de Cultura Económica*. https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/estrategias_docentes_paul_d._eggen_donald_p._kauchak_parte_1_de_2.pdf
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *Los Estándares Intelectuales Universales*. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/146/475/1>
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Ennis, R. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf
- Espinoza, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295–303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300295
- Facione, P. (2007). *El pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. *Eduteka*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fernandez, G., Ochoa, V. y Sanchez, A. (2023). *Aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento histórico en educación secundaria*.

<https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ceb896f7-da5a-4593-9784-3ce7411c3c98/content>

Fernández, J. (2022). El pensamiento crítico, asignatura pendiente para las universidades según un estudio de la OCDE. *Éxito Educativo*. <https://exitoeducativo.net/el-pensamiento-critico-asignatura-pendiente-para-universidades-segun-estudio-ocdee/>

Fernandez, L. y Fonseca, S. (2016). *Aprendizaje basado en problemas: consideraciones para los graduados en medicina familiar y comunitaria en Ecuador*. MEDISAN, 20(9). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016000900016

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. <https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>

Gómez, R., Huanca, G., Reátegui, G., Soplin, J., Vásquez, S., Vásquez, S., Vidal, R. y Yalta, M. (2024). El pensamiento crítico: importancia, estrategias de desarrollo, características, factores limitantes. *Revista de Investigación Multidisciplinaria*. <https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/239/523>

Gomstyn, A. y Jonker, A. (2025). ¿Qué es la exactitud (accuracy) de los datos? IBM Think. <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/data-accuracy>

Gonzales, R. y Otero, A. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: Nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Universidad y Sociedad*. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-124.pdf>

Gonzalez, H. (2022). *Aprendizaje basado en problemas mejora el aprendizaje en ciencia y tecnología, estudiantes de 5º de secundaria, institución de Lima, 2022*. Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.>

Grande, L., Manterola, C., Pineda, V. y Vidal, M. (2007). ¿Cómo presentar los resultados de una investigación científica? *Cirugía Española*, 81(1), 12–17.

[https://doi.org/10.1016/s0009-739x\(07\)71250-2](https://doi.org/10.1016/s0009-739x(07)71250-2)

- Grandes, L. y Real, J. (2025). Dificultades en el pensamiento crítico y su relación con el bajo rendimiento escolar de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. <https://doi.org/10.70625/rlice/178>
- Guamán V. y Espinoza E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 124–133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200124
- Guarnizo F., Portela, M. y Vera J. (2023). *Relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media*. Warisata. <https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.7>
- Huberman, A., Miles, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications, Inc. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Jaramillo, M. y Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. (21), 31-55. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849209001.pdf>
- Juárez, E. y Vizcarro, C. (2008). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad Autónoma de Madrid. https://padletuploads.blob.core.windows.net/prod/173809950/c61427b5ff742422a3e5d878d4442037/Aprendizaje_Basado_en_Problemas_Vizcarra_y_Juar ez.pdf
- Landa, V., y Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 1–14. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

- López, A. (2022). Investigación cualitativa: Grupos focales y su aplicación en las Ciencias Sociales. *Revistas Científicas - UNA*.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/SC/article/download/4539/3636/12490>
- López, J. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista EDUCA UMCH*, (15), 80–95.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.130>
- Luy, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2).
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/288/561>
- Martins, J. (2025). *Los 7 pasos para desarrollar el pensamiento crítico*. Asana.
<https://asana.com/es/resources/critical-thinking-skills>
- Mayorga, M. y Cavieres, E. (2023). Formación para la ciudadanía deliberativa. *Pensamiento Educativo*. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.1>
- Meador, D. (2025). *How depth of knowledge drives learning and assessment*. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/how-depth-of-knowledge-drives-learning-and-assessment-3194253>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>
- MINEDU. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- MINEDU. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036 : el reto de la ciudadanía plena*. MINEDU.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6910/Proyecto%20Educativo%20Nacional%20PEN%202036.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- MINEDU. (2021). *ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR ADAPTADAS A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA*. .
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7784/Orientaciones%20para%20la%20elaboraci%c3%b3n%20de%20normas%20de%20convivencia%20escolar%20adaptadas%20a%20educaci%c3%b3n%20a%20distancia.pdf?sequence=1>
- MINEDU. (2023). *Código de Ética del Ministerio de Educación*. MINEDU.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5580519/4958825-codigo-de-etica-codigo-de-etica-del-ministerio-de-educacion.pdf?v=1703110744>
- MINEDU. (2023). *Orientaciones para el reconocimiento a la participación estudiantil en instituciones educativas públicas “ideas en acción” 2023*. MINEDU.
<https://www.minedu.gob.pe/ideasenaccion/pdf/2023/orientaciones-reconocimiento-participacion-estudiantil-publicas-ideas-accion-2023.pdf>
- MINEDUC. (2020). *Educación Ciudadana*. MINEDUC.
https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-287699_textoescolar_completo.pdf
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91–108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Morales, P. (2020). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico. *Educational Psychology*, 29(3), 297–313. <https://doi.org/10.1080/01443410902877988>
- Murillo, C. (2021). *La autonomía intelectual en el contexto de la mediación pedagógica*. <https://iesip.edu.ve/la-autonomia-intelectual-en-el-contexto-de-la-mediacion-pedagogica/>
- OECD. (2021). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. OECD.
<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- Parra, P. y Mejía E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000300007

Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
<https://books.google.com.pe/books?id=ovAkBQAAQBAJ&printsec=frontcover>

Pinedo, V. (2025). *Pensamiento crítico en la educación contemporánea: una revisión sistemática desde la práctica docente y la formación pedagógica*. Zenodo (CERN European Organization For Nuclear Research).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15867045>

PUCP. (2017). *Aprendizaje Basado en Problemas*. PUCP. <https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2022/08/3.-aprendizaje-basado-en-problemas.pdf>

Raeburn, A. (2025). *¿Cuál es la diferencia entre exactitud y precisión?* Asana.
<https://asana.com/es/resources/accuracy-vs-precision>

Regader, B. (2015). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Rivas, K. (2024, junio 18). *¿Qué es la perseverancia inteligente?* Revista Mercado.
<https://revistamercado.do/empresas/que-es-la-perseverancia-inteligente/>

Robles, C. (2019). La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7047154.pdf>

Saavedra, J. (2022). *Qué es la lluvia de ideas y cómo hacerla: técnicas y ejemplos*.
<https://ebac.mx/blog/que-es-la-lluvia-de-ideas#:~:text=La%20lluvia%20de%2>

Sala, D. y Villon, A. (2024). Innovación Pedagógica para Fomentar el Pensamiento Crítico en el área de Ciencias Sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 232-246.

Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid. Universidad Politécnica de Madrid.

https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi

Tacsa, J. (2021). *Aprendizaje Basado en Problemas para desarrollar la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes del cuarto de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima*.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/971f8672-ce19-4933>

Torreblanca, F. (2024). *Relación entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo*. Especialista en transformación creativa.
<https://franciscotorreblanca.es/relacion-entre-el-pensamiento-critico-y-el-pensamiento-creativo/>

Tosso, V. (2024). *Prueba PISA ubica a Perú debajo del promedio en pensamiento creativo: ¿En qué puesto está?*. La República.
<https://larepublica.pe/sociedad/2024/06/18/prueba-pisa-ubica-a-peru-debajo-del-promedio-en-pensamiento-creativo-en-que-puesto-esta-ocde-educacion-1753686>

Trinchet, C. y Trinchet, R. (2007). La definición del problema: el paso primero y fundamental del proceso de investigación científica. *ACIMED*, 16(2)
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000800009

UNESCO. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

UNESCO. (2025). *Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía mundial*. Unesco.org. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>

UNILA: Universidad Latina. (2024). *Autores del constructivismo*. Universidad Latina.
<https://www.unila.edu.mx/autores-del-constructivismo/>

Universidad de Córdoba. (2025). *Técnicas y estrategias avanzadas de búsqueda de información, conocimiento de recursos electrónicos y de información especializados*. Biblioteca Universitaria de Córdoba.

https://www.uco.es/servicios/biblioteca/images/documentos/PresentacionesPil ar/Busqueda_de_informacion-presentacion-2025.pdf

Universidad del Desarrollo. (2020). *LLUVIA DE IDEAS O BRAINSTORMING*. Universidad del desarrollo. <https://innovaciondocente.udd.cl/files/2021/06/lluvia-de-ideas.pdf>

University of Louisville, Delphi Center. (s. f.). *Critical thinking: Paul-Elder framework (Ideas to Action)*. <https://louisville.edu/ideastoaction/about/criticalthinking>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (2025). *¿Qué es una lluvia de ideas? Ejemplos y cómo hacerla paso a paso*. UPC. <https://descubre.upc.edu.pe/descubre-tu-carrera/que-es-una-lluvia-de-ideas/>

Valdiviezo, M. (2013). *La participación ciudadana en el Perú y los principales mecanismos para ejercerla*. Gestión Pública y Desarrollo. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/10CB865461FC9E2605257CEB00026E67/\\$FILE/revges_1736.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/10CB865461FC9E2605257CEB00026E67/$FILE/revges_1736.pdf)

ANEXOS:

Anexo N°1: Matriz Metodológica

Título de la investigación	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Autores	Programa de estudios	Linea de investigacion	Asesora
- Fabiola Bautista Huanca - Liliana Beltran Luizar - Ruth Andrea, Castillo Perleche	Ciudadanía y Ciencias Sociales	Innovación educativa	Fiorela Fernández Calderón

Problema	Objetivos	Categoría	Subcategorías	Marco metodológico	Técnicas e instrumentos	Sujetos
¿Cómo contribuye la implementación de un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al fortalecimiento del	General: Fortalecer el pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Institución	Aprendizaje basado en problemas Para Landa & Morales (2004), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología que consiste en la enseñanza - aprendizaje, la cual inicia con una	Leer y Analizar el escenario del problema: Se busca con esto que el alumno verifique su comprensión del escenario mediante la discusión del mismo dentro de su equipo de trabajo.	Paradigma: Sociocrítico Enfoque: Cualitativa Diseño: Investigación acción	Técnica 1: Encuesta Instrumento 1: Cuestionario Técnica 2: Observación Instrumento 2: Matriz de análisis de diarios de campo	Sujetos: 25 estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución

pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria?	Educativa de Aplicación Monterrico, ubicada en el distrito de Santiago de Surco	problemática real o ficticia, en la cual debe de buscarse una solución en grupo generalmente.			Técnica 3: Focus Group Instrumento 3: Matriz de análisis de datos del focus group	educativa pública en Lima, que es centro de práctica de la EESPP Monterrico
Problemas específicos: ¿Cómo diseñar un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de secundaria?	Específicos: Diseñar un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. Implementar el plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas para fortalecer el pensamiento crítico		Realizar una lluvia de ideas: Los alumnos usualmente tienen teorías o hipótesis sobre las causas del problema; o ideas de cómo resolverlo. Estas deben de enlistarse y serán aceptadas o rechazadas, según se avance en la investigación.			
¿Cómo			Hacer una lista de aquello que se conoce:			

implementar un plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de secundaria? ¿Cómo reflexionar sobre la ejecución del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para identificar los avances y dificultades en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de	de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. Reflexionar críticamente sobre la ejecución del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas y su contribución al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. Interpretar la información recogida durante la implementación del plan de acción para comprender los cambios generados en el pensamiento crítico a partir de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los estudiantes de		Se debe hacer una lista de todo aquello que el equipo conoce acerca del problema o situación. Hacer una lista de aquello que se desconoce: Se debe hacer una lista con todo aquello que el equipo cree se debe de saber para resolver el problema. Existen muy diversos tipos de preguntas que pueden ser adecuadas; algunas pueden relacionarse con conceptos o principios que deben estudiar para resolver la situación. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse			
--	--	--	---	--	--	--

cuarto grado de secundaria? ¿Cómo interpretar la información obtenida durante la implementación del plan de acción basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para comprender los cambios generados?	cuarto grado de educación secundaria.		para resolver el problema: Planear las estrategias de investigación. Es aconsejable que en grupo los alumnos elaboren una lista de las acciones que deben realizarse. Definir el problema: La definición del problema consiste en un par de declaraciones que expliquen claramente lo que el equipo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar. Obtener información: El equipo localizará, acopiará, organizará, analizará e interpretará la información			
--	--	--	---	--	--	--

			de diversas fuentes.			
			Presentar resultados: El equipo presentará un reporte o hará una presentación en la cual se muestren las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente en relación a la solución del problema.			
		Pensamiento crítico Según Paul y Elder (2003), El pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al	Claridad: La información debe ser clara y comprensible para afirmar que el enunciado se está entendiendo de manera adecuada.			
			Exactitud: La información debe precisar lo que sucede realmente sin confusiones o errores.			

		apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Buscando profundizar con lógica e imparcialidad.	Precisión: La información presentada debe ser precisa y exacta.			
			Relevancia La información es pertinente según lo que se busca analizar.			
			Profundidad: se profundiza los aspectos más complejos de la información, teniendo en cuenta lo que implica.			
			Amplitud: considerar diferentes puntos de vista y posibilitar diferentes alternativas que beneficien la comprensión de la información.			
			Lógica: las conclusiones deben tener coherencia y razonabilidad, sin mostrar			

			contradicciones.			
--	--	--	------------------	--	--	--

Anexo N°2: Cuestionario y tabla de especificaciones

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO

I. DATOS GENERALES

1.1. **Nombre del instrumento:** Tabla de especificaciones - Pensamiento crítico

1.2. **Autores del instrumento:** Fabiola Bautista Huanca, Liliana Beltran Luizar, Ruth Andrea Castillo Pérleche

1.3. **Programa de estudios:** Ciudadanía y Ciencias Sociales

Variable independiente: pensamiento crítico	Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común	Desempeños específicos	Cantidad de ítems	Tipo de ítems	Ítems
Claridad	Interactúa con todas las personas	Justifica el rechazo a la violencia y exclusión.	1	Abierto	¿Consideras que burlarse de una lengua constituye una forma de discriminación? ¿Cómo explicarías esta idea a otras personas para promover el respeto hacia todas las lenguas?
Exactitud		Respetar diferencias culturales en autoridad y gobierno	1	Abierto	¿Cómo podrías comprobar si estas representaciones realmente reflejan la realidad o si son exageraciones sin fundamento? Explica tu respuesta utilizando ejemplos o evidencias.
Precisión	Construye normas y asume acuerdos y leyes	Propone normas para convivencia democrática.	1	Abierto	¿Qué normas específicas consideras que deberían establecer los estudiantes para garantizar un uso respetuoso de las redes sociales dentro de la escuela? Explica y justifica tu respuesta.
Relevancia	Maneja conflictos de manera constructiva	Gestiona conflictos mediante diálogo y mediación.	1	Abierto	¿Por qué es importante buscar el diálogo y la comprensión antes de aplicar una sanción? Explica de qué manera esta actitud puede contribuir a resolver el conflicto de forma más efectiva.
Profundidad	Delibera sobre asuntos públicos	Delibera y construye consensos democráticos.	1	Abierto	¿Qué ideas sostienen quienes están a favor y quienes están en contra del uso del quechua? Explica cuáles podrían ser las consecuencias sociales y educativas de apoyar una u otra postura.

			1	Abierto	¿Por qué es importante considerar recurrir a otras instancias, como la Defensoría del Pueblo, cuando la autoridad municipal no responde a las propuestas juveniles? Explica tus razones.
Amplitud	Participa en acciones que promueven el bienestar común	Promueve derechos de grupos vulnerables.	1	Abierto	¿Qué argumentos lógicos podría utilizar la estudiante para dialogar con su familia y demostrar que su participación en la marcha es valiosa y debe ser considerada en las decisiones familiares? Explica cómo estos argumentos podrían ayudar a que su familia comprenda la importancia de su participación.
Lógica		Recurre a instancias en caso de vulneración de derechos.	1	Abierto	¿Crees que las autoridades están cumpliendo con su responsabilidad de garantizar los derechos de los ciudadanos? Explica tu respuesta y señala qué acciones o instancias podrían emplearse cuando las autoridades no actúan.
		Evalúa el poder desde los derechos y la participación.	1	Abierto	¿Es justo que los vecinos coloquen rejas y cobren por usar un parque público, considerando que este espacio debería ser accesible para toda la comunidad? Analiza la situación y explica qué acciones debería tomar la municipalidad para asegurar que sus decisiones respeten los derechos de todos y promuevan la participación de los vecinos.

CUESTIONARIO DE DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA - 4TO DE SECUNDARIA

APELLIDOS Y NOMBRES: _____ FECHA: ____/____/____

GRADO Y SECCIÓN: _____ DOCENTE: _____

INSTRUCCIONES GENERALES:

Lee con atención cada situación presentada y responde de forma clara, reflexiva y completa a las preguntas que se formulan. Se espera que argumentes tus respuestas considerando el respeto a los derechos, la diversidad cultural y la convivencia democrática. Este cuestionario está diseñado para evaluar tu capacidad de pensar críticamente sobre temas reales relacionados con la convivencia y la participación en tu comunidad y sociedad.

1. Lenguas originarias y respeto cultural

Lee la situación sobre el respeto a las lenguas originarias y los derechos de los estudiantes quechua hablantes.

Situación:

En una institución educativa, un grupo de estudiantes quechua hablantes propone presentar una obra bilingüe en quechua y español para la feria cultural. Sin embargo, algunos compañeros se burlan del idioma y otros afirman que "eso ya no sirve". Ante este conflicto, la profesora sugiere que el grupo dialogue y luego vote para decidir si la presentación se realizará o no.



Pregunta 1.1:

¿Consideras que burlarse de una lengua constituye una forma de discriminación? ¿Cómo explicarías esta idea a otras personas para promover el respeto hacia todas las lenguas?

2. Discriminación en los medios y diversidad cultural

Lee el dilema moral sobre la discriminación en los medios y el respeto a la diversidad cultural.



Situación:

En un programa de humor, los personajes afrodescendientes son representados como delincuentes y los personajes andinos como servidumbre. Mientras algunos estudiantes se ríen, otros se sienten incómodos por la forma en que se muestran estas identidades culturales.

Pregunta 2.1:

¿Cómo podrías comprobar si estas representaciones realmente reflejan la realidad o si son exageraciones sin fundamento? Explica tu respuesta utilizando ejemplos o evidencias.

3. Uso responsable de redes sociales

Lee el caso "Redes sin reglas".

Situación:

Un estudiante crea una cuenta falsa para burlarse de sus compañeros. Mientras muchos reaccionaron con "me gusta" y comentarios de burla, algunos se sintieron afectados por la situación. Ante ello, la Institución Educativa propuso establecer reglas claras para prevenir ese tipo de conductas y promover un uso responsable de la tecnología.

Pregunta 3.1:

¿Qué normas específicas consideras que deberían establecer los estudiantes para garantizar un uso respetuoso de las redes sociales dentro de la escuela? Explica y justifica tu respuesta.

4. Conflicto y diálogo en redes sociales

Lee la segunda parte de la casuística.

Situación:

Luego de identificar al autor de la cuenta ofensiva, surgieron dos posturas entre los estudiantes: algunos consideran que debe ser sancionado de inmediato, mientras que otros creen que primero es necesario dialogar con él para comprender lo que ocurrió y buscar una solución más justa.

Pregunta 4.1:

¿Por qué es importante buscar el diálogo y la comprensión antes de aplicar una sanción? Explica de qué manera esta actitud puede contribuir a resolver el conflicto de forma más efectiva.

5. Respeto a la identidad cultural y lenguas originarias

Lee la situación sobre el debate cultural en clase.

Situación:

Durante el diálogo sobre una obra presentada en quechua, algunos estudiantes afirman que ese idioma "atrassa", mientras que otros lo defienden como parte de su identidad cultural.

Pregunta 5.1:

¿Qué ideas sostienen quienes están a favor y quienes están en contra del uso del quechua? Explica cuáles podrían ser las consecuencias sociales y educativas de apoyar una u otra postura.



6. Evaluación de mecanismos institucionales

Lee la problemática "Silencio municipal"

Situación:

El CCONNA (Consejo Consultivo de Niñas, Niños y Adolescentes) presentó un reglamento juvenil a la municipalidad. Aunque la autoridad escuchó la propuesta, no aplicó ninguna de las recomendaciones. Ante este silencio institucional, algunos adolescentes evalúan acudir a la Defensoría del Pueblo para buscar una respuesta.

Pregunta 6.1:

¿Por qué es importante considerar recurrir a otras instancias, como la Defensoría del Pueblo, cuando la autoridad municipal no responde a las propuestas juveniles? Explica tus razones.

7. Participación juvenil en acciones colectivas

Lee la casuística sobre participación.

Situación:

Una estudiante desea participar en una marcha a favor de los derechos de los pueblos originarios. Sin embargo, sus padres se oponen porque creen que podría traerles problemas. Ante ello, la estudiante busca dialogar con su familia para hacer valer su voz y explicar por qué considera importante participar.

Pregunta 7.1:

¿Qué argumentos lógicos podría utilizar la estudiante para dialogar con su familia y demostrar que su participación en la marcha es valiosa y debe ser considerada en las decisiones familiares? Explica cómo estos argumentos podrían ayudar a que su familia comprenda la importancia de su participación.

8. Bienes comunes y responsabilidad ciudadana

Lee la problemática "El parque cerrado".

Situación:

En un barrio, un grupo de vecinos organizados colocó rejas en un parque público y empezaron a cobrar por usarlo. Algunos vecinos expresaron su desacuerdo, pero la municipalidad no respondió ni tomó medidas frente a esta situación.

Pregunta 8.1:

¿Crees que las autoridades están cumpliendo con su responsabilidad de garantizar los derechos de los ciudadanos? Explica tu respuesta y señala qué acciones o instancias podrían emplearse cuando las autoridades no actúan.

Pregunta 8.2:

¿Es justo que los vecinos coloquen rejas y cobren por usar un parque público, considerando que este espacio debería ser accesible para toda la comunidad? Analiza la situación y explica qué acciones debería tomar la municipalidad para asegurar que sus decisiones respeten los derechos de todos y promuevan la participación de los vecinos.

Recuerda que tus respuestas deben ser completas y argumentadas. No te limites a responder solo sí o no; explica el porqué, utilizando ejemplos y razones que demuestren tu capacidad de reflexión, respeto y compromiso con la democracia y la convivencia. Este cuestionario ayudará a evaluar cómo aplicas el pensamiento crítico en situaciones sociales reales

Anexo N°3: Focus group y tabla de especificaciones

Tabla de especificaciones del Focus group

I. DATOS GENERALES

1.1. Nombre del instrumento: Tabla de especificaciones - Aprendizaje basado en problemas

1.2. Autores del instrumento: Fabiola Bautista Huanca, Liliana Beltran Luizar, Ruth Andrea Castillo Pérleche

1.3. Programa de estudios: Ciudadanía y Ciencias Sociales

CATEGORÍA: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	CATEGORÍA: A: PENSAMIENTO CRÍTICO	COMPETENCIA: CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN	CANTIDAD DE ÍTEM S	TIPO DE ÍTEM S	ITEMS
Leer y Analizar el escenario del problema	Claridad	Interactúa con todas las personas	2	Abierto	1. ¿Qué cambios notas en tu forma de analizar los problemas? 2. ¿Cómo ese cambio influyó en tu forma de dialogar con otros?
Realizar una lluvia de ideas	Exactitud		1	Abierto	3. ¿Qué criterios usan para decidir si una idea es válida o debe modificarse?
Hacer una lista de aquello que se conoce	Precisión	Construye normas y asume acuerdos y leyes	1	Abierto	4. ¿Cómo comunicar con precisión tus ideas ayudó a evitar malentendidos y mejorar el trabajo en equipo?
Hacer una lista de aquello que se desconoce	Relevancia	Maneja conflictos de manera constructiva	1	Abierto	5. ¿Qué dificultades enfrentaste al identificar lo que no sabías y cómo eso te ayudó a enfocarte en lo más relevante del problema?

Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema	Profundidad	Delibera sobre asuntos públicos	1	Abierto	6. ¿Cómo analizaron los posibles efectos o consecuencias de las acciones propuestas antes de decidir?
Definir el problema	Amplitud		1	Abierto	7. ¿Hubo algún momento en que escuchar otra perspectiva te hizo replantear la definición del problema? ¿Y cómo ese cambio de perspectiva amplió tu comprensión del problema?
Obtener información	Lógica	Participa en acciones que promueven el bienestar común	2	Abierto	8. ¿Cómo seleccionan información confiable? 9. ¿Cómo justifican esa elección frente al grupo?
Presentar resultados			2	Abierto	10. ¿Qué barreras o dificultades encontraron al aplicar sus propuestas, y cómo decidieron superarlas en grupo? 11. ¿Qué aprendieron de las dificultades que tuvieron al presentar sus resultados y cómo eso mejoró su forma de argumentar en grupo?

Preguntas del focus group

- **Propósito:** Explorar las percepciones de los estudiantes sobre cómo la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha contribuido al desarrollo de su pensamiento crítico dentro de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
- **Participantes:** Estudiantes de cuarto grado de secundaria – I.E Monterrico Institución Educativa Aplicación
- **Duración:** 45 a 60 minutos.
- **Técnica:** Focus Group (discusión semiestructurada guiada).

1. ¿Qué cambios notas en tu forma de analizar los problemas?
2. ¿Cómo ese cambio influyó en tu forma de dialogar con otros?
3. ¿Qué criterios usan para decidir si una idea es válida o debe modificarse?
4. ¿Cómo comunicar con precisión tus ideas ayudó a evitar malentendidos y mejorar el trabajo en equipo?
5. ¿Qué dificultades enfrentaste al identificar lo que no sabías y cómo eso te ayudó a enfocarte en lo más relevante del problema?
6. ¿Cómo analizaron los posibles efectos o consecuencias de las acciones propuestas antes de decidir?
7. ¿Hubo algún momento en que escuchar otra perspectiva te hizo replantear la definición del problema? ¿Y cómo ese cambio de perspectiva amplió tu comprensión del problema?
8. ¿Cómo seleccionan información confiable?
9. ¿Cómo justifican esa elección frente al grupo?
10. ¿Qué barreras o dificultades encontraron al aplicar sus propuestas, y cómo decidieron superarlas en grupo?
11. ¿Qué aprendieron de las dificultades que tuvieron al presentar sus resultados y cómo eso mejoró su forma de argumentar en grupo?

Anexo N°4: Matriz de análisis de los diarios de campo

CATEGORÍA A	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	CONCLUSIONES
Pensamiento crítico	Claridad	D.C.1: Pido leer el caso presentado "Festival intercultural escolar promueve el respeto y el intercambio entre estudiantes de distintas culturas". A continuación pido voluntarios para responder la pregunta ¿Qué dificultades surgen cuando existen prejuicios o desconocimiento? D.C.2: Reparto una noticia a mis estudiantes y explico la intención; proyecto el tema de la clase y pido una lectura silenciosa. A continuación, realizo la pregunta ¿Podría el estado atender las demandas de la comunidad Awajún democrática y responsablemente sin llegar a protestas extremas? D.C.3: De manera voluntaria, les pedí leer el caso de la problemática titulada "La violencia silenciosa" y luego les di 6 minutos para responder las siguientes preguntas: ¿Qué causó el comportamiento de Camila? ¿Qué consecuencias tuvo la situación por la que estaba pasando? ¿Cómo se podría haber evitado la situación? Una vez terminado el tiempo, un representante de cada grupo responde de manera oral. D.C.4: Entrego la ficha de trabajo y proyecto en la pantalla el escenario del problema titulado "Cuando la convivencia se rompe". Organizados en dúos, los estudiantes tuvieron seis minutos para leer, dialogar y responder las preguntas planteadas en la ficha de trabajo. D.C.5: Presenté el caso proyectado en pantalla	Onieva y Luque Rojas (2023) señalan que "es importante disponer de diferentes estrategias con las que podamos evaluar y validar las fuentes, sus autores y los contenidos" (p. 208), lo que favorece una comprensión más clara de la información y una mejor fundamentación de las ideas. Desde la perspectiva de Saputro et al. (2022), el pensamiento crítico comprende procesos de "interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (p. 49, traducción propia), los cuales permiten organizar y comunicar las ideas con mayor claridad. Thornhill-Miller et al. (2023) sostienen que "es necesario ser consciente de la información distorsionada o errónea presente en los medios, de la diferencia entre las opiniones personales y los hechos comprobados, así como de la capacidad para gestionar grandes cantidades de información necesarias para comprenderla y evaluarla en la actualidad" (p. 8, traducción propia). Esta capacidad favorece la comprensión de la información y la construcción de argumentos más coherentes y fundamentados. Del Águila Tananta (2024) sostiene que el pensamiento crítico se caracteriza por la elaboración de conclusiones basadas en	Los estudiantes demostraron progresos en la claridad al comprender las situaciones problemáticas planteadas y expresar sus ideas de manera más organizada durante los espacios de análisis, diálogo y reflexión desarrollados en las sesiones. Las actividades propuestas favorecen la comprensión de la información y la formulación de respuestas más coherentes, permitiendo que los estudiantes comunican sus opiniones y argumentos con mayor claridad. A partir del análisis de casos y la reflexión sobre diversas problemáticas, los estudiantes lograron organizar mejor sus ideas y sustentar sus respuestas de manera más comprensible, evidenciando avances en la claridad de sus razonamientos. La participación en actividades de lectura, diálogo y argumentación permitió que los estudiantes desarrollaran una comunicación más clara de sus ideas, fortaleciendo la comprensión y explicación de

		y entregué en la ficha de trabajo. Este caso debía ser analizado en dúos. Los estudiantes tuvieron tres minutos para leer y analizar el caso, y luego responder las preguntas planteadas en la ficha de trabajo. D.C.6: Proyecté en el ppt el caso “Cuando el chat deja de ser seguro”, luego les pedí anotaran en su cuaderno las posibles razones por las que suceden estas situaciones a través de las preguntas ¿Qué usos irresponsables de la tecnología identificas en el caso? ¿Qué consecuencias puede traer para la convivencia digital y la seguridad de los estudiantes si estas acciones continúan? ¿Qué papel podría cumplir el uso responsable de la tecnología para mejorar esta situación? D.C.7: El caso que analizamos se titulaba “Un grupo que excluye”. A partir de esta lectura, los estudiantes tuvieron seis minutos para leer, dialogar y responder las preguntas proyectadas en la pantalla. Durante ese tiempo, se observó que el grupo se mantuvo participativo, reflexivo y respetuoso con las opiniones de sus compañeros. D.C.8: Presenté el caso titulado “Los bienes públicos- Luego de la lectura, les pedí que reflexionaran y redactaran, en el Padlet compartido, un breve párrafo argumentando las posibles causas y consecuencias de la problemática. Les di cuatro minutos para escribir y mientras tanto, los fui guiando, dándoles ejemplos y recordándoles cómo estructurar un argumento claro. Finalizamos esta parte felicitando sus intervenciones y la calidad de sus ideas. Luego, presenté el título de la sesión y el propósito. D.C.9: los estudiantes debían leer y analizar el caso titulado “Cuando nadie escucha a los	evidencias. Esta capacidad contribuye a expresar las ideas de manera más clara y coherente, fortaleciendo la fundamentación de los argumentos.	las situaciones analizadas. Los hallazgos evidencian que los estudiantes lograron expresar sus puntos de vista con mayor coherencia y comprensión, lo que contribuyó a una mejor fundamentación de sus argumentos durante el análisis de las problemáticas propuestas.
--	--	--	---	--

		estudiantes". Tras leer el texto, los estudiantes comenzaron a dialogar en duplas dentro del aula virtual. La docente retomó los aportes indicando que en muchas ocasiones los adultos subestiman la voz de los jóvenes y además que los estudiantes tienen derecho a participar y a ser escuchados, y que existen diversas formas de hacerlo de manera organizada, como a través del Consejo Estudiantil, las asambleas o los representantes de aula. D.C.10: Se presentó el caso titulado "Cuando la ayuda no llega a todos", los estudiantes trabajaron en dúos durante seis minutos para analizar el caso y responder a las preguntas propuestas de manera oral. Se brinda retroalimentación.		
	Exactitud	D.C.1: Le doy la palabra a dos estudiantes voluntarios para responder tal pregunta y luego retroalimento sus respuestas. D.C.2: A continuación, realizo la pregunta ¿Qué sabemos sobre los pueblos indígenas en el Perú? y los estudiantes responden y justifican la respuesta de forma voluntaria. Luego retroalimentar las respuestas de los estudiantes y a su vez, brindé ejemplos para contextualizar el tema, los estudiantes tomaron atención. D.C.3: Les planteo la pregunta ¿Cuáles pueden ser las principales causas del bullying y la violencia escolar? y respondieron de manera oral, luego compartieron sus respuestas con el aula escribiendo esas ideas en la pizarra. D.C.4: Formulo la pregunta ¿Cuál es el papel de la familia en enseñar valores y apoyar la resolución de conflictos? Brindo retroalimentación y pido copiar las respuestas recopiladas en sus cuadernos.	Onieva y Luque Rojas (2024) señalan que "es importante disponer de diferentes estrategias con las que podamos evaluar y validar las fuentes, sus autores y los contenidos" (p. 208), lo que contribuye a seleccionar información confiable y sustentar los argumentos con mayor exactitud. Marín (2023) señala que, en una sociedad con sobrecarga de información, "ser capaces de discernir y evaluar evidencias es cada vez más necesario" (p. 3), aspecto que favorece el análisis de información verificable y la construcción de respuestas fundamentadas en datos precisos. Cobeñas Cercado (2023) afirma que el pensamiento crítico permite "analizar, cuestionar y contrastar la información que recibimos" (p. 1), proceso que contribuye a verificar la validez de la información antes de emplearla en la formulación de argumentos.	Los estudiantes demostraron avances en la exactitud al sustentar sus respuestas mediante ejemplos, justificaciones y argumentos relacionados con las problemáticas analizadas durante las sesiones. Las actividades de reflexión y diálogo favorecieron la valoración de diferentes puntos de vista, permitiendo que los estudiantes fundamentan sus opiniones con información más pertinente y verificable. A través del análisis de preguntas orientadoras y situaciones problemáticas, los estudiantes fortalecieron su capacidad para evaluar la validez de las ideas planteadas y construir respuestas mejor

		D.C.5: Se pide responder colectivamente la pregunta: ¿Cómo podemos, desde nuestra participación, mejorar la convivencia en la escuela? Los estudiantes colocaron sus respuestas en alguno de los peldaños de la escalera, ordenándolas desde lo más básico hasta las propuestas más complejas y realistas. Al cierre de la actividad, la docente realizó una breve retroalimentación, destacando que las propuestas eran interesantes, viables y posibles de aplicar. D.C.6: Proyecté la pregunta ¿Qué acciones podrían proponer los estudiantes para promover el uso responsable de la tecnología y una buena convivencia digital? A continuación, se pidió sus ideas en post-its y que lo pegaran en la pizarra para que toda la clase pueda verlas. Luego, cada grupo comentó brevemente sus propuestas. Brindé retroalimentación y pedí copiar en el cuaderno. D.C.7: En equipos de dos o más integrantes, los estudiantes se acercaron a la pizarra para completar una serie de frases que la docente había escrito previamente: <i>“Respetar las diferencias culturales significa...”</i>, <i>“Un ejemplo de estereotipo que escuché es...”</i> y <i>“La convivencia mejora cuando...”</i>. A partir de estas frases, cada grupo dialogó brevemente para consensuar qué ideas colocar. Al culminar, algunos estudiantes se ofrecieron como voluntarios para leer las frases terminadas, lo que dio paso a un diálogo abierto. D.C.8: compartí un enlace virtual para compartir sus aportes de manera colaborativa. La pregunta orientadora fue: “¿Qué acciones se podrían implementar para la buena gestión y uso responsable de los bienes públicos?” Les di un tiempo estimado de cuatro minutos para desarrollar sus ideas. Durante ese tiempo, los fui	El Banco Interamericano de Desarrollo (2023) señala que el pensamiento crítico permite “analizar y evaluar las fuentes de información en función de su veracidad, relevancia y fundamentación”, lo que fortalece la exactitud al promover el uso de información comprobable y adecuadamente sustentada.	sustentadas. La participación en espacios de intercambio y contraste de ideas permitió que los estudiantes revisaran sus planteamientos, identificaran argumentos más consistentes y formularán propuestas respaldadas por evidencias. Los hallazgos evidencian que los estudiantes desarrollaron progresivamente la capacidad de analizar, contrastar y sustentar información durante la resolución de situaciones problemáticas. Estos avances reflejan el fortalecimiento de la exactitud como estándar intelectual del pensamiento crítico, al favorecer el uso de información confiable y la elaboración de argumentos mejor fundamentados.
--	--	--	--	---

		acompañando mediante mensajes y recordatorios. Mientras los escuchaba, resalté que sus aportes demostraban coherencia, conciencia social y compromiso ciudadano, valores esenciales para fortalecer la convivencia democrática. Para cerrar esta parte, les pedí que copiaran la pregunta en sus cuadernos virtuales y redactaran una respuesta personal, integrando las ideas compartidas durante la lluvia de ideas. D.C.9: Se les pidió generar una lista de ideas variadas a partir de la siguiente pregunta escrita en la pizarra virtual: ¿Qué consecuencias puede generar la falta de participación de los adolescentes en su escuela o comunidad? Los estudiantes trabajaron en dúos, conversando y contrastando sus ideas, para luego registrarlas en la ficha entregada. Posteriormente, comentaron sus propuestas ante la clase y validaron según su viabilidad o impacto. Una vez compartidas las respuestas, la docente propuso un intercambio de ideas o mini-debate, donde los demás grupos podían refutar o apoyar los planteamientos de sus compañeros. D.C.10: Proyecté en la pizarra la pregunta orientadora: ¿Crees que todas las personas participan por igual en la construcción de una comunidad democrática? Cada dúo escribió sus ideas en pequeñas fichas en blanco que les proporcioné. Luego, las colocaron en la pizarra para organizar la lluvia de ideas de manera visual. Escucharon la retroalimentación y les pedí copiar las ideas más relevantes en su cuaderno.		
	Precisión	D.C.1: Le doy la palabra a dos estudiantes voluntarios y retroalimento sus respuestas mientras elaboro en la pizarra un cuadro de doble entrada, donde registramos los conocimientos que ya poseen sobre la	La información presentada debe ser exacta y estar expresada detalladamente. Esto exige ser específico con la información, con los datos y las limitaciones que se les puede presentar. (Raeburn, 2025)	La información recogida en los diarios de campo evidencia que los estudiantes lograron organizar, explicar y complementar sus

		problemática. A partir de sus aportes, las invito a reflexionar y complementar las preguntas que surgen, promoviendo que argumenten sus ideas antes de copiarlas en sus cuadernos. D.C.2: Los estudiantes participan activamente de esta actividad. Después de retroalimentar las respuestas escritas en el cuadro de doble entrada y preguntarle a cada uno por qué escriben tal pregunta y que argumenten, sacó una caja forrada con muchos colores y les entregó un post-it a cada estudiante, pidiéndoles que complementen la frase “me gustaría saber más sobre...”. D.C.3: Pido a los estudiantes que completen lo que aún no conocen sobre el tema en cuestión. Ellos realizan la actividad rápidamente y, al azar, saco algunos papelitos y los leo en voz alta. Todos debatimos sobre lo escrito por ellos mismos y reflexionamos sobre si es importante conocer aquello que desean entender mejor. D.C.4: Guié a los estudiantes para que reflexionaran sobre lo que aún no conocen acerca del problema planteado. Usando un cuadro de doble entrada, organizaron lo que ya sabían y verificaron sus conocimientos previos. Algunos compartieron sus respuestas en la pizarra y explicaron sus ideas, identificando los aspectos de la convivencia escolar que les generaban dudas o que querían entender mejor. D.C.5: Guié a los estudiantes para que organizaran lo que ya conocían sobre la convivencia escolar. Elaboraron listas en sus cuadernos y luego completaron un cuadro de doble entrada, clasificando sus ideas en hechos, opiniones y suposiciones. Compartieron sus respuestas con la clase y reflexionamos sobre la información conocida, fortaleciendo la precisión en el pensamiento crítico.	Johnson, Kakar y Zahrndt (2022), Sostienen que una evaluación basada en estándares intelectuales permite ofrecer retroalimentación específica sobre la calidad del pensamiento crítico de los estudiantes, favoreciendo respuestas más detalladas y fundamentadas. Onieva y Luque (2024) afirman que “Una lectura precisa permite acercarse de forma eficiente a la información con una actitud crítica, responsable y autónoma” (p. 212). Thornhill-Miller et al. (2023) señalan que el pensamiento crítico implica evaluar evidencias, analizar información y construir razonamientos fundamentados, lo que requiere explicaciones suficientemente desarrolladas y sustentadas para evitar conclusiones superficiales.	conocimientos previos sobre las problemáticas abordadas mediante diversas estrategias como cuadros de doble entrada, mapas corporales, semáforos, croquis, listas y mapas del bien común. Durante estas actividades no solo registraron lo que conocían, sino que también argumentaron sus respuestas, explicaron sus ideas ante sus compañeros y reflexionaron sobre la validez de la información compartida. Este proceso permitió que identificaran aspectos poco claros, contrastaran opiniones y fortalecieran progresivamente la precisión de sus aportes al expresar sus ideas con mayor detalle y fundamento. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Johnson, Kakar y Zahrndt (2022), quienes sostienen que la retroalimentación basada en estándares intelectuales favorece respuestas más detalladas y fundamentadas. Del mismo modo, Onieva y Luque (2024) destacan que una aproximación precisa a la información promueve una actitud crítica, responsable y autónoma frente al conocimiento. Asimismo, Thornhill-Miller et al. (2023) señalan que el pensamiento crítico requiere analizar evidencias y construir razonamientos sustentados,
--	--	--	---	---

		D.C.6: Invité a los estudiantes a organizar sus conocimientos sobre el uso responsable de la tecnología y la convivencia digital mediante un mapa corporal en una silueta. En parejas, anotaron lo que sabían en la cabeza y los valores en el corazón, y luego compartieron sus ideas con el grupo. Reflexionamos juntos sobre sus aportes, reconociendo los saberes previos y los valores que fortalecen la convivencia digital. D.C.7: Animé a los estudiantes a registrar lo que ya conocían sobre discriminación y estereotipos corporales utilizando un semáforo en sus cuadernos. En parejas, dialogaron y compartieron experiencias personales y sociales, construyendo un registro colaborativo de saberes previos. Reflexionamos juntos sobre sus aportes, reconociendo conocimientos y ejemplos que reflejan la discriminación en distintos contextos. D.C.8: Invité a los estudiantes a reconocer los bienes públicos en su comunidad mediante un croquis, identificando su función y reflexionando sobre problemáticas como la basura o el uso irresponsable. Compartieron sus observaciones en clase, intercambiando ideas y construyendo colectivamente un registro de saberes previos sobre la importancia del compromiso ciudadano y el bienestar colectivo. D.C.9: Propuse a los estudiantes elaborar un Mapa del Bien Común en dúos, organizando lo que ya conocían sobre la participación adolescente y su aporte al bienestar de la comunidad. Registraron compromisos colectivos, experiencias previas y acciones concretas, y luego compartieron sus ideas con la clase, reflexionando sobre la importancia de contribuir al Bien Común de manera responsable y solidaria.	evitando explicaciones superficiales. Estas características se observaron cuando los estudiantes justificaron sus preguntas, explicaron sus conocimientos previos y reflexionaron sobre la importancia de comprender mejor los problemas abordados. En conclusión, este paso del ABP contribuyó significativamente al fortalecimiento de la precisión como estándar del pensamiento crítico, ya que permitió que los estudiantes expresaran sus ideas con mayor claridad, detalle y sustento. Además, favoreció la organización de conocimientos previos, la argumentación de sus aportes y la reflexión sobre la calidad de la información compartida, generando una base más sólida para el análisis posterior de los problemas y la construcción de aprendizajes más significativos.
--	--	---	---

		D.C.10: Propicié que los estudiantes trabajaran en dúos para registrar lo que ya conocen sobre la convivencia y la solidaridad. Completaban la primera columna de su tabla con acciones que ya realizan para mejorar la convivencia, como el cuidado del ambiente, la colaboración en actividades comunitarias y el respeto hacia los demás. Luego, compartieron sus ideas con la clase, fortaleciendo su pensamiento crítico y reconociendo la importancia de aportar activamente al bienestar y la cohesión de la comunidad.		
	Relevancia	D.C.1: La docente solicita que los estudiantes dialoguen en dúos para responder la pregunta de conflicto cognitivo y, posteriormente, formulen preguntas clave que les permitan investigar la problemática presentada. Durante este proceso, promueve la argumentación y la reflexión crítica al pedir que expliquen el porqué de sus respuestas, brindando retroalimentación que orienta la búsqueda de nuevos conocimientos. D.C.2: Pido a los estudiantes que completen lo que les gustaría saber más sobre el tema en cuestión. Ellos realizan la actividad rápidamente y, al azar, saco algunos papelitos y los leo en voz alta. Todos debaten sobre lo escrito por ellos mismos y reflexionan si es importante conocer aquello que desean entender mejor. Por último, les pido subrayar las ideas principales de la ficha informativa y de trabajo, ya que al día siguiente se completará lo que resta de la clase. D.C.3: Pido a los estudiantes que coloquen en una caja, que proporcione a modo de ánfora, las preguntas o aspectos que desean aprender sobre el tema. Luego, saco papelitos al azar y escribo en la pizarra para responder algunas de sus preguntas junto al aula. Después, les pido	La información debe de ser pertinente y relacionada con lo que se busca analizar. Esto significa que el pensamiento crítico no solo evalúa la credibilidad de los datos, sino también su importancia para cumplir con el propósito del análisis (Martins, 2025). Jaramillo et al. (2025), Señala que el desarrollo del pensamiento crítico implica analizar grandes volúmenes de información y discriminar cuáles datos son significativos para comprender y resolver problemas complejos. La capacidad de identificar información pertinente es una condición fundamental del razonamiento crítico Andreucci-Annunziata et al. (2023), sostienen que el pensamiento crítico requiere seleccionar información pertinente y evaluar su utilidad para responder preguntas o resolver problemas, evitando incorporar datos que no contribuyan al propósito de la tarea.	En el análisis de los diarios de campo se evidencia que, en todas las sesiones, los estudiantes lograron identificar aquello que desconocían sobre las problemáticas abordadas y formular preguntas orientadas a profundizar su comprensión. Para ello participaron en actividades como debates, elaboración de interrogantes, trabajo en dúos, intercambio de ideas y selección de preguntas centrales para la investigación. Estas estrategias permitieron que reflexionaran sobre cuáles aspectos eran realmente importantes para comprender mejor la situación planteada, priorizando aquellos conocimientos que contribuían directamente al análisis y resolución del problema. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Martins (2025), quien señala que la relevancia implica seleccionar información

		que registren sus ideas en sus cuadernos. A continuación, en dúos o tríos, se les solicita resolver el problema planteado, profundizando en lo que aún quieren comprender. D.C.4: Entregué a los estudiantes una ficha en blanco para que anotaran dudas o aspectos que no comprenden del tema. Luego, depositaron sus preguntas en una caja y algunos papeles fueron leídos en voz alta para identificar las áreas que generaban más confusión. Finalmente, escribimos las principales interrogantes en la pizarra y los estudiantes las copiaron en sus cuadernos, con la intención de resolverlas durante el desarrollo del proyecto. D.C.5: Propuse a los estudiantes que anotaran en sus cuadernos las dudas o aspectos que desconocían sobre la convivencia escolar. Después, compartieron sus preguntas con la clase, identificando inquietudes comunes y aquellas que requerían mayor análisis. Durante el diálogo, reflexionamos juntos sobre la importancia de estas preguntas, fortaleciendo el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo. D.C.6: Motivé a los estudiantes a trabajar en dúos para identificar lo que desconocen sobre el uso responsable de la tecnología y la convivencia digital. Elaboraron nuevas preguntas en sus cuadernos y compartieron sus dudas con la clase. Luego debatimos colectivamente algunas de ellas, reflexionando sobre normas, riesgos y consecuencias, fortaleciendo el pensamiento crítico y la conciencia sobre la protección de datos y la convivencia digital. D.C.7: Propuse a los estudiantes que formularan dudas sobre discriminación y estereotipos culturales usando el color rojo del semáforo.	pertinente y relacionada con el propósito del análisis. Del mismo modo, Jaramillo et al. (2025) sostienen que el pensamiento crítico requiere discriminar qué información es significativa para comprender y resolver problemas complejos, capacidad que se evidenció cuando los estudiantes identificaron dudas importantes y centraron sus preguntas en aspectos clave de cada problemática. Asimismo, Andreucci-Annunziata et al. (2023) afirman que el pensamiento crítico exige evaluar la utilidad de la información para responder preguntas o resolver problemas, evitando incorporar elementos que no aporten al propósito de la tarea. Esto se observó cuando los estudiantes debatieron sobre cuáles interrogantes eran más relevantes y seleccionaron aquellas que orientaban mejor el proceso de investigación. En conclusión, este paso del ABP contribuyó significativamente al fortalecimiento de la relevancia como estándar del pensamiento crítico, ya que permitió que los estudiantes reconocieran qué información necesitaban conocer para comprender mejor los problemas planteados. Además, favoreció la formulación de preguntas pertinentes, la selección de
--	--	--	--

		Intercambiaron preguntas con sus compañeros para mejorarlas y luego las compartimos en clase. Registraron sus interrogantes en los cuadernos, reconociendo lo que aún no comprenden y reflexionando sobre situaciones reales, fortaleciendo su pensamiento crítico y su disposición a aprender colectivamente. D.C.8: Propuse a los estudiantes que identificaran lo que desconocen sobre la gestión y el uso responsable de los bienes públicos. En dúos, redactaron preguntas en sus cuadernos y compartieron sus dudas con la clase, eligiendo una central para debatir colectivamente. Analizamos juntos leyes, sanciones y responsabilidades ciudadanas, reflexionando sobre causas y consecuencias, fortaleciendo así su pensamiento crítico y conciencia sobre el bienestar comunitario. D.C.9: Guíé a los estudiantes para que identificaran lo que desconocen sobre la participación adolescente en el Bien Común. En dúos, elaboraron preguntas en sus cuadernos y compartieron sus dudas con la clase, eligiendo una central para debatir colectivamente. Reflexionamos sobre barreras, mecanismos de participación y estrategias para involucrarse, fortaleciendo su pensamiento crítico y comprensión sobre la importancia de aportar activamente al bienestar de la comunidad. D.C.10: Los estudiantes trabajaron en dúos para identificar lo que aún desconocen sobre la participación adolescente. Señalaron que la falta de iniciativa, de trabajo en equipo y el individualismo limitan la práctica de acciones solidarias y de convivencia. Luego, cada uno formuló una pregunta sobre los mecanismos de participación juvenil. Tras compartirlas y votarlas, se eligió: “¿Qué tipos de mecanismos de participación juvenil existen?”. Durante el	aspectos verdaderamente importantes para la investigación y la reflexión sobre la utilidad de la información, promoviendo una búsqueda de conocimientos más enfocada, significativa y orientada a la resolución de problemas.
--	--	--	--

		debate mencionaron ejemplos como el Municipio Escolar, voluntarios y brigadas escolares, reconociendo que estos espacios promueven la participación activa y el Bien Común.		
	Profundidad	D.C.1: Los estudiantes compartieron sus respuestas justificando el porqué de cada acción planteada: Un estudiante comentó que deberían de promover charlas en los colegios de concientización para valorar la cultura de las demás personas. Otro mencionó que se deberían de realizar ferias para que compartan sus culturas mediante distintas actividades. Por último, algo que se pudo rescatar y fue importante fue que algunos dijeron que los docentes también deberían de promover que los estudiantes compartan sus culturas y tradiciones que tienen sus familiares a partir de su origen migratorio. D.C.2: Los chicos mencionaron que los pueblos indígenas poseen muchas tradiciones y costumbres, una cosmovisión distinta y una lengua materna propia que los hace únicos... señalaron que muchos de estos pueblos sufren distintos tipos de discriminación ya que no los toman en cuenta e inclusive algunos sienten vergüenza de manifestarse por la gran discriminación que existen en nuestro país. En la siguiente pregunta, indicaron algunas dudas pero al recordarles lo explicado anteriormente, señalaron que los pueblos indígenas tienen derecho a decidir si alguna entidad privada o del estado puede ingresar a sus territorios. También mencionaron que ellos tienen derecho de escoger a sus propios representantes para que los defiendan en situaciones que vulneren sus derechos. D.C.3: Durante la revisión, algunos estudiantes mencionaron que el bullying es un tema	La profundidad en el pensamiento crítico refleja la necesidad de que un enunciado pueda contener información amplia y extensa, eliminando la simplicidad y la superficialidad (Muñoz, 2019). Paul y Elder (2003) nos dicen que la profundidad se refleja a través de si la información que se da responde a la necesidad de conocimiento, si esta misma considera todos los puntos de vista y problemas del asunto, y si se toman en cuenta todos los aspectos importantes y significativos.	Los hallazgos registrados en los diarios de campo evidencian que los estudiantes no solo identificaron problemáticas relacionadas con la discriminación, la convivencia escolar y el respeto a la diversidad cultural, sino que también propusieron diversas alternativas de solución. En sus respuestas consideraron la participación de distintos actores, como docentes, familias, estudiantes, psicólogos, directivos y la comunidad, además de plantear estrategias preventivas como campañas de concientización, charlas, talleres, ferias culturales, mediación escolar y el establecimiento de normas de convivencia. Esto demuestra que los estudiantes analizaron las situaciones desde diferentes perspectivas y reconocieron la complejidad de los problemas abordados. Estos resultados coinciden con lo planteado por Muñoz (2019), quien señala que la profundidad en el pensamiento crítico implica desarrollar ideas amplias y extensas, evitando explicaciones simples o superficiales. Asimismo, guardan relación con Paul y

		complejo, por lo que consideraban necesarias acciones preventivas como la comunicación y observación constante por parte de los docentes dentro de las escuelas, a fin de evitar que estas situaciones se presenten. Otros señalaron que sería fundamental realizar entrevistas o conversaciones continuas con los psicólogos del colegio, reconociendo la importancia del acompañamiento emocional para atender estas problemáticas. D.C.4: Entre las propuestas surgieron acciones como promover talleres de convivencia con padres de familia, organizar charlas comunitarias sobre valores y reforzar la presencia de docentes durante los recreos. Al socializar, varios grupos coincidieron en que era fundamental el compromiso de la familia para inculcar valores desde casa, mientras que otros resaltaron que la comunidad podía aportar con espacios seguros y actividades recreativas. D.C.5: Algunos estudiantes propusieron que cada alumno respete el turno en las filas y que se organicen brigadas escolares para mediar en los recreos. Otros mencionaron que es importante que los docentes estén presentes en los espacios comunes para orientar. D.C.6: En las manos, los estudiantes identificaron como acciones principales la necesidad de involucrar a los docentes o a los adultos responsables para intervenir en situaciones conflictivas, establecer reglas claras y cumplirlas al pie de la letra para fomentar el respeto mutuo, así como procurar una convivencia sana tanto en los espacios digitales como en el aula. También resaltaron la importancia de la intervención de los padres y del personal administrativo del colegio en caso de que las situaciones de conflicto escalen o se	Elder (2003), quienes sostienen que la profundidad se manifiesta cuando se consideran los diversos aspectos de una situación, los diferentes puntos de vista involucrados y los elementos más significativos del problema. En este caso, las respuestas de los estudiantes muestran que fueron capaces de identificar causas, consecuencias y posibles acciones de mejora, incorporando múltiples perspectivas en sus análisis. En conclusión, los hallazgos permiten afirmar que los estudiantes evidenciaron un adecuado nivel de profundidad en el pensamiento crítico, ya que sus argumentos trascendieron la mera descripción de los problemas y demostraron una comprensión amplia de las situaciones analizadas.
--	--	--	---

		agraven dentro de la institución educativa. Coincidieron en que seguir estas acciones es fundamental para evitar problemáticas como la violencia o el acoso. D.C.7: Surgieron propuestas muy variadas y significativas. Algunos grupos plantearon realizar campañas de concientización crítica dirigidas tanto a los estudiantes como a las familias, con el fin de que todos reconozcan el valor de la diversidad cultural y comprendan el daño que ocasiona la discriminación. Mencionaron que estas campañas podrían incluir charlas, dramatizaciones o murales que representen las diferentes costumbres y formas de vida que existen en el país. D.C.8: surgieron propuestas muy interesantes. Algunos estudiantes mencionaron que podrían organizar grupos vecinales para realizar jornadas de limpieza o cuidado de áreas verdes. Otros propusieron solicitar el involucramiento de las autoridades municipales, mediante peticiones formales o cartas, para exigir la atención de los lugares en mal estado. También se sugirió que la población podría monitorear las acciones de sus líderes locales, verificando que realmente cumplan con las tareas de mantenimiento. D.C.9: Durante la socialización de ideas, los estudiantes propusieron acciones variadas y creativas. Entre ellas destacaron: Realizar campañas donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y ser escuchados por las autoridades. Organizar talleres para fomentar la participación activa y fortalecer la comunicación entre compañeros. Implementar un buzón de ideas o soluciones, en el que todos los estudiantes puedan dejar propuestas para mejorar la escuela o la		
--	--	---	--	--

		comunidad. DC.10: Durante el desarrollo, los estudiantes mostraron entusiasmo y compromiso al compartir sus ideas. Algunas de las propuestas más destacadas fueron: Aportar equitativamente en todas las actividades y respetar el trabajo en equipo, reconociendo el esfuerzo de cada integrante. Ser más participativos y empáticos, fomentando una comunicación asertiva y sincera entre compañeros.		
	Amplitud	D.C.1: Durante la socialización de la definición del problema los estudiantes comenzaron a compartir sus puntos de vistas del problema como que el problema consistía en que estaban organizando un festival intercultural para compartir y conocer otras culturas. sin embargo, observaron que, aunque muchos encontraron similitudes en sus prácticas culturales, surgieron conflictos debido a que algunos estudiantes mostraron prejuicios hacia las costumbres ajenas. D.C.2: durante la socialización, algunos estudiantes señalaron que el problema se debía a la falta de apoyo del Estado en las marchas pacíficas, lo que llevó a que las manifestaciones se volvieran más agresivas, reflejando un centralismo que descuida a las regiones. otros comentaron que esta situación no se soluciona fácilmente debido a la inacción del Estado, que suele esperar a que la población se movilice para atender sus demandas D.C.3: Cada pareja registró sus reflexiones en su ficha de trabajo y luego las expuso en la pizarra. Al socializar, se evidenció una variedad de puntos de vista: algunos insistían en que las causas eran personales de Camila, mientras que otros subrayan la responsabilidad de los	Como nos indica Paul y Elder (2003), la amplitud del pensamiento crítico implica examinar una situación desde diferentes perspectivas, considerando diversos puntos de vista, interpretaciones y enfoques antes de llegar a una conclusión. Una persona demuestra amplitud cuando es capaz de reconocer que un problema puede ser analizado desde múltiples posiciones y toma en cuenta opiniones distintas a las propias. El pensamiento crítico requiere analizar distintas evidencias y considerar interpretaciones alternativas varias para emitir juicios razonados (Facione, 2007). Según la Pontificia Universidad Javeriana (2025), para lograr un nivel completo del pensamiento crítico, es necesario considerar diferentes puntos de vista, mostrar apertura a nuevas ideas y contrastar diversas fuentes de información antes de llegar a conclusiones. Aquí la amplitud se evidencia cuando el individuo es capaz de analizar una situación desde múltiples enfoques, reconocer perspectivas distintas a la propia y valorar diferentes alternativas para comprender un problema de manera más integral.	Los hallazgos evidencian que los estudiantes, durante el proceso de análisis y socialización de problemáticas, lograron expresar diversas perspectivas sobre una misma situación, incorporando tanto factores sociales, institucionales como personales. En sus respuestas consideraron la presencia de prejuicios en contextos interculturales, la responsabilidad del Estado frente a problemáticas sociales, la participación de distintos actores en situaciones de conflicto, así como la influencia de normas de convivencia y del entorno familiar y comunitario. Asimismo, contrastaron ideas, identificaron múltiples causas y consecuencias, y propusieron explicaciones que integran distintos niveles de análisis, lo que refleja una comprensión más amplia y no reducida de los problemas abordados.

		agresores y de la falta de apoyo colectivo. Esta diversidad de perspectivas permitió que los estudiantes ejercitaran el diálogo, la escucha activa y la argumentación crítica. D.C.4: Los estudiantes discutieron en pequeños grupos y poco a poco fueron delimitando el problema. La mayoría coincidió en que la causa principal era la desorganización en el tiempo de recreo y las actitudes negativas que se generaban en la fila del kiosco, lo que afectaba la convivencia escolar. D.C.5: Un grupo señaló que “el problema principal es que algunos estudiantes no respetan las normas en los recreos, lo que genera discusiones y mal ambiente”. Otro grupo complementó que “falta compromiso de parte de todos para cumplir acuerdos”. D.C.6: los estudiantes compartieron sus textos con el compañero del costado para comparar, contrastar y precisar. En este intercambio, debían identificar qué faltaba, qué sobraba o qué se repetía en ambas definiciones, reconociendo los puntos en común y las diferencias... Entre las ideas expresadas, varios coincidieron en que las consecuencias podían involucrar directamente a los padres de familia y generar quejas dentro de la comunidad educativa. Otros reflexionaron que muchos adolescentes no habían aprendido límites claros sobre el respeto en entornos digitales, lo cual desencadena conflictos frecuentes. D.C.7: varios grupos coincidieron en que la problemática principal estaba relacionada con la discriminación hacia una estudiante por la forma en que vestía para expresar su identidad cultural. Algunos estudiantes señalaron que este tipo de conductas refleja una falta de conciencia y valoración de la diversidad cultural, lo que	Estos resultados se relacionan con lo planteado por Paul y Elder (2003), quienes señalan que el pensamiento crítico con amplitud se evidencia cuando se consideran múltiples puntos de vista, se analizan diversas interpretaciones de un mismo problema y se reconocen distintos actores y factores involucrados antes de llegar a una conclusión. En la misma línea, las ideas de apertura a diferentes perspectivas y el contraste de información implican evitar explicaciones únicas o reduccionistas y comprender la complejidad de las situaciones analizadas. En conclusión, los hallazgos permiten afirmar que los estudiantes sí evidencian amplitud en su pensamiento crítico, ya que analizan las problemáticas desde diversas perspectivas, incorporan múltiples causas y consecuencias, y contrastan ideas antes de llegar a acuerdos. Por ello, se cumple lo planteado por los diferentes autores respecto a la amplitud como un componente esencial del pensamiento crítico orientado a una comprensión más integral de la realidad.
--	--	---	--

		puede provocar sentimientos de rechazo, exclusión o vergüenza en quienes son víctimas de estas actitudes. Otros ampliaron el análisis indicando que los padres de familia también pueden influir en estas situaciones, ya sea al limitar la expresión cultural de sus propios hijos o al transmitir prejuicios y estereotipos hacia los demás. D.C.8: se les indicó que, en parejas, leyeran y compararan sus definiciones, reflexionando sobre en qué se parecían y en qué se diferenciaban... En la reflexión grupal, varios estudiantes señalaron que estas situaciones afectan la calidad de vida de los vecinos, ya que los niños, jóvenes y adultos mayores se ven limitados en el uso de parques o zonas recreativas, afectando la convivencia, la equidad y el bienestar comunitario. Además, comentaron que la falta de acción municipal puede generar desconfianza en las autoridades y deteriorar el clima social y la cohesión vecinal. D.C.9: De manera individual, los estudiantes deberán reescribir en su cuadro una frase que exprese lo que consideran acerca del problema... Cada definición deberá explicar quiénes son los afectados, cuáles son las causas y qué consecuencias se generan. De esta manera, los estudiantes podrán evidenciar una comprensión más profunda del problema social planteado. D.C.10: En relación con la primera frase “En nuestra comunidad no hay suficiente participación porque...”, algunos estudiantes expresaron que no hay muchos jóvenes que se involucren en actividades comunitarias, ya que “a veces no les interesa o no se sienten motivados”. Otros mencionaron que no participan porque sienten que no los toman en serio, lo que les		
--	--	---	--	--

		genera inseguridad o desconfianza frente a los adultos o las autoridades.		
	Lógica	D.C.1: Los estudiantes respondieron de manera crítica y reflexiva hacia las diferentes preguntas planteadas por la docente. Ello a partir del debate entre cada una de las respuestas propuestas. D.C.2: A partir del uso de una ficha informativa, los estudiantes responden a preguntas reflexivas sobre las problemáticas sociales que sufren ciertas poblaciones indígenas. D.C.3: Se aplicó a los estudiantes una ficha informativa sobre ejemplos reales sobre el bullying, los tipos que existen, causas, factores que influyen y sus posibles consecuencias. Se realizó una lectura colaborativa con varios estudiantes. Y, para finalizar, respondieron preguntas críticas y reflexivas sobre los casos analizados. D.C.4: En esta sesión pude observar que la lectura guiada y la dinámica de “mesa de voces” permitieron que los estudiantes activaran su pensamiento crítico al relacionar la información de la ficha con situaciones reales de convivencia. Cuando debieron definir responsabilidades y proponer acciones desde los roles de familia, escuela y comunidad, los vi argumentar, justificar sus ideas y contrastarlas con las de sus compañeros. Durante la socialización, noté cómo evaluaban la pertinencia de sus propuestas y ampliaban sus criterios al escuchar otras perspectivas. Considero que esta actividad fortaleció de manera clara su capacidad de análisis y su habilidad para sustentar posturas frente a problemas de convivencia. D.C.5: En esta jornada pude notar que la	La implementación del Aprendizaje Basado en Problemas favorece significativamente al desarrollo del pensamiento crítico porque exige que los estudiantes recopilen, analicen y evalúen información procedente de diversas fuentes antes de formular una respuesta al problema planteado (Lu et al., 2025, p. 3). Esta afirmación permite comprender que la lógica se fortalece cuando los estudiantes buscan información y la analizan antes de utilizarla, pues en los diarios de campo se observó que los estudiantes revisaron distintas fuentes para sustentar sus propuestas, lo que evidenció una relación alineada entre la información y el razonamiento. Los estudiantes que participan en experiencias de aprendizaje basadas en problemas muestran una mejora en la selección de evidencias relevantes y en la capacidad para discriminar información útil de aquella que no contribuye en la solución del problema (Sari, 2024, p. 7). En ese sentido, la lógica permite reconocer qué información es adecuada para explicar una situación porque los hallazgos muestran que los estudiantes fueron capaces de seleccionar los datos más relacionados con la problemática y, a su vez, descartaron información poco relevante. La investigación mediante el ABP promueve procesos cognitivos en orden superior debido a que los estudiantes deben contrastar fuentes, evaluar evidencias y	Los estudiantes fortalecieron la lógica al identificar y seleccionar información relevante para comprender las problemáticas abordadas, demostrando más capacidad para distinguir entre datos adecuados y no tan adecuados. La búsqueda y análisis de información favorecieron la construcción de explicaciones más coherentes y fundamentadas, lo que permitió relacionar las evidencias con alternativas de solución. Los hallazgos evidenciaron una mejora en la capacidad de organizar información de diversas fuentes, lo que mejoró la coherencia de los argumentos de los estudiantes durante las clases. La etapa de obtención de información contribuyó al desarrollo de procesos de pensamientos más estructurados, lo que favoreció la construcción de razonamientos que se sustentaban en sus evidencias.

		revisión de la ficha informativa y las preguntas orientadoras impulsaron en los estudiantes una reflexión más profunda. Al compartir sus respuestas, mostraron cómo vinculaban liderazgo, respeto y prevención de conflictos, evidenciando una comprensión crítica de las dinámicas escolares. Me llamó la atención cómo evaluaban las consecuencias de ciertas acciones y proponían alternativas viables. Al reforzar sus aportes, percibí que la actividad contribuyó a que ejerciten la argumentación y valoren la importancia de pequeñas iniciativas para generar cambios positivos en la convivencia. D.C.6: En esta fase pude apreciar un avance significativo en las habilidades de pensamiento crítico, pues los estudiantes debían comparar dos fuentes, analizar su confiabilidad y seleccionar la información más pertinente. Al observarlos, noté que activaban la claridad y la exactitud de su pensamiento, ya que debían justificar por qué consideraban confiable una fuente y no la otra. El trabajo en dúos permitió que contrastaran sus interpretaciones y profundizaran en la deliberación. Durante la socialización final, pude ver cómo integraban análisis racional con reflexiones éticas sobre la convivencia digital, evidenciando una comprensión crítica más amplia. D.C.7: En esta sesión, observé que el análisis de los videos sobre diversidad y discriminación permitió que los estudiantes ejercitaran competencias como interpretar, explicar y tomar postura frente a representaciones culturales. Las preguntas reflexivas los llevaron a evaluar el rol de los medios y su propia responsabilidad en la reproducción de prejuicios. Me llamó la atención cómo relacionaron patrones familiares, desigualdades históricas y prácticas actuales, mostrando un pensamiento crítico profundo y	construir explicaciones fundamentadas a partir de la información obtenida (Zainuddin & Halili, 2020, p. 52). Esta cita se relaciona directamente con los hallazgos porque los estudiantes desarrollaron explicaciones más sólidas después de analizar la información obtenida durante el proceso de investigación. El ABP fortalece la capacidad de los estudiantes para organizar información compleja y transformarla en conocimiento significativo mediante procesos de análisis y evaluación constante (Li & Wang, 2022, p. 28).	
--	--	---	---	--

		orientado a la ciudadanía democrática. La actividad reflejó una comprensión madura y una fuerte capacidad para cuestionar estereotipos. D.C.8: Durante esta actividad pude observar que el análisis del video y la ficha informativa sobre bienes públicos promovió en los estudiantes la articulación de ideas y la reflexión contextualizada. Mientras comparaban fuentes y dialogaban sobre sus experiencias, noté cómo seleccionaban información pertinente y elaboraban conclusiones argumentadas. Me sorprendió positivamente que una estudiante identificara la falta de enfoque en temas como la corrupción, lo que mostró una capacidad crítica más avanzada al reconocer vacíos en el material. Considero que esta sesión fortaleció su habilidad para analizar, interpretar y cuestionar la información recibida. D.C.9: En esta etapa pude notar que la observación de los videos y las respuestas a la ficha de trabajo impulsaron una comprensión crítica sobre la participación juvenil. Los estudiantes justificaron la importancia del compromiso social y reflexionaron sobre su rol en la construcción del bien común. Las ideas que compartieron mostraron cómo evaluaban la relevancia de participar y asumían esta responsabilidad desde una perspectiva personal y colectiva. Al elaborar compromisos en dúos, pude ver un pensamiento crítico aplicado directamente a su vida comunitaria y escolar. D.C.10: En esta sesión observé que releer los casos iniciales y analizar los videos sobre ciudadanía permitió que los estudiantes integraran información nueva con conocimientos previos, fortaleciendo la síntesis y el análisis causal. Al elaborar sus resúmenes individuales, los vi seleccionar datos claves y formular soluciones fundamentadas para la falta de		
--	--	---	--	--

		participación juvenil. Las intervenciones voluntarias mostraron que podían explicar motivos, consecuencias y alternativas de mejora, evidenciando un razonamiento crítico orientado al cambio social. Considero que esta actividad promovió la exactitud y relevancia del pensamiento crítico. D.C.11: Durante esta actividad pude observar que el análisis de los videos sobre migración permitió a los estudiantes profundizar en las causas, consecuencias y experiencias humanas relacionadas con este fenómeno. Mientras conversaban en dúos, noté cómo contrastaban perspectivas, argumentaban sus conclusiones y cuestionaban prejuicios. La reflexión ética fue especialmente evidente cuando discutieron sobre vulneración de derechos y falta de empatía social. Las conclusiones que compartieron mostraron una comprensión crítica sólida y una sensibilidad ética importante, evidenciando un pensamiento crítico orientado al bienestar común y la convivencia solidaria.		
	Lógica	D.C.1: Para la elaboración de la evidencia, la docente comenzó explicando en qué consistía la actividad: los estudiantes debían formular conclusiones a modo de resumen, incluir soluciones al problema inicial y añadir ideas generales sobre el tema trabajado. Además, debían realizar un dibujo relacionado con la temática. También se explicaron los criterios que serían utilizados para evaluar la evidencia. Algunos estudiantes compartieron sus conclusiones, destacando que al reconocer y socializar las prácticas culturales de cada familia se evidencia la diversidad existente en el país, producto de los distintos procesos de migración. D.C.3: Para culminar el proyecto, los estudiantes	El Aprendizaje Basado en Problemas mejora significativamente las habilidades del pensamiento crítico porque obliga a los estudiantes a explicar y defender públicamente sus decisiones (Suparman et al., 2021, p. 6). El desarrollo del pensamiento crítico se hace visible cuando los estudiantes son capaces de presentar conclusiones con evidencias y comunican sus razonamientos de forma organizada y congruente (Lu et al., 2025, p. 9) Esta cita se relaciona con los hallazgos	Los estudiantes fortalecieron la lógica al organizar y comunicar sus hallazgos de manera coherente durante la presentación de resultados, pues se observó que lograron relacionar la información investigada con las conclusiones, de esa forma se sustentaron sus ideas con argumentos más convincentes y consistentes vinculados al problema analizado. La presentación de resultados favoreció la construcción de

		elaboraron como evidencia una infografía. En primer lugar, escucharon atentamente la explicación de la docente sobre qué es una infografía, cómo debía estructurarse y cuáles serían los criterios de evaluación. Se resolvieron dudas y se precisó que el trabajo sería grupal, ya que el propósito central era proponer acciones preventivas frente al bullying que promovieran el bienestar común. Asimismo, se resaltó la importancia de organizar la información de manera coherente y visual, fundamentando cada propuesta para fortalecer el pensamiento crítico. La docente entregó el instrumento de cotejo y proporcionó materiales como cartulinas, tijeras y hojas de colores. Los estudiantes también contaban con información adicional e imágenes que habían traído previamente. Se dispuso de cuarenta minutos para desarrollar la actividad. Durante este tiempo, los grupos trabajaron colaborativamente, seleccionando información relevante, organizándola en secciones claras e incorporando imágenes y acciones preventivas. La docente acompañó el proceso, resolviendo dudas y orientando cuando era necesario. Faltando diez minutos, algunos grupos socializaron voluntariamente sus avances, explicando las decisiones tomadas. Esta actividad permitió apreciar distintas propuestas y reforzar la idea de que frente al bullying es posible plantear medidas realistas y aplicables. Finalmente, la docente felicitó a los estudiantes por su esfuerzo y participación activa. D.C.4: Para cerrar la sesión, la docente informó que la evidencia consistiría en elaborar un afiche informativo que integrara lo aprendido sobre el rol de la familia y la comunidad en la convivencia escolar. Los estudiantes debían incluir tres propuestas concretas acompañadas de	porque los estudiantes lograron presentar conclusiones vinculadas con la información obtenida durante el proceso de investigación. La exposición de resultados favorece la consolidación del aprendizaje porque requiere que los estudiantes sinteticen información, establezcan relaciones conceptuales y comuniquen conclusiones que tengan fundamento (Shen et al., 2023, p. 22). En este punto, la lógica se manifestó cuando los estudiantes lograron sintetizar información compleja y la comunicaron de forma sencilla y comprensible para sus compañeros. Los estudiantes que participan en experiencias de ABP desarrollan mayores capacidades para defender sus ideas frente a diferentes perspectivas y responden críticamente a cuestionamientos externos (Brahim et al., 2023, p. 352).	argumentos más fundamentados, ya que los estudiantes utilizaron evidencias que obtuvieron durante la investigación para justificar sus planteamientos. Esto permitió que sus explicaciones fueran más claras, coherentes y orientadas a la resolución de la problemática. Las actividades de socialización promovieron que los estudiantes explicaran y defendieran sus puntos de vista con mayor seguridad. Es así que, durante las exposiciones, los estudiantes demostraron una mejor capacidad para responder preguntas, argumentar sus respuestas y establecer relaciones estructuradas entre la información analizada y las conclusiones alcanzadas. La etapa de presentación de resultados consolidó el desarrollo de la lógica como estándar intelectual del pensamiento crítico, pues los estudiantes lograron integrar la información recopilada, comunicar conclusiones fundamentadas y sustentar sus propuestas de manera lógica frente a sus compañeros.
--	--	---	--	--

		imágenes representativas. Organizados en dúos, comenzaron a trabajar utilizando cartulinas y colores, mientras la docente acompañaba el proceso, resolviendo dudas y brindando retroalimentación. La mayoría mostró entusiasmo y logró integrar lo aprendido en las actividades previas. Antes de finalizar, algunos estudiantes compartieron sus afiches y explicaron sus propuestas. La docente resaltó el compromiso mostrado y recordó que la convivencia escolar es una construcción colectiva en la que la familia y la comunidad desempeñan un rol fundamental. D.C.5: La docente explicó que la evidencia de la clase sería elaborar un “Decálogo del buen compañero” en grupos. Mostró ejemplos, presentó los criterios de evaluación y distribuyó los materiales necesarios. Los estudiantes trabajaron durante treinta minutos, mientras la docente se desplazaba por el aula para acompañar y resolver dudas. Algunas propuestas que surgieron fueron: “Respetar las opiniones de todos”, “Ayudar a los compañeros cuando lo necesiten”, “Evitar burlas o apodos” y “Cumplir acuerdos en grupo”. Al socializar, cada grupo presentó su decálogo y explicó el motivo de sus propuestas. La docente destacó la creatividad y reforzó la idea de que los estudiantes son agentes de cambio en su entorno escolar. D.C.6: En esta fase final, los estudiantes escucharon las indicaciones para elaborar una reflexión escrita individual sobre el uso responsable de la computadora y la tecnología en la comunidad digital. El propósito era que cada uno argumentara la importancia de asumir compromisos responsables, aplicando la lógica		
--	--	---	--	--

		del pensamiento crítico a partir de los aprendizajes previos. La docente presentó la lista de cotejo, explicó los criterios de evaluación y repartió las hojas. Los estudiantes dispusieron de treinta y cinco minutos para redactar. Durante ese tiempo, la docente monitoreó su avance, resolviendo dudas y brindando retroalimentación. Al concluir, los estudiantes intercambiaron sus cuadernos para revisarlos y comentar mejoras. Luego, algunos voluntarios compartieron sus reflexiones. Entre ellas se mencionaron riesgos como compartir información personal, confiar en desconocidos o exponerse emocionalmente en redes. En cuanto a compromisos, destacaron mantener cuentas privadas, cuidar lo que publican y actuar con respeto. Las reflexiones evidenciaron avances en pensamiento crítico, argumentación y responsabilidad digital. La docente cerró resaltando la importancia de mantener una actitud ética frente al uso de la tecnología. D.C.7: En esta fase, los estudiantes elaboraron un comentario reflexivo individual sobre la discriminación y los estereotipos culturales. Antes de iniciar, presentó los criterios de evaluación y entregó las hojas de trabajo. Los estudiantes dispusieron de veinte minutos para redactar. La docente acompañó el proceso, especialmente a quienes tenían dificultad para comprender la consigna. Las reflexiones fueron profundas y resaltaron la importancia del respeto, la equidad y la eliminación de estereotipos desde la escuela. Faltando cinco minutos, algunos voluntarios compartieron sus ideas. Finalmente, se indicó que quienes no terminaran completarían la		
--	--	--	--	--

		evidencia en casa. La docente cerró enfatizando la importancia de reflexionar sobre la convivencia libre de discriminación. D.C.8: En el último paso del ABP, los estudiantes debían elaborar un artículo de opinión sobre la importancia de la buena gestión y el uso responsable de los bienes públicos. La docente explicó que debían argumentar su postura considerando también ideas contrarias para generar un contraste fundamentado, fortaleciendo su capacidad de análisis crítico y deliberación cívica. Se presentó una rúbrica con los criterios de evaluación (coherencia, claridad argumentativa, contraste de ideas y conclusiones sustentadas). Luego, se otorgaron diez minutos para iniciar el artículo. Durante la actividad, la docente acompañó el proceso, brindando orientaciones y revisando los borradores iniciales. Algunos estudiantes reflexionaron sobre bienes públicos de su comunidad, mientras otros necesitaron apoyo para organizar sus ideas. Por falta de tiempo no se realizó la socialización. La docente felicitó el esfuerzo y señaló que completarían la evidencia en casa. D.C.9: En esta parte, se pidió a los estudiantes elaborar una evidencia final en una hoja aparte, identificando tres acciones personales para contribuir al bien común dentro o fuera de la escuela. Se recordaron los criterios de evaluación y la importancia de justificar cada acción. Los estudiantes trabajaron de forma individual durante treinta y cinco minutos, mientras la docente orientaba y resolvía dudas. Al culminar, algunos voluntarios compartieron sus reflexiones, destacando acciones como		
--	--	---	--	--

		participar activamente en actividades escolares, mediar en desacuerdos, participar en campañas de limpieza y apoyar a compañeros con dificultades. La docente brindó retroalimentación general, resaltando la viabilidad de las propuestas e invitando a profundizar sobre cómo sostenerlas en el tiempo o involucrar a otros. Finalmente, se valoró el compromiso y la madurez mostrada. D.C.10: En esta etapa, la evidencia consistió en la elaboración de un afiche ciudadano que expresara, mediante frases e imágenes, acciones concretas para promover la participación activa, la solidaridad y el bien común. La docente explicó el propósito del afiche y los criterios de evaluación, resaltando la necesidad de coherencia entre imagen y texto, creatividad y pertinencia. Debido al tiempo, los estudiantes elaboraron solo un boceto en sus cuadernos. Durante los treinta y cinco minutos asignados, la docente acompañó a los estudiantes, brindando retroalimentación. Algunos retomaron ideas discutidas previamente y otros incorporaron reflexiones personales. Al final, algunos presentaron brevemente sus bocetos, destacándose frases motivadoras sobre la acción colectiva. La docente valoró el compromiso y señaló que los afiches reflejaban comprensión crítica de la participación ciudadana. D.C.11: En esta fase, los estudiantes comenzaron a elaborar un afiche argumentativo sobre el problema ético de la migración, enfocándose en causas, consecuencias y vulneraciones de derechos. La docente explicó		
--	--	--	--	--

		el propósito: desarrollar una postura fundamentada y promover una ciudadanía activa y respetuosa de los derechos humanos. Por falta de tiempo, solo se realizó el boceto en los cuadernos, con veinte minutos para trabajar. La docente explicó los criterios de evaluación y los “patrocinadores” —estudiantes con mayor avance— apoyaron al resto verificando la coherencia de sus ideas. Al finalizar, algunos estudiantes compartieron reflexiones sobre la necesidad de empatía, la responsabilidad institucional en evitar discriminación y la importancia de informarse sin prejuicios. La docente felicitó el compromiso y recordó que el producto final sería una síntesis de		
--	--	---	--	--

Anexo N°5: Matriz de análisis de focus group

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	HALLAZGO	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	CONCLUSIONES
PENSAMIENTO CRÍTICO	Claridad	1. ¿Qué cambios notas en tu forma de analizar los problemas?	E1: Antes yo veía un problema y me iba directo a lo más obvio, pero ahora me doy cuenta de que eso casi nunca es lo principal. Me acostumbré a mirar “qué hay detrás”, y eso me ayudó a entender mejor por qué pasa algo. Siento que ahora no me quedo en lo superficial. E2: Algo que cambió bastante es que ahora separo lo que pienso de lo que realmente sé. Antes metía mis opiniones	Onieva y Luque Rojas (2023) señalan que "es importante disponer de diferentes estrategias con las que podamos evaluar y validar las fuentes, sus autores y los contenidos" (p. 208), lo que favorece una comprensión más clara de los problemas y una mejor fundamentación de los análisis realizados. Marín (2023) señala que "ser capaces de discernir y evaluar	Los estudiantes reconocen que ahora analizan los problemas con mayor detenimiento, identificando causas y elementos que antes pasaban desapercibidos durante su proceso de reflexión. Asimismo los estudiantes ahora analizan los problemas con mayor detenimiento, identificando causas y considerando información que antes pasaban por alto. Esto

			como si fueran hechos, y eso me confundía. Ahora busco evidencias y recién ahí doy mi punto de vista, y eso hace que mis análisis sean más claros. E3: Me acostumbré a comparar varias posibilidades antes de decidir. A veces la primera idea parece buena, pero cuando la contrastas con otras te das cuenta de que había algo mejor. Eso me enseñó a no apurarme. E4: Ahora me organizo antes de analizar: hago preguntas, busco info, comparo y recién ahí hablo. Siento que entiendo el problema desde más ángulos porque ya no me cierro a una sola forma de verlo. E5: Reconozco mucho más rápido qué información me falta. Antes creía que ya tenía todo, pero ahora noto vacíos que necesito investigar. Ese paso me ordena un montón. E6: Algo que cambió fuerte es que ya no digo ideas sin sustento. Me volví más exigente conmigo mismo. Si no tengo evidencia, prefiero investigar antes de opinar. E7: Relaciono más los problemas con cosas que pasan	evidencias es cada vez más necesario" (p. 3), aspecto que favorece una comprensión más clara de las problemáticas y permite emitir juicios mejor fundamentados. Cobeñas Cercado (2023) afirma que el pensamiento crítico permite "analizar, cuestionar y contrastar la información que recibimos" (p. 1), proceso que contribuye a comprender los problemas desde diferentes perspectivas y construir explicaciones más claras.	coincide con lo planteado por Onieva y Luque Rojas (2023), quienes destacan la importancia de evaluar y validar las fuentes para comprender mejor una problemática. Las respuestas evidencian que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para diferenciar opiniones de hechos y fundamentar sus juicios a partir de evidencias. En este sentido, Marín (2023) sostiene que discernir y evaluar evidencias resulta indispensable para construir análisis más sólidos. Los testimonios muestran que los estudiantes comenzaron a contrastar distintas alternativas antes de emitir una opinión o tomar una decisión. Este hallazgo se relaciona con lo señalado por Cobeñas Cercado (2023), quien afirma que el pensamiento crítico implica analizar, cuestionar y contrastar la información recibida. Los hallazgos permiten identificar que los estudiantes desarrollaron una comprensión más clara de las problemáticas analizadas, al evaluar información, contrastar evidencias y considerar diversas perspectivas antes de formular sus conclusiones. Estos avances
--	--	--	---	---	--

			en mi casa, en mi barrio o en el país. Eso me ayuda porque ya no lo veo como un tema “abstracto” del colegio, sino como algo que también me afecta. E8: Empecé a pensar más en las consecuencias. Antes me enfocaba en la idea, ahora pienso: “¿qué pasaría si la aplico?”. Eso hace que mis decisiones sean más cuidadosas. E9: Me volví más reflexivo. Ya no respondo por responder. Pienso si mi idea tiene sentido, si aporta o si está incompleta. E10: Antes veía el problema como una sola cosa grande, y eso me estresaba. Ahora entiendo que tiene varias partes, causas y efectos. Eso me hace analizarlo más ordenadamente.		reflejan el fortalecimiento progresivo de la claridad como estándar intelectual del pensamiento crítico.
		2. ¿Cómo ese cambio influyó en tu forma de dialogar con otros?	E1: Me volví más paciente porque ahora entiendo que escuchar es parte del análisis. Si no escucho, no puedo entender bien el problema. E2: Antes juzgaba rápido lo que decía alguien. Ahora primero pregunto y trato de entender por qué piensa así, y eso hace que	Onieva y Luque Rojas (2023) señalan que el pensamiento crítico constituye una herramienta para “comprender, analizar y argumentar de manera razonada”, lo que favorece la comunicación respetuosa y la explicación fundamentada de los puntos de vista durante el diálogo.	Los estudiantes reconocen que el desarrollo de una comprensión más profunda de los problemas influyó positivamente en su forma de dialogar con los demás, favoreciendo una actitud más reflexiva, respetuosa y abierta a diferentes puntos de vista. Asimismo, los participantes

			conversemos mejor. E3: Siento que mis argumentos salen más claros. Como sé de dónde viene mi idea, puedo explicarla con respeto y sin sonar pesado. E4: Aprendí que el diálogo no es para ver “quién gana”, sino para construir. Eso cambió totalmente cómo participo. E5: El grupo conversa mejor porque todos buscamos escucharnos. Es como que ya entendemos que cada opinión ayuda a entender el problema completo. E6: Perdí un poco el miedo a hablar, porque ahora sé cómo explicar lo que pienso y cómo sustentarme. E7: Evito interrumpir porque ahora sé que la idea del otro puede ser clave. Espero y luego doy mi aporte. E8: Antes cualquier cosa terminaba en discusión. Ahora tratamos de llegar a acuerdos basándonos en evidencia, no en quién grita más. E9: Escuchar más me hace entender mejor lo que el otro	Guaña et al. (2024) sostienen que el pensamiento crítico promueve “la reflexión, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas”, capacidades que contribuyen a considerar diferentes perspectivas antes de emitir una opinión y favorecen una participación más reflexiva en los espacios de diálogo. Estas respuestas evidencian avances en la claridad, ya que los estudiantes reconocen la importancia de escuchar, comprender y argumentar sus ideas durante el diálogo. En ese sentido, Thornhill-Miller et al. (2023) sostienen que el pensamiento crítico y la comunicación están estrechamente relacionados, lo que favorece la construcción de intercambios más reflexivos, respetuosos y fundamentados.	destacan que escuchar activamente y comprender las razones de los demás les permitió mejorar la calidad de sus intervenciones y construir argumentos más fundamentados. En este sentido, Onieva y Luque Rojas (2023) señalan que el pensamiento crítico favorece la comprensión, el análisis y la argumentación razonada, aspectos que se evidencian en las experiencias compartidas por los estudiantes. Del mismo modo, las respuestas muestran que los estudiantes comenzaron a valorar el diálogo como un espacio para construir acuerdos y comprender distintas perspectivas, más que como una confrontación de opiniones. Esto se relaciona con lo planteado por Guaña et al. (2024), quienes destacan que la reflexión y el análisis favorecen la toma de decisiones fundamentadas y la consideración de diferentes puntos de vista. En síntesis, los estudiantes fortalecieron progresivamente su capacidad para dialogar, escuchar activamente y fundamentar sus opiniones durante los intercambios grupales. Además, reconocen que la comprensión de diferentes
--	--	--	--	---	--

			quiere decir, y eso mejora toda la conversación. E10: Como sé explicar mejor mis ideas, ya no sueno molesto ni autoritario, y eso hace que me entiendan más fácil.		perspectivas y la argumentación basada en razones favorecieron una comunicación más respetuosa y reflexiva. Estos avances evidencian el fortalecimiento de la claridad como estándar intelectual del pensamiento crítico.
	Exactitud	3. ¿Qué criterios usan para decidir si una idea es válida o debe modificarse?	E1: Que tenga evidencia real, no solo opiniones. Si la evidencia no la respalda, la idea se cae. E2: Que ayude directamente al objetivo del problema. Si no aporta a resolver la causa principal, la descartamos. E3: Que sea viable. O sea, que se pueda aplicar en la vida real, no solo en teoría. E4: Que no genere consecuencias negativas para otros. Una solución no es buena si afecta a alguien más. E5: Que coincida con lo que investigamos. Si va en contra de la información confiable, la corregimos. E6: Que todos en el grupo entiendan la idea y puedan justificarla. Si nadie puede explicarla bien, es que está floja.	Del Águila Tananta (2024) sostiene que "el pensamiento crítico es el proceso de sacar conclusiones basadas en evidencia", aspecto que favorece la evaluación de las ideas a partir de información verificable y la formulación de propuestas sustentadas en datos confiables. El Banco Interamericano de Desarrollo (2023) señala que el pensamiento crítico permite "analizar y evaluar las fuentes de información en función de su veracidad, relevancia y fundamentación", lo que contribuye a valorar la validez de las ideas y sustentar las decisiones con información comprobable. Fabian-Celis (2024) destaca que el pensamiento crítico implica evaluar la información disponible antes de formular conclusiones o tomar decisiones, proceso que	Los estudiantes reconocen la importancia de sustentar sus propuestas en evidencias y datos verificables antes de considerarlas válidas. Esto coincide con lo señalado por Del Águila Tananta (2024), quien sostiene que el pensamiento crítico implica formular conclusiones basadas en evidencias. Asimismo, las respuestas evidencian que los estudiantes valoran la información confiable como un criterio fundamental para aceptar o modificar una idea. En este sentido, Onieva y Luque Rojas (2023) destacan la necesidad de evaluar y validar las fuentes de información para fundamentar adecuadamente los argumentos. Los participantes manifiestan que una propuesta debe ser coherente con la información investigada y responder de manera efectiva a la

			E7: Que responda directamente a la causa principal del problema. E8: Que sea más eficiente que otras opciones. Si hay una solución más simple o más rápida, la elegimos. E9: Que no contradiga los datos que obtuvimos. E10: Que mejore la propuesta inicial sin hacerla muy complicada.	favorece la revisión de propuestas y la selección de alternativas mejor fundamentadas. Onieva y Luque Rojas (2023) señalan que "es importante disponer de diferentes estrategias con las que podamos evaluar y validar las fuentes, sus autores y los contenidos" (p. 208), lo que favorece la verificación de la información y la construcción de argumentos sustentados en criterios objetivos.	problemática planteada. Esto se relaciona con lo señalado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2023), que destaca la importancia de analizar y evaluar la información considerando su veracidad, relevancia y fundamentación. Los testimonios muestran que los estudiantes no solo consideran la validez de una idea, sino también su viabilidad, impacto y pertinencia antes de tomar una decisión. Estos criterios evidencian una evaluación más reflexiva de las alternativas disponibles. En síntesis, los estudiantes desarrollaron la capacidad de evaluar críticamente las ideas a partir de evidencias, información confiable y criterios de pertinencia, viabilidad y coherencia. Además, demostraron disposición para revisar y modificar sus propuestas cuando estas no se encontraban suficientemente fundamentadas. Estos avances evidencian el fortalecimiento de la exactitud como estándar intelectual del pensamiento crítico.
	Precisión	4. ¿Cómo comunicar con	E1: Ayudó un montón porque antes hablábamos sin pensar y	La información presentada debe ser exacta y estar expresada	A partir de las entrevistas del

		precisión tus ideas ayudó a evitar malentendidos y mejorar el trabajo en equipo?	terminábamos discutiendo. Ahora todo es más claro. E2: Cada uno explica exactamente lo que propone y así no hacemos suposiciones. E3: Como todos entendemos qué toca hacer, los roles se distribuyen mejor y no hay confusiones. E4: Ahorramos tiempo porque ya no repetimos cosas que no se entendieron. E5: Todos sabemos a qué parte del problema estamos apuntando, y eso nos ordena. E6: Se redujeron los errores cuando hacemos trabajos porque las instrucciones se dan mejor. E7: Tomamos decisiones más rápido porque ya no hay dudas. E8: Los argumentos claros ayudan a convencer sin pelear. E9: Cada aporte se entiende tal cual, sin malinterpretaciones. E10: Comunicarnos bien hizo que confiemos más en el equipo y trabajemos más tranquilos.	detalladamente. Esto exige ser específico con la información, con los datos y las limitaciones que se les puede presentar. (Raeburn, 2025) Johnson, Kakar y Zahrndt (2022), Sostienen que una evaluación basada en estándares intelectuales permite ofrecer retroalimentación específica sobre la calidad del pensamiento crítico de los estudiantes, favoreciendo respuestas más detalladas y fundamentadas. Onieva y Luque (2024) afirman que “Una lectura precisa permite acercarse de forma eficiente a la información con una actitud crítica, responsable y autónoma” (p. 212). Thornhill-Miller et al. (2023) señalan que el pensamiento crítico implica evaluar evidencias, analizar información y construir razonamientos fundamentados, lo que requiere explicaciones suficientemente desarrolladas y sustentadas para evitar conclusiones superficiales.	focus group, se evidencia que la comunicación precisa de las ideas ayudó a los estudiantes a reducir malentendidos durante el trabajo en equipo. Sus respuestas muestran que, al expresar con mayor claridad lo que pensaban o proponían, pudieron evitar discusiones innecesarias, suposiciones y confusiones sobre las tareas asignadas. Esto permitió que cada integrante comprendiera mejor su rol, el propósito del trabajo y la parte del problema que debía atender. Asimismo, los hallazgos reflejan que la precisión fortaleció la organización del equipo, ya que los estudiantes señalaron que las instrucciones se entendían mejor, los errores disminuyeron y las decisiones se tomaban con mayor rapidez. Esto se relaciona con lo planteado por Raeburn (2025), quien sostiene que la información debe ser exacta, detallada y específica. De igual manera, Johnson, Kakar y Zahrndt (2022) destacan que los estándares intelectuales favorecen respuestas más fundamentadas, mientras que Onieva y Luque (2024) vinculan la precisión con una actitud crítica, responsable y autónoma.
--	--	---	---	---	--

					En conclusión, la precisión contribuyó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, porque les permitió comunicar sus ideas de manera más exacta, clara y fundamentada. Además, favoreció un trabajo colaborativo más ordenado, redujo errores y fortaleció la confianza entre los integrantes del equipo. Por ello, se puede afirmar que comunicar con precisión no solo mejora la expresión de ideas, sino también la convivencia, la toma de decisiones y la resolución conjunta de problemas.
	Relevancia	5 ¿Qué dificultades enfrentaste al identificar lo que no sabías y cómo eso te ayudó a enfocarte en lo más relevante del problema?	E1: La parte difícil fue aceptar que no sabía algo, pero cuando lo reconocí pude buscar mejor información y eso me hizo enfocarme en lo que realmente importaba. E2: A veces investigaba demasiado y me perdía. Aprendí a seleccionar solo lo necesario y eso hizo mi análisis más claro. E3: Me distraía con detalles que no aportaban mucho. Ahora distingo mejor lo que es clave. E4: Me costaba hacer	La información debe de ser pertinente y relacionada con lo que se busca analizar. Esto significa que el pensamiento crítico no solo evalúa la credibilidad de los datos, sino también su importancia para cumplir con el propósito del análisis (Martins, 2025). Jaramillo et al. (2025), Señala que el desarrollo del pensamiento crítico implica analizar grandes volúmenes de información y discriminar cuáles datos son significativos para comprender y resolver problemas complejos. La capacidad de identificar información pertinente es una condición fundamental del	A partir de las entrevistas del focus group, se evidencia que una de las principales dificultades que enfrentaron los estudiantes fue reconocer aquello que desconocían y diferenciar la información realmente importante de los datos secundarios. Algunos manifestaron que se distraían con detalles poco útiles, investigaban más de lo necesario o tenían dificultades para priorizar información y formular preguntas pertinentes. Sin embargo, al reconocer estas limitaciones, lograron centrar su

			preguntas que guíen, pero aprendiendo eso entendí el problema más profundo. E5: Me daba vergüenza admitir que no entendía, pero al preguntar pude enfocarme en mejorar mis ideas. E6: No sabía priorizar. Trabajar con mi grupo me ayudó a ordenar qué ver primero. E7: Pensaba que ya sabía el tema, pero investigar más me abrió los ojos y me ayudó a enfocarme. E8: La información contradictoria me confundía, pero al analizarla fijándome en las fuentes pude enfocarme en las más confiables. E9: Me costaba aceptar errores, pero al hacerlo pude mejorar mis ideas y no perder tiempo. E10: Al inicio no sabía por dónde empezar. Usar organizadores me ayudó a centrarme en lo que realmente era importante.	razonamiento crítico Andreucci-Annunziata et al. (2023), sostienen que el pensamiento crítico requiere seleccionar información pertinente y evaluar su utilidad para responder preguntas o resolver problemas, evitando incorporar datos que no contribuyan al propósito de la tarea.	atención en los aspectos esenciales del problema, mejorando la calidad de sus análisis y la comprensión de las situaciones abordadas. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Martins (2025), quien señala que la relevancia implica seleccionar información pertinente y relacionada con el propósito del análisis. Asimismo, Jaramillo et al. (2025) sostienen que el pensamiento crítico requiere discriminar qué información resulta significativa para comprender y resolver problemas complejos, capacidad que los estudiantes desarrollaron al aprender a priorizar datos, identificar fuentes confiables y descartar información poco útil. De igual manera, Andreucci-Annunziata et al. (2023) afirman que el pensamiento crítico exige evaluar la utilidad de la información para responder preguntas o resolver problemas, aspecto que se refleja cuando los estudiantes reconocen sus vacíos de conocimiento y orientan su búsqueda hacia aquello que realmente contribuye a comprender mejor la problemática. En conclusión, la relevancia permitió que los estudiantes
--	--	--	--	---	--

					enfocaran su atención en los aspectos más importantes de los problemas analizados, evitando distracciones y seleccionando información útil para sustentar sus ideas. Además, favoreció la formulación de preguntas más significativas, la priorización de información confiable y la reflexión sobre sus propios conocimientos y limitaciones. Por ello, se puede afirmar que reconocer lo que no se sabe constituye un paso fundamental para desarrollar un pensamiento crítico más reflexivo, organizado y orientado a la resolución efectiva de problemas.
	Profundidad	6. ¿Cómo analizaron los posibles efectos o consecuencias de las acciones propuestas antes de decidir?	E1: Antes de decidir, tratamos de imaginar qué podría pasar si aplicábamos cada acción. Hicimos una lista con los posibles efectos positivos y negativos, y conversamos sobre qué tan probables eran. Esto nos ayudó a darnos cuenta de que algunas ideas que parecían buenas podían traer problemas después. Al compararlas, elegimos la opción que generaba más beneficios y menos riesgos. E2: Lo que hicimos fue usar una matriz donde anotábamos cada acción y sus consecuencias.	La profundidad en el pensamiento crítico refleja la necesidad de que un enunciado pueda contener información amplia y extensa, eliminando la simplicidad y la superficialidad (Muñoz, 2019). Paul y Elder (2003) nos dicen que la profundidad se refleja a través de si la información que se da responde a la necesidad de conocimiento, si esta misma considera todos los puntos de vista y problemas del asunto, y si se toman en cuenta todos los aspectos importantes y significativos.	Los hallazgos evidencian que los estudiantes, al momento de tomar decisiones, realizaron un análisis detallado y sistemático de las posibles consecuencias de sus acciones, considerando efectos a corto y largo plazo, niveles de impacto, probabilidad de ocurrencia y actores involucrados. Asimismo, evaluaron escenarios hipotéticos, contrastaron alternativas, identificaron riesgos, analizaron la viabilidad de las propuestas y reflexionaron sobre dimensiones éticas, sociales y emocionales. Este

			Analizamos qué pasaría a corto y a largo plazo y también quiénes serían los afectados. Eso nos ayudó a ver que algunas propuestas podían funcionar en teoría, pero no eran tan realistas. Todo ese análisis nos permitió tomar una decisión más informada. E3: Para analizar los efectos, primero conversamos sobre todos los escenarios posibles. Pensamos en lo mejor que podía pasar, lo peor y lo más realista. Luego discutimos qué tan probable era cada uno. Ese proceso nos ayudó a elegir una acción que no solo fuera útil, sino también responsable.” E4: Analizamos las consecuencias pensando en cómo reaccionarían las personas involucradas en el problema. Discutimos si nuestras propuestas podían generar conflictos o malentendidos. También revisamos si realmente atacaban la causa principal. Al ver todo eso, afinamos nuestras ideas antes de tomar la decisión final. E5: Hicimos una lluvia de ideas sobre los posibles efectos y después buscamos información	proceso les permitió descartar opciones poco realistas, reconocer efectos no previstos y seleccionar alternativas más equilibradas, responsables y coherentes con los objetivos planteados. Estos resultados se relacionan con lo propuesto por Muñoz (2019), quien señala que la profundidad del pensamiento crítico se evidencia cuando las ideas van más allá de lo superficial, incorporando información amplia, compleja y significativa. De igual manera, Paul y Elder (2003) sostienen que la profundidad se manifiesta cuando se consideran todos los factores relevantes de una situación, se analizan sus implicancias y se evalúan distintos niveles del problema antes de emitir una decisión. En este sentido, los estudiantes no solo identifican consecuencias inmediatas, sino que también anticipan efectos indirectos, evalúan múltiples escenarios y contrastan información para sustentar sus decisiones. En conclusión, los hallazgos permiten afirmar que los estudiantes sí evidencian profundidad en su pensamiento crítico, ya que analizan las
--	--	--	--	---

			para ver si en situaciones parecidas habían ocurrido cosas similares. Comparar lo que encontrábamos con nuestras propuestas nos dio más claridad y nos ayudó a descartar acciones que podían empeorar el problema. E6: Antes de decidir, revisamos cada acción desde varios aspectos: si era justa, si era posible de realizar y qué impacto tendría emocional y socialmente. Analizarlo de esa manera nos permitió ver que algunas acciones podían ser muy buenas, pero no tan equilibradas. Eso nos ayudó a escoger la más adecuada. E7: Intentamos ver más allá de las consecuencias inmediatas. Usamos un mapa donde conectábamos cada acción con sus posibles efectos. Eso nos permitió descubrir consecuencias que no habíamos pensado y entender que pequeñas acciones podían tener un impacto más grande del esperado." E8: Primero revisamos si las consecuencias de cada acción nos ayudaban a cumplir el objetivo del proyecto. Si una idea no aportaba de forma clara,		problemáticas desde múltiples niveles de complejidad, consideran diversas variables antes de decidir y reflexionan sobre las implicancias de sus acciones. Por ello, se cumple lo planteado por Muñoz (2019) y Paul y Elder (2003) respecto a la profundidad como una dimensión que implica un análisis amplio, detallado y reflexivo de las situaciones.
--	--	--	--	--	--

			la descartábamos. Luego comparamos las acciones que quedaban y conversamos sobre cuál generaba el mayor beneficio sin complicar demasiado el proceso." E9: Tuvimos una discusión donde cada uno explicaba qué efectos creía que podía tener la acción que proponía. Entre todos analizábamos si esos efectos eran realistas y si había algún riesgo que no habíamos considerado. Escucharnos entre nosotros nos permitió construir una decisión más sólida. E10: Analizamos los efectos poniendo las acciones en orden, de la más simple a la más compleja. Luego imaginamos qué pasaría si las aplicábamos de esa manera. Eso nos ayudó a ver qué acciones podían funcionar como base y cuáles debían ajustarse. También evaluamos si algunas podían combinarse para mejorar los resultados		
	Amplitud	7. ¿Hubo algún momento en que escuchar otra perspectiva te hizo replantear la definición del	E1: Sí, porque me di cuenta de que lo que yo pensaba no incluía a todos. Cuando un compañero explicó cómo le afectaba a él, entendí que el problema tenía más	Las disposiciones de pensamiento crítico se caracterizan por la apertura mental, la flexibilidad, la objetividad y la voluntad de investigar y evaluar diferentes	Los estudiantes comentan que escuchar otras perspectivas les permitió reconsiderar causas, redefinir el problema y ampliar su comprensión.

		problema? ¿Y cómo ese cambio de perspectiva amplió tu comprensión del problema?	dimensiones y que mi definición estaba incompleta. E2: Al escuchar a otro, descubrí una causa que yo no había considerado. Eso hizo que amplíe mi análisis y deje de ver el problema solo desde lo que yo pensaba. E3: Me ayudó a ver que el problema no era solo algo de nuestro grupo, sino de más personas del colegio. Eso cambió totalmente mi forma de entenderlo. E4: La perspectiva de otro compañero me hizo reorganizar la prioridad de las soluciones, porque entendí que lo que yo creía urgente no lo era tanto para todos. E5: Me di cuenta de que mis ideas estaban muy basadas en mi experiencia personal. Escuchar a otros me hizo ver que había cosas que yo no estaba tomando en cuenta y que eran importantes. E6: Escuchar las opiniones del grupo me ayudó a diferenciar mejor entre las causas principales y los síntomas, porque cada uno tenía información distinta.	perspectivas. Es fundamental que las personas sean capaces de adaptarse a los acontecimientos y las situaciones, generar soluciones alternativas y considerarlas desde diversas perspectivas. Para resolver problemas con eficacia, es importante conocer diversas estrategias de solución, tener la capacidad de alternar entre ellas según sea necesario y la habilidad para identificar soluciones alternativas efectivas. (Karakus, 2024) El conocimiento y las habilidades deben enseñarse desde diferentes perspectivas y aplicados en muchas situaciones diferentes; la instrucción debe tener lugar en situaciones de aprendizaje colaborativo de tal manera que los estudiantes puedan confrontar entre ellos sus conocimientos y planteamientos. (Morales y Landa, 2004) El cambio en cómo definen las cosas muestra que han ganado en exactitud y han ampliado su visión, ya que ahora incluyen ideas diferentes de otras personas. Según la teoría de la	Este hallazgo es coherente con las disposiciones del pensamiento crítico, que requieren apertura mental, flexibilidad para evaluar perspectivas diversas y disposición a reconsiderar ideas (Frontiers, 2024). Además, la literatura sobre aprendizaje colaborativo señala que confrontar distintos puntos de vista facilita comprender el problema desde múltiples dimensiones y genera oportunidades para construir conocimiento más profundo (Redalyc). Las respuestas del estudiantado evidencian esta apertura, mostrando que el diálogo y las perspectivas diversas funcionan como mecanismos para enriquecer la comprensión del problema, en coherencia con lo expuesto por la teoría. El hecho de que cambiara la forma de entender el problema es una prueba clara de que hubo un aprendizaje en grupo. Esto demuestra que el intercambio de ideas les ayudó a construir un conocimiento más completo y con perspectivas diferentes.
--	--	--	---	---	---

			E7: Entendí que el problema estaba conectado con situaciones sociales más grandes. Alguien lo mencionó y eso me ayudó a ver que no era un problema aislado. E8: La opinión de un compañero me hizo dividir el problema en partes más pequeñas. Antes lo veía como algo grande y confuso, pero con esa nueva perspectiva pude ordenarlo mejor. E9: Varias dudas que yo tenía se aclararon cuando otros compartieron lo que investigaron. Eso cambió mi comprensión del problema. E10: Gracias a escuchar nuevas perspectivas pude pensar ideas más creativas. Antes estaba encerrado en una sola forma de ver las cosas.	deliberación democrática, el hecho de que cambien la definición del problema después de escuchar a los demás es una señal de que están usando un pensamiento crítico basado en el diálogo.	
	Lógica	8. ¿Cómo seleccionan información confiable?	E1: Revisamos si las fuentes son oficiales o de instituciones reconocidas, porque así sabemos que la información fue verificada. E2: Comparamos lo que dicen varios autores o páginas para ver si coinciden. Si todos apuntan a lo mismo, es más	Se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones, constan entre ellas obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una	Los estudiantes señalan que seleccionan información confiable revisando fuentes oficiales, comparando autores, verificando fechas de publicación, analizando posibles sesgos y contrastando datos entre diversas referencias. Estas prácticas coinciden con lo

			probable que sea confiable. E3: Nos fijamos que la página sea académica o tenga referencias serias, porque esas suelen estar basadas en investigaciones. E4: Miramos la fecha de publicación para asegurarnos de que no sea información desactualizada que ya no sirve. E5: Evitamos blogs o páginas sin fuentes, ya que muchas veces opinan sin sustento. Preferimos textos con referencias claras. E6: Buscamos datos estadísticos recientes porque nos dan más seguridad al momento de analizar el problema. E7: Cuando es posible, preguntamos a algún especialista o a la profesora para confirmar si la información es correcta. E8: Revisamos investigaciones previas para tener una base sólida y no quedarnos solo con una opinión. E9: Analizamos si la información tiene algún sesgo,	tarea. (Robles, 2019) Los expertos definen evaluación como la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (...) Entre los ejemplos que proponen los expertos están: “reconocer los factores que hacen de una persona testigo confiable respecto a un evento determinado o autoridad confiable en referencia a un tema dado”. (Facione, 2007) En este apartado se evidencian mejoras en qué tan correctos y pertinentes son sus datos. El hecho de que el grupo comparara varias fuentes por iniciativa propia, muestra un alto nivel de manejo de la información, algo que no es común de ver en estudiantes de secundaria.	expuesto por la teoría sobre pensamiento crítico, que señala que evaluar información implica obtener conclusiones apropiadas, inferir, formular hipótesis y generar argumentaciones basadas en evidencia (Redalyc). Asimismo, Facione destaca que la evaluación consiste en valorar la credibilidad de los enunciados y la fortaleza lógica de las inferencias, lo cual incluye identificar testigos o fuentes confiables según el tema tratado. Las respuestas del estudiantado muestran que aplican estos criterios al seleccionar fuentes, ya que no se limitan a aceptar cualquier información, sino que buscan verificar su legitimidad. En conjunto, los hallazgos indican que los estudiantes desarrollaron habilidades de alfabetización informacional coherentes con los estándares del pensamiento crítico. El grupo avanza hacia prácticas rigurosas de selección de fuentes, sin embargo, aún persiste la tendencia a confiar excesivamente en páginas “conocidas”, sin revisar cómo se obtuvo esa información o qué pruebas la respaldan.
--	--	--	--	--	--

			por ejemplo si exagera algo o ignora datos importantes. E10: Cruzamos información entre varias fuentes para ver si son coherentes entre sí antes de usarla en nuestras conclusiones.		
	9. ¿Cómo justifican esa elección frente al grupo?	E1: Presento la fuente, explico de dónde salió y por qué considero que es confiable según los criterios que usamos. E2: Comparo esa fuente con otras y muestro por qué elegí esa, ya sea porque es más clara, completa o actualizada. E3: Enseño los datos más importantes y explico cómo esos datos respaldan la idea que quiero proponer. E4: Relaciono directamente la información con el problema para que el grupo vea que no es algo sacado de contexto. E5: Explico cómo esa fuente nos ayuda a cumplir los objetivos que definimos desde el inicio del proyecto. E6: Menciono al autor y por qué su experiencia o formación hace que su información sea	El pensamiento crítico implica comprender y examinar ideas para identificar supuestos y argumentos, realizar inferencias sobre su credibilidad, evaluar evidencias y llegar a conclusiones (Secretaría de Educación Pública, 2025, p. 5). La capacidad de los estudiantes para justificar la credibilidad de los textos en línea requiere que proporcionen razones basadas en el autor, las evidencias, las características de la fuente y al corroboración con otras fuentes, en lugar de apoyarse únicamente en opiniones personajes o intuiciones (Kiili et al., 2022, p. 3). Los estudiantes que poseen mayores habilidades de alfabetización informacional y pensamiento crítico son más capaces de evaluar la	Los estudiantes explican que justifican sus elecciones mostrando sus fuentes, comparando información con otras alternativas, argumentando por qué una fuente es más confiable y relacionando los datos con los objetivos del grupo. Esto coincide plenamente con lo planteado por el ABP, que enfatiza el diálogo, la argumentación lógica y la comunicación como procesos esenciales para construir conocimiento de manera colaborativa (Educrea). La teoría señala que, en este método, los estudiantes no solo exponen ideas, sino que las discuten, defienden y sustentan, lo que exige habilidades de argumentación y pensamiento crítico. En las respuestas del grupo se evidencia este proceso, ya que justifican decisiones basándose	

			confiable. E7: Resalto que la información es actual y relevante para que el grupo entienda que no estamos usando datos antiguos. E8: Muestro cómo otras fuentes coinciden con esa información, lo que le da más respaldo a la idea. E9: Presento evidencias o ejemplos concretos para que todos puedan entender de dónde sale la información. E10: Revisamos en grupo la fuente para asegurarnos de que cumple con los criterios y así todos estamos de acuerdo en usarla.	confiabilidad de las fuentes, reconocer sesgos, verificar su legitimidad y justificar sus juicios mediante razonamientos sustentados en evidencias (Aydin & Koc, 2024, p. 6).	en evidencias y razonamientos claros, integrando elementos del análisis crítico. Esto muestra que han desarrollado competencias comunicativas y argumentativas acordes con el enfoque pedagógico utilizado. El grupo demuestra progresos en cuanto a la argumentación oral, aunque algunos estudiantes todavía dependen del consenso grupal más que del análisis individual.
	Lógica	10. ¿Qué barreras o dificultades encontraron al aplicar sus propuestas, y cómo decidieron superarlas en grupo?	E1: Una barrera fue la falta de tiempo, para lo cual organizamos mejor nuestras tareas. E2: Nos ocurrió que nos faltaba información, por lo que empezamos a utilizar más motores de búsqueda para investigar más. E3: Tuvimos algunos desacuerdos con algunos compañeros, por lo que empezamos a aplicar el voto	Hussein (2021) señala que los trabajos de grupo pueden abordarse mediante una planificación estructurada, comunicación constante, seguimiento de acuerdos y apertura para adaptarse a los cambios durante el desarrollo del proyecto (p. 1). Esto coincide con los hallazgos porque los estudiantes mencionaron dificultades como falta de tiempo, mala comunicación y poca organización. Sin embargo,	Los estudiantes indican que enfrentaron barreras como falta de tiempo, información insuficiente, desacuerdos, problemas técnicos y dificultades de coordinación. Los desacuerdos dentro del grupo favorecieron el desarrollo de la lógica, porque obligaron a los estudiantes a comparar ideas, defender posturas y elegir posturas más adecuadas. Así, las barreras se convirtieron en oportunidades para fortalecer la

			democrático. E4: Una falla que tuvimos fueron problemas con el poco tiempo para realizar cada una de las actividades, por lo que nos repartimos las tareas de manera equitativa E5: Algunas ideas que teníamos no se ajustaban a lo que se nos solicitaba, por lo tanto, las ajustamos. E6: Al principio existía una mala comunicación entre nosotros, por lo que establecimos turnos de palabra. E7: Algunos de los miembros del grupo no tenían compromiso con las actividades, por lo que asignamos responsabilidades claras. E8: Teníamos ideas contradictorias, por lo que debatimos para evaluar cada una y escoger la más adecuada. E9: Había muchas distracciones al momento de trabajar, por lo cual buscamos espacios más tranquilos. E10: Existían ideas contradictorias en ciertas preguntas, por lo que cada uno	lograron superarlas mediante la distribución de tareas, turnos de palabra y responsabilidades claras lo cual evidencia lógica, porque sus decisiones no fueron improvisadas, sino que respondieron a las barreras que se presentaron. Khusna, Siswono y Wijayanti (2025) sostienen que la resolución colaborativa de problemas requiere interacción entre los integrantes del equipo, intercambio cooperativo de información y organización conjunta para alcanzar un objetivo común (p. 24), puesto que cuando surgen ideas contradictorias, los estudiantes discutieron, argumentaron y eligieron la opción más adecuada, ya que evaluaron alternativas antes de tomar una decisión.	argumentación y la participación democrática. También explican que superaron estos obstáculos mediante investigación adicional, distribución de roles, verificación de fuentes, votación, negociación y ajustes en las propuestas. Estos hallazgos coinciden con la literatura sobre resolución colaborativa de problemas, que describe que esta competencia se desarrolla a través de tareas grupales orientadas a objetivos comunes, en las que los participantes deben analizar componentes del problema, evaluar acciones y generalizar soluciones de manera conjunta (U. de Chile). Los estudiantes fortalecieron la lógica al identificar las barreras que afectaban la aplicación de sus propuestas y relacionarlas con soluciones concretas. Frente a dificultades como la falta de tiempo, información insuficiente o mala comunicación, organizaron tareas, buscaron más información y establecieron acuerdos grupales. Las dificultades experimentadas durante la presentación de resultados se transformaron en
--	--	--	---	--	---

			argumentaba cuál era su idea y porqué la proponía. Así teníamos una mayor perspectiva.		aprendizajes significativos: mayor claridad, mejor organización, uso más consciente de evidencias y mayor anticipación de preguntas. Esto indica avances en claridad, lógica y profundidad del pensamiento crítico.
	11. ¿Qué aprendieron de las dificultades que tuvieron al presentar sus resultados y cómo eso mejoró su forma de argumentar en grupo?	E1: Con las dificultades aprendimos a ser claros y estructurados. E2: Mejoramos en el uso de evidencias para sustentar nuestro punto de vista. E3: Intentamos no improvisar con la información y siempre estar seguros de la información que íbamos a exponer. E4: Practicar antes de exponer nos ayudó a ordenar la información y a sentirnos más seguros, lo que mejoró nuestro argumento final. E5: Eliminamos ideas repetidas porque nos quitaban tiempo y confundían. Aprendimos a centrarnos en lo esencial. E6: Aprendimos a ser breves y directos para llegar al punto importante de los resultados E7: Usamos ejemplos concretos	La comunicación oral o escrita de los resultados de una investigación implica hacer definiciones, argumentar, explicar, tomar decisiones a partir de razonamientos propios, entre otras acciones necesarias, y todas ellas necesitan de atención por parte del emisor. (Guelmes, 2009) La argumentación colaborativa ayuda a los estudiantes a interactuar en torno a un tema, mejorar su pensamiento crítico y construir conocimiento, aunque exige trabajar con ideas opuestas, evidencias adecuadas y comunicación productiva (Schank, 2025, p 3.).	Los estudiantes señalan que las dificultades al presentar sus resultados —como falta de claridad, repetición de ideas, improvisación o inseguridad— les permitieron mejorar su forma de argumentar, ser más estructurados, fundamentar con evidencias y anticipar preguntas. La presentación de resultados favoreció una mejora en la argumentación grupal, ya que los estudiantes aprendieron a evitar la improvisación, practicar previamente y seleccionar las ideas más importantes, lo cual permitió que sus intervenciones fueran más claras, precisas y relacionadas con el problema trabajado Las dificultades durante la exposición ayudaron a que los estudiantes revisaran la calidad de sus argumentos. Al eliminar ideas repetidas, ordenar información y usar evidencias, demostraron avances en la	

			para que nuestras ideas se entiendan mejor. Eso hizo las exposiciones más claras. E8: Coordinar roles antes de presentar evitó que nos interrumpamos o que dejemos partes sin explicar. E9: Imaginar preguntas que nos podrían hacer nuestros compañeros o la docente. E10: Conectar nuestras conclusiones con el problema inicial.		lógica, porque sus conclusiones comenzaron a derivarse de datos previamente analizados. Estos hallazgos se relacionan con la teoría que sostiene que la presentación de resultados exige explicar, definir, argumentar y tomar decisiones basadas en razonamientos propios, por lo que requiere atención consciente del emisor (Revista Varela). La etapa de presentar resultados consolidó la lógica como estándar del pensamiento crítico, puesto que los estudiantes integraron información, defendieron sus propuestas y comunicaron conclusiones de manera más estructurada, lo cual fortaleció su capacidad para argumentar en grupo y responder de forma coherente frente a preguntas o desacuerdos.
--	--	--	---	--	--

Anexo N°6: Matriz de triangulación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES DE ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS			HALLAZGOS	CONFRONTACIÓN TEÓRICA
		F1: CUESTIONARIO	F2: MATRIZ DE DIARIOS DE CAMPO	F3: FOCUS GROUP		
PENSAMIENTO CRÍTICO	CLARIDAD	Los estudiantes reconocen de manera sólida que burlarse de una lengua compone una forma de discriminación. En sus respuestas, identifican la relación entre lengua, identidad cultural y respeto, lo cual demuestra una comprensión inicial adecuada del problema planteado y del contexto sociocultural involucrado.	En la primera fase, la lectura y análisis de los distintos casos permitió que los estudiantes fortalecieran su capacidad para comprender y desglosar críticamente situaciones de convivencia democrática. Identificaron causas, consecuencias y actores, y reflexionaron sobre los valores involucrados.	En la primera fase, los estudiantes desarrollaron de manera reflexiva el abordaje de problemas, explorando causas y considerando distintas perspectivas antes de emitir un juicio, lo cual evidencia una comprensión crítica de situaciones presentadas.	En los tres instrumentos se evidencia que los estudiantes lograron analizar el problema de forma integral, identificando causas, consecuencias, actores y dimensiones socioculturales.	Al contrastar los hallazgos con la teoría, se observa que lo que ocurrió en el aula coincide con lo que plantean autores como Barrows (1986) y Torp & Sage (2002), quienes señalan que el primer paso del ABP implica comprender el problema desde diferentes ángulos, distinguir información relevante y reconocer los factores que lo originan. En los tres instrumentos, los estudiantes lograron justamente eso: analizar
		El análisis del escenario del problema permitió que los estudiantes activaran	El proceso de análisis de caso promovió una participación	Se concluye que los estudiantes muestran capacidad para distinguir entre hechos y opiniones, reconocer vacíos en la información y fundamentar ideas con evidencias, lo	Los tres instrumentos muestran que el proceso de análisis desarrolló habilidades intelectuales, argumentación, identificación de	

		habilidades básicas de pensamiento crítico a partir de la situación planteada, puesto que los estudiantes lograron argumentar, vincular conceptos como identidad, cultura y respeto, y expresar juicios fundamentados; lo cual evidencia que el primer paso del ABP contribuyó a que comprendieran el problema en su complejidad y reflexionaran sobre sus causas y consecuencias. Los estudiantes incorporan nociones como la empatía, valoración de la diversidad y reconocimiento de la identidad cultural, lo cual es un indicador que el ABP potencia procesos de análisis más profundos, integrando dimensiones	constante y respetuosa, evidenciando el trabajo colaborativo y el diálogo democrático. El trabajo en dúos y en grupos facilitó el intercambio de opiniones y la construcción de acuerdos, fortaleciendo la comprensión de los problemas y las habilidades socioemocionales ciudadanas necesarias para una convivencia responsable en un entorno escolar variado. Los estudiantes desarrollaron el cuestionamiento y la argumentación de forma individual y colaborativa, mostrando mayor capacidad para identificar responsabilidades y proponer alternativas democráticas, lo cual evidencia que	que refleja un enfoque más estructurado y consciente del análisis de problemas. El cambio en la forma de analizar los problemas influye en la manera de dialogar con otros. Los estudiantes aprendieron a escuchar con paciencia, fundamentar sus opiniones y expresar sus ideas con respeto.	evidencias, juicio crítico, así como habilidades socioemocionales clave como la empatía, el respeto, la escucha activa y la valoración de la diversidad. Esta integración aparece en el reconocimiento de la discriminación lingüística, en la reflexión sobre valores en los casos analizados y en la actitud dialogante y respetuosa durante el focus group. En los tres instrumentos se evidencia que los estudiantes avanzaron hacia una argumentación más sólida y fundamentada, pasando de opiniones espontáneas a juicios respaldados por evidencias y reflexión. En el cuestionario justifican por qué ciertas acciones	causas, consecuencias y actores involucrados, lo que sugiere que el ABP realmente les ofreció un marco para ordenar y profundizar su comprensión. Este resultado también dialoga con lo que Ennis (1985) y Facione (2007) entienden como pensamiento crítico: interpretar la situación, diferenciar hechos de opiniones y reconocer prejuicios. Los estudiantes no solo identificaron la discriminación lingüística, sino que reflexionaron sobre su impacto social, mostrando que desarrollaron una mirada más consciente y cuidadosa, algo esencial en la capacidad de interpretar la información y los
--	--	---	---	---	---	---

		cognitivas y socioemocionales.	el ABP fortaleció su pensamiento crítico desde una perspectiva ciudadana.		son discriminatorias; en los diarios de campo organizan argumentos en conjunto para explicar casos; y en el focus group fundamentan sus opiniones, reconocen vacíos en la información y explican sus posturas con mayor claridad, demostrando que el En síntesis, los tres instrumentos (cuestionario, diarios de campo y focus group) confirman que los estudiantes mejoraron notablemente la claridad y profundidad de su pensamiento crítico al analizar la situación. Pasaron de dar respuestas superficiales y lecturas pasivas a identificar activamente	hechos con sentido crítico, propia de la competencia ciudadana. Además, la teoría sostiene que el análisis del problema no es solo un acto cognitivo, sino también social y ético. Autores como Freire (1997) resaltan que la comprensión crítica se construye desde el diálogo y el reconocimiento del otro. Esto también aparece en los hallazgos: los estudiantes mostraron empatía, respeto y escucha activa, demostrando que entender un problema implica ponerse en el lugar del otro y valorar la diversidad, dimensiones que son centrales en asume una postura democrática y respetuosa. Finalmente, la evidencia de que los
--	--	--------------------------------	---	--	--	--

					causas, consecuencias y actores, logrando un mejor entendimiento del caso antes de opinar. Aunque algunos aún tienen dificultad para distinguir la información importante, esta mejora es significativa para su capacidad de analizar problemas ciudadanos, aspecto fundamental de la competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	estudiantes pasaron de opiniones espontáneas a argumentos más sólidos confirma lo que Paul y Elder (2014) señalan sobre la claridad y profundidad del pensamiento crítico. La teoría explica que analizar un problema significa dar razones, justificar ideas y reconocer vacíos, y esto coincide con lo observado tanto en el cuestionario como en los diarios y el focus group. En conjunto, la teoría y los hallazgos muestran que este primer paso del ABP no solo ayudó a comprender el problema en términos académicos, sino que también abrió espacio para que los estudiantes pensaran con mayor claridad, dialogaran con
--	--	--	--	--	--	---

						respeto y construirán argumentos más conscientes, avanzando tanto en el pensamiento crítico como en las capacidades de la competencia ciudadana. Los resultados confirman que la fase inicial del Aprendizaje Basado en Problemas es crucial, pues activa conocimientos previos y promueve la lectura analítica del escenario, tal como sugieren Vizcarro y Juárez (2008). Este proceso llevó a una comprensión profunda de situaciones reales al identificar los elementos esenciales del caso (Coronado, 2024). Asimismo, esta primera etapa del ABP fortalece la dimensión de claridad del pensamiento crítico
--	--	--	--	--	--	---

						(Facione , 2007), y mejora significativamente la comprensión de problemas ciudadanos, lo cual es un objetivo central de la competencia Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	EXACTITUD	Los estudiantes tienen una capacidad inicial para identificar la presencia de estereotipos y exageraciones en los medios de comunicación, reconociendo que muchas representaciones sobre personas afro y andinas no reflejan la realidad. Sus ideas giran en torno a la influencia de los programas televisivos, la generalización injusta y la necesidad de evidencias o	Los estudiantes expresaron múltiples perspectivas sobre problemas de convivencia, participación y uso responsable de la tecnología. Al generar y organizar colectivamente sus propuestas, los estudiantes desarrollaron habilidades de pensamiento crítico y creativo, al analizar causas, consecuencias y posibles soluciones de manera reflexiva y fundamentada. La lluvia de ideas	Los estudiantes consideran que una idea es válida si tiene información confiable, coincide con lo que investigaron y no contradice lo que saben. La valoración se da en base a que las ideas sean claras y consistentes antes de decirlas. Los estudiantes evalúan la validez de una idea según su contribución al objetivo del problema, su viabilidad y eficiencia frente a otras alternativas	En los tres instrumentos se evidencia que los estudiantes activaron habilidades de pensamiento crítico al identificar estereotipos, contrastar información y evaluar la pertinencia de ideas. En el cuestionario reconocen exageraciones en los medios, en los diarios de campo analizan causas, consecuencias y posibles soluciones de manera reflexiva, y en el	La etapa de lluvia de ideas permite a los estudiantes generar, contrastar y organizar propuestas de manera colaborativa. Morales y Landa (2004) destacan que esta fase favorece la exploración de diferentes perspectivas y Torp y Sage (2002) señalan que la interacción grupal enriquece la comprensión del problema y fortalece la construcción colectiva de soluciones. Paul y

		experiencias reales para contrastar estas representaciones. Sin embargo, los participantes manifiestan conciencia crítica sobre cómo se construyen y se perpetúan prejuicios. El uso de ejemplos concretos como programas televisivos y experiencias reales evidenció que este paso del ABP favoreció la exploración de diversas perspectivas y una comprensión más amplia del problema permitiendo que los estudiantes identificaran fuentes, compararan representaciones con evidencias y proponer formas de verificar la información. La variedad de	permitió que los estudiantes trabajaran de manera conjunta, compartieran y organizaran sus ideas, fortaleciendo la participación, la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás, evidenciando un aprendizaje orientado a la cooperación y el diálogo reflexivo.	porque aquello considera una solución realista y efectiva desde sus perspectivas. Los estudiantes concluyen que las ideas no generan consecuencias negativas para otros, siempre y cuando se responda a la causa principal del problema y sean comprendidas por todo el grupo de tal manera que entre todos se construyan las soluciones.	focus group valoran la confiabilidad, viabilidad y eficacia de las ideas, lo cual indica que la lluvia de ideas permitió un análisis consciente y fundamentado de los problemas presentados. Los tres instrumentos muestran que la lluvia de ideas fomentó la interacción y cooperación entre los estudiantes. Se observa que compartieron y organizaron sus ideas, respetaron las opiniones ajenas y participaron activamente en la construcción de soluciones colectivas. Esta coincidencia evidencia que el ABP promueve un espacio de diálogo reflexivo y colaboración, fortaleciendo habilidades	Elder (2014) explica que la exactitud en el pensamiento crítico consiste en evaluar la veracidad de las ideas, su coherencia con la evidencia y su relevancia frente al problema. Además, Sánchez y Rodríguez (2015) sostienen que la evaluación reflexiva de las ideas en un entorno grupal contribuye a la formación de juicios críticos responsables, mientras que el MINEDU (2020) señala que la colaboración en el aula potencia competencias ciudadanas como el respeto y la valoración de diversas perspectivas. Los hallazgos muestran que los estudiantes activaron habilidades de
--	--	--	--	---	---	---

		ideas expresadas muestra que el ABP crea un espacio propicio para analizar críticamente estereotipos y desarrollar habilidades cognitivas. Al cuestionar sus propias percepciones y reconocer influencias socioculturales, los estudiantes fortalecieron su pensamiento crítico, especialmente en la evaluación de la validez de la información y en la comprensión de cómo se originan los prejuicios sociales.			socioemocionales como la escucha activa y la valoración de diferentes perspectivas. En todos los instrumentos se evidencian que los estudiantes no aceptan ideas de forma superficial, sino que las examinan críticamente según criterios como evidencia, coherencia, claridad, viabilidad y contribución al problema. Esta evaluación sistemática permite construir soluciones más realistas y responsables, evitando consecuencias negativas para otros. El hallazgo revela que la lluvia de ideas, dentro del ABP, impulsa un pensamiento crítico fundamentado orientado la resolución efectiva	pensamiento crítico al identificar estereotipos, contrastar información y evaluar la pertinencia de las ideas. En el cuestionario reconocieron exageraciones en los medios, en los diarios de campo analizaron causas, consecuencias y posibles soluciones de manera reflexiva, y en el focus group valoraron la confiabilidad, viabilidad y eficacia de las ideas. Esto evidencia que la lluvia de ideas permitió un análisis consciente y fundamentado de los problemas presentados, promoviendo la exactitud del pensamiento crítico. La interacción y cooperación entre los estudiantes también fue un elemento clave.
--	--	---	--	--	--	--

					de problemas.	Compartieron y organizaron ideas, respetaron opiniones ajenas y participaron activamente en la construcción de soluciones colectivas. Este proceso fortaleció habilidades socioemocionales como la escucha activa y la valoración de diferentes perspectivas, integrando la dimensión social al pensamiento crítico, tal como lo promueve el MINEDU (2020). Finalmente, se observó que los estudiantes no aceptaron ideas superficialmente, sino que las examinaron críticamente según criterios de evidencia, coherencia, claridad, viabilidad y contribución al problema. Esto
--	--	--	--	--	---------------	--

						permitió construir soluciones más realistas y responsables, evitando consecuencias negativas para otros. Los hallazgos confirman que la lluvia de ideas dentro del ABP impulsa un pensamiento crítico fundamentado, orientado a la resolución efectiva de problemas y que fortalece competencias ciudadanas.
	PRECISIÓN	Los estudiantes reconocen una comprensión no muy clara sobre la necesidad de regular el uso de las redes sociales dentro del entorno escolar. Algunos identificaron el respeto, la responsabilidad y la prevención de conductas inadecuadas en el uso de estas redes.	La información recogida en los diarios de campo evidencia que los estudiantes lograron organizar, explicar y complementar sus conocimientos previos sobre las problemáticas abordadas mediante diversas estrategias como cuadros de doble entrada, mapas corporales, semáforos, croquis, listas y mapas del bien común. Durante estas actividades no solo	A partir de las entrevistas del focus group, se evidencia que la comunicación precisa de las ideas ayudó a los estudiantes a reducir malentendidos durante el trabajo en equipo. Sus respuestas muestran que, al expresar con mayor claridad lo que pensaban o	La triangulación de los tres instrumentos evidencia que los estudiantes fortalecieron progresivamente la precisión como estándar del pensamiento crítico, al expresar sus ideas con mayor claridad, detalle y fundamento durante el desarrollo de las actividades.	La precisión constituye uno de los estándares fundamentales del pensamiento crítico, ya que permite expresar ideas de manera exacta, específica y suficientemente detallada para evitar interpretaciones erróneas o ambiguas. En este sentido, Raeburn (2025) sostiene que

		Las respuestas reflejan que los estudiantes lograron reconocer las consecuencias emocionales que tiene el mal uso de las redes sociales. También permite que algunos coloquen propuestas de solución. Gracias a esto, se observó que los estudiantes empezaron a vincular la formulación de normas en las redes para proteger el bienestar colectivo. Los estudiantes reconocieron que la convivencia digital requiere de acciones preventivas y no solo sancionadoras. Pocos estudiantes coincidieron en fomentar la empatía par evitar daños emocionales y promover una comunidad escolar más segura.	registraron lo que conocían, sino que también argumentaron sus respuestas, explicaron sus ideas ante sus compañeros y reflexionaron sobre la validez de la información compartida. Este proceso permitió que identificaran aspectos poco claros, contrastaran opiniones y fortalecieran progresivamente la precisión de sus aportes al expresar sus ideas con mayor detalle y fundamento. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Johnson, Kakar y Zahrndt (2022), quienes sostienen que la retroalimentación basada en estándares intelectuales favorece respuestas más detalladas y fundamentadas. Del mismo modo, Onieva y Luque (2024) destacan que una aproximación precisa a la información promueve una actitud crítica, responsable y	proponían, pudieron evitar discusiones innecesarias, suposiciones y confusiones sobre las tareas asignadas. Esto permitió que cada integrante comprendiera mejor su rol, el propósito del trabajo y la parte del problema que debía atender. Asimismo, los hallazgos reflejan que la precisión fortaleció la organización del equipo, ya que los estudiantes señalaron que las instrucciones se entendían mejor, los errores disminuyeron y las decisiones se tomaban con mayor rapidez. Esto se relaciona con lo planteado por Raeburn (2025), quien sostiene que la información debe ser exacta, detallada y específica. De igual	Aunque inicialmente algunos estudiantes mostraban dificultades para explicar de manera específica las problemáticas relacionadas con la convivencia digital y el uso responsable de las redes sociales, los resultados muestran que fueron capaces de identificar aspectos concretos del problema, reconocer sus consecuencias y proponer alternativas orientadas al bienestar colectivo. Los resultados del cuestionario reflejan que los estudiantes lograron precisar mejor sus ideas al reconocer la importancia del respeto, la responsabilidad y la prevención de conductas inadecuadas en los	la información debe presentarse con exactitud y detalle, considerando datos concretos y las limitaciones que puedan surgir durante el análisis. Asimismo, Johnson, Kakar y Zahrndt (2022) afirman que la aplicación de estándares intelectuales favorece respuestas más fundamentadas y específicas, permitiendo a los estudiantes fortalecer la calidad de sus razonamientos. Del mismo modo, Onieva y Luque (2024) señalan que una aproximación precisa a la información promueve una actitud crítica, responsable y autónoma, mientras que Thornhill-Miller et al. (2023) destacan que el pensamiento crítico requiere evaluar
--	--	---	--	---	--	--

			autónoma frente al conocimiento. Asimismo, Thornhill-Miller et al. (2023) señalan que el pensamiento crítico requiere analizar evidencias y construir razonamientos sustentados, evitando explicaciones superficiales. Estas características se observaron cuando los estudiantes justificaron sus preguntas, explicaron sus conocimientos previos y reflexionaron sobre la importancia de comprender mejor los problemas abordados. En conclusión, este paso del ABP contribuyó significativamente al fortalecimiento de la precisión como estándar del pensamiento crítico, ya que permitió que los estudiantes expresaran sus ideas con mayor claridad, detalle y sustento. Además, favoreció la organización de conocimientos previos, la argumentación de sus	manera, Johnson, Kakar y Zahndt (2022) destacan que los estándares intelectuales favorecen respuestas más fundamentadas, mientras que Onieva y Luque (2024) vinculan la precisión con una actitud crítica, responsable y autónoma. En conclusión, la precisión contribuyó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, porque les permitió comunicar sus ideas de manera más exacta, clara y fundamentada. Además, favoreció un trabajo colaborativo más ordenado, redujo errores y fortaleció la confianza entre los integrantes del equipo. Por ello, se puede afirmar que comunicar con precisión no solo	entornos digitales. Asimismo, identificaron con mayor exactitud las consecuencias emocionales derivadas del mal uso de las redes sociales y plantearon propuestas de solución vinculadas con la formulación de normas y acciones preventivas. Esto evidencia avances en su capacidad para expresar ideas más específicas y fundamentadas, superando respuestas generales o superficiales. Por su parte, los diarios de campo muestran que las estrategias implementadas durante las sesiones permitieron que los estudiantes organizaran, explicaran y complementaran	evidencias y construir explicaciones suficientemente desarrolladas para evitar conclusiones superficiales. Los hallazgos obtenidos en los tres instrumentos evidencian que los estudiantes fortalecieron progresivamente la precisión de sus ideas durante el desarrollo de las actividades. En el cuestionario, aunque inicialmente mostraban una comprensión limitada sobre la regulación del uso de las redes sociales en el entorno escolar, lograron identificar con mayor exactitud aspectos relacionados con el respeto, la responsabilidad y las consecuencias emocionales derivadas del uso inadecuado de las
--	--	--	--	--	---	--

			aportes y la reflexión sobre la calidad de la información compartida, generando una base más sólida para el análisis posterior de los problemas y la construcción de aprendizajes más significativos.	mejora la expresión de ideas, sino también la convivencia, la toma de decisiones y la resolución conjunta de problemas.	sus conocimientos previos mediante la argumentación, la reflexión y el contraste de ideas. A través de cuadros de doble entrada, mapas corporales, semáforos, croquis y otros recursos, lograron identificar información poco clara, profundizar sus respuestas y comunicar sus aportes con mayor precisión, fortaleciendo así la calidad de sus razonamientos. Del mismo modo, las entrevistas del focus group evidencian que la precisión en la comunicación favoreció el trabajo colaborativo al reducir malentendidos, evitar suposiciones y mejorar la comprensión de las tareas y responsabilidades dentro de los equipos. Los	plataformas digitales. Asimismo, comenzaron a formular propuestas más concretas para promover una convivencia digital segura, lo que demuestra una mayor capacidad para expresar ideas específicas y vinculadas directamente con la problemática analizada. Por otra parte, los diarios de campo muestran que las estrategias implementadas permitieron que los estudiantes organizaran y complementaran sus conocimientos previos mediante la argumentación, la reflexión y el intercambio de ideas. Actividades como cuadros de doble entrada, mapas corporales, semáforos y croquis favorecieron que los estudiantes
--	--	--	--	--	--	---

					estudiantes reconocieron que expresar sus ideas de manera clara y específica les permitió tomar decisiones con mayor rapidez, disminuir errores y fortalecer la confianza entre sus compañeros. En conjunto, los tres instrumentos muestran que la precisión no solo se manifestó en la capacidad de expresar ideas más claras y detalladas, sino también en la habilidad para organizar información, fundamentar opiniones, comprender mejor las problemáticas y comunicarse eficazmente con los demás. Aunque algunos estudiantes aún evidenciaron dificultades para profundizar ciertos argumentos, la triangulación refleja	precisaran mejor sus aportes, identificarán información poco clara y construirán explicaciones más detalladas y fundamentadas. Estos resultados coinciden con lo planteado por Johnson, Kakar y Zahndt (2022), quienes sostienen que la retroalimentación y la reflexión contribuyen al desarrollo de respuestas más precisas y consistentes. Asimismo, las entrevistas del focus group evidencian que la precisión en la comunicación permitió reducir malentendidos, evitar interpretaciones incorrectas y mejorar la coordinación dentro de los equipos de trabajo. Los
--	--	--	--	--	---	--

					un avance significativo en su capacidad para analizar y expresar información de manera más exacta, crítica y fundamentada, aspecto esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante el Aprendizaje Basado en Problemas.	estudiantes reconocieron que expresar sus ideas con claridad les ayudó a distribuir mejor las tareas, disminuir errores y tomar decisiones de manera más eficiente. Estos resultados reflejan que la precisión no solo fortalece los procesos cognitivos relacionados con el análisis y la argumentación, sino que también favorece habilidades sociales vinculadas con la comunicación efectiva, la colaboración y la construcción de acuerdos. En síntesis, la triangulación de los resultados confirma que el desarrollo de la precisión contribuyó significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes. La capacidad de
--	--	--	--	--	---	--

						organizar información, expresar ideas con mayor exactitud, fundamentar opiniones y comunicarse eficazmente permitió una comprensión más profunda de las problemáticas abordadas y una participación más activa en los procesos de análisis y resolución de problemas. De esta manera, la precisión se consolidó como un elemento clave para promover aprendizajes más reflexivos, argumentados y orientados a la toma de decisiones fundamentadas.
	RELEVANCIA	Los estudiantes muestran una comprensión inicial sobre la importancia del diálogo en los conflictos surgidos en redes sociales, pero también varias	En el análisis de los diarios de campo se evidencia que, en todas las sesiones, los estudiantes lograron identificar aquello que desconocían sobre las problemáticas abordadas y formular	A partir de las entrevistas del focus group, se evidencia que una de las principales dificultades que enfrentaron los	La triangulación de los tres instrumentos evidencia que los estudiantes fortalecieron progresivamente la	La relevancia constituye un estándar fundamental del pensamiento crítico, ya que permite seleccionar y valorar la

		respuestas evidencian que desconocen las causas que motivan a una persona a actuar de forma ofensiva. Mencionan como posibles comportamientos impulsivos, presión de grupo, emociones negativas, lo que indica que detrás de estas conductas pueden haber factores que aún no logran ser identificados completamente. Asimismo, algunos estudiantes identificaron que no solo basta con sancionar sin antes haber comprendido la situación, evidenciándose que un conocimiento limitado sobre cómo llevar a cabo un proceso de diálogo. Aunque se resalta la necesidad de escuchar,	preguntas orientadas a profundizar su comprensión. Para ello participaron en actividades como debates, elaboración de interrogantes, trabajo en dúos, intercambio de ideas y selección de preguntas centrales para la investigación. Estas estrategias permitieron que reflexionaran sobre cuáles aspectos eran realmente importantes para comprender mejor la situación planteada, priorizando aquellos conocimientos que contribuían directamente al análisis y resolución del problema. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Martins (2025), quien señala que la relevancia implica seleccionar información pertinente y relacionada con el propósito del análisis. Del mismo modo, Jaramillo et al. (2025) sostienen que el pensamiento crítico requiere discriminar qué información es	estudiantes fue reconocer aquello que desconocían y diferenciar la información realmente importante de los datos secundarios. Algunos manifestaron que se distraían con detalles poco útiles, investigaban más de lo necesario o tenían dificultades para priorizar información y formular preguntas pertinentes. Sin embargo, al reconocer estas limitaciones, lograron centrar su atención en los aspectos esenciales del problema, mejorando la calidad de sus análisis y la comprensión de las situaciones abordadas. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Martins (2025), quien señala que la	relevancia como estándar del pensamiento crítico, al aprender a identificar qué información era realmente importante para comprender y analizar las problemáticas abordadas. Aunque inicialmente presentaban dificultades para distinguir los aspectos centrales de los secundarios, los resultados muestran que lograron reconocer vacíos en sus conocimientos y orientar su atención hacia aquellos elementos que contribuían directamente a la comprensión y solución de los problemas planteados. Los resultados del cuestionario muestran que los estudiantes poseen una comprensión	información que realmente contribuye a comprender, analizar y resolver un problema determinado. En este sentido, Martins (2025) señala que la información debe ser pertinente y estar directamente relacionada con el propósito del análisis, pues el pensamiento crítico no solo implica evaluar la credibilidad de los datos, sino también determinar su utilidad e importancia dentro del proceso de razonamiento. Del mismo modo, Jaramillo et al. (2025) sostienen que el desarrollo del pensamiento crítico requiere discriminar entre grandes cantidades de información para identificar aquellos elementos verdaderamente
--	--	---	---	--	---	--

		comprender y reflexionar. Esto muestra que todavía les falta información sobre cómo funciona un proceso de diálogo o como ser mediadores. Finalmente, las respuestas reflejan que no tienen del todo claro cuándo se debe dialogar o cuándo sancionar, ya que algunos priorizan la comprensión y otros solo buscan sancionar rápido.	significativa para comprender y resolver problemas complejos, capacidad que se evidenció cuando los estudiantes identificaron dudas importantes y centraron sus preguntas en aspectos clave de cada problemática. Asimismo, Andreucci-Annunziata et al. (2023) afirman que el pensamiento crítico exige evaluar la utilidad de la información para responder preguntas o resolver problemas, evitando incorporar elementos que no aporten al propósito de la tarea. Esto se observó cuando los estudiantes debatieron sobre cuáles interrogantes eran más relevantes y seleccionaron aquellas que orientaban mejor el proceso de investigación. En conclusión, este paso del ABP contribuyó significativamente al fortalecimiento de la relevancia como	relevancia implica seleccionar información pertinente y relacionada con el propósito del análisis. Asimismo, Jaramillo et al. (2025) sostienen que el pensamiento crítico requiere discriminar qué información resulta significativa para comprender y resolver problemas complejos, capacidad que los estudiantes desarrollaron al aprender a priorizar datos, identificar fuentes confiables y descartar información poco útil. De igual manera, Andreucci-Annunziata et al. (2023) afirman que el pensamiento crítico exige evaluar la utilidad de la información para responder preguntas o resolver problemas, aspecto que se refleja cuando los	inicial sobre la importancia del diálogo en la resolución de conflictos surgidos en redes sociales; sin embargo, aún presentan dificultades para identificar con claridad las causas que originan determinadas conductas ofensivas y para diferenciar cuándo corresponde priorizar el diálogo o aplicar una sanción. Estas respuestas evidencian que todavía existen vacíos de conocimiento respecto a los procesos de mediación y resolución de conflictos, pero también reflejan que los estudiantes comienzan a reconocer la necesidad de profundizar en aquellos aspectos que resultan fundamentales para	significativos para comprender y resolver problemas complejos. Asimismo, Andreucci-Annunziata et al. (2023) afirman que el pensamiento crítico exige seleccionar información pertinente y evaluar su utilidad para responder preguntas o resolver problemas, evitando incorporar datos que no contribuyan al propósito de la tarea. Los hallazgos obtenidos en los tres instrumentos muestran que los estudiantes desarrollaron progresivamente esta capacidad de selección y priorización de información relevante. En el cuestionario se evidenció que, aunque inicialmente presentaban
--	--	--	---	--	--	--

			estándar del pensamiento crítico, ya que permitió que los estudiantes reconocieran qué información necesitaban conocer para comprender mejor los problemas planteados. Además, favoreció la formulación de preguntas pertinentes, la selección de aspectos verdaderamente importantes para la investigación y la reflexión sobre la utilidad de la información, promoviendo una búsqueda de conocimientos más enfocada, significativa y orientada a la resolución de problemas.	estudiantes reconocen sus vacíos de conocimiento y orientan su búsqueda hacia aquello que realmente contribuye a comprender mejor la problemática. En conclusión, la relevancia permitió que los estudiantes enfocaran su atención en los aspectos más importantes de los problemas analizados, evitando distracciones y seleccionando información útil para sustentar sus ideas. Además, favoreció la formulación de preguntas más significativas, la priorización de información confiable y la reflexión sobre sus propios conocimientos y limitaciones. Por ello, se puede afirmar que	comprender mejor la problemática. Por su parte, los diarios de campo evidencian que las estrategias implementadas durante las sesiones permitieron que los estudiantes identificaran aquello que desconocían y formularan preguntas orientadas a profundizar su comprensión. Las actividades de debate, elaboración de interrogantes, trabajo colaborativo e intercambio de ideas favorecieron que reflexionaran sobre qué información era verdaderamente importante para comprender la situación analizada. Como resultado, lograron centrar su atención en aspectos clave de cada problemática y orientar sus	conocimientos limitados sobre las causas de los conflictos en redes sociales y sobre los procesos de diálogo y mediación, comenzaron a reconocer aspectos importantes como la necesidad de comprender el origen de los problemas antes de emitir sanciones. Este reconocimiento refleja un primer acercamiento a la identificación de información significativa para comprender una problemática de manera más profunda. Por otro lado, los diarios de campo evidencian que las estrategias propias del Aprendizaje Basado en Problemas permitieron que los estudiantes identificaran aquello que desconocían y formularan
--	--	--	--	--	---	---

				reconocer lo que no se sabe constituye un paso fundamental para desarrollar un pensamiento crítico más reflexivo, organizado y orientado a la resolución efectiva de problemas.	procesos de investigación hacia elementos pertinentes para la búsqueda de soluciones. Asimismo, las entrevistas del focus group muestran que los estudiantes reconocieron las dificultades que enfrentaban para seleccionar información relevante, priorizar datos importantes y formular preguntas significativas. Algunos señalaron que solían distraerse con detalles poco útiles, investigar información excesiva o tener dificultades para reconocer sus propias limitaciones de conocimiento. Sin embargo, también manifestaron que, al identificar estos obstáculos, lograron enfocar	preguntas orientadas a profundizar su comprensión. La elaboración de interrogantes, los debates y la selección de preguntas centrales favorecieron que centraran su atención en los aspectos más importantes de cada situación, evitando enfocarse en información secundaria o poco útil para la resolución del problema. Estos resultados coinciden con lo planteado por Jaramillo et al. (2025), quienes destacan la importancia de discriminar información significativa como una condición esencial para el razonamiento crítico. Asimismo, las entrevistas del focus group
--	--	--	--	--	--	--

					mejor sus análisis, seleccionar información más útil y comprender con mayor profundidad los problemas abordados. En conjunto, los tres instrumentos evidencian que la relevancia permitió a los estudiantes desarrollar una mayor capacidad para reconocer qué información resulta significativa dentro de un proceso de análisis. Aunque todavía se observan algunas dificultades para discriminar completamente entre información principal y secundaria, la triangulación refleja avances importantes en la formulación de preguntas pertinentes, la priorización de conocimientos útiles y la focalización de sus esfuerzos de	muestran que los estudiantes reconocieron las dificultades que enfrentaban para priorizar información y distinguir entre datos relevantes e irrelevantes. Sin embargo, también manifestaron que aprendieron a seleccionar información más útil, identificar fuentes confiables y enfocar sus esfuerzos en comprender los aspectos centrales de los problemas analizados. Este avance coincide con lo señalado por Andreucci-Annunziata et al. (2023), quienes sostienen que la evaluación de la utilidad de la información es una habilidad indispensable para responder preguntas y resolver problemas de manera efectiva.
--	--	--	--	--	--	--

					investigación. Estos resultados muestran un fortalecimiento progresivo de la relevancia como estándar del pensamiento crítico, favoreciendo una comprensión más profunda, organizada y orientada a la resolución de problemas.	En síntesis, la triangulación de los resultados confirma que la relevancia se fortaleció progresivamente durante la implementación del ABP. Los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para reconocer vacíos de conocimiento, formular preguntas pertinentes, seleccionar información significativa y enfocar sus análisis en los aspectos centrales de las problemáticas abordadas. De esta manera, la relevancia se consolidó como un componente esencial del pensamiento crítico, favoreciendo procesos de investigación más organizados, reflexivos y orientados a la comprensión y
--	--	--	--	--	---	---

						resolución de problemas reales de su contexto.
	PROFUNDIDAD	Las respuestas del cuestionario muestran que los estudiantes sí identifican algunas acciones para enfrentar los problemas ciudadanos planteados, pero la mayoría de estas acciones son generales y no siguen una secuencia clara. Les cuesta convertir sus ideas en pasos concretos, organizados y realistas, lo que evidencia que esta dimensión del ABP aún no está consolidada. El cuestionario permitió reconocer que los estudiantes tienen intención de plantear soluciones, pero todavía no logran explicar qué cosas específicas	En general, los estudiantes lograron proponer acciones concretas y variadas para resolver los problemas planteados en cada sesión. Las listas de acciones muestran que los estudiantes pueden identificar pasos específicos para enfrentar la discriminación, mejorar la convivencia, fortalecer la participación ciudadana y promover el respeto en la comunidad escolar. Aunque algunas propuestas son simples, la mayoría evidencia iniciativa y comprensión sobre la necesidad de actuar frente a un problema. El uso de los diarios	Los estudiantes demostraron que elaboraron una lista de acciones necesarias para resolver el problema se convirtió en un proceso de análisis crítico, donde identificaron posibles efectos, riesgos y beneficios antes de decidir. Esto evidencia que no solo enumeraron acciones, sino que refinaron propuestas a partir del análisis de consecuencias, lo cual refleja un avance significativo en su capacidad para planificar de manera consciente y fundamentada. El ejercicio de analizar las consecuencias de cada acción contribuyó notablemente a que	Los estudiantes demostraron que, gracias al trabajo con ABP, fueron capaces de pensar acciones concretas y reales para enfrentar los problemas planteados. A partir del cuestionario, los diarios de campo y el focus group, se nota que los estudiantes sí lograron pasar de ideas sueltas a propuestas más claras, mostrando que podían imaginar qué hacer, quiénes deberían participar y para qué servirían esas acciones. Los instrumentos coinciden en que los estudiantes desarrollaron lógica y relevancia, ya que relacionan acciones con causas y	El paso de generar una lista de acciones concretas para abordar un problema permite a los estudiantes trasladar el análisis teórico a soluciones prácticas, promoviendo un pensamiento crítico más profundo. Según Morales y Landa (2004), esta fase del ABP desarrolla la capacidad de planificar, priorizar y justificar decisiones, conectando ideas abstractas con acciones reales. Barrows (1986) señala que la estructuración de soluciones requiere un nivel de reflexión que va más allá de la identificación del problema, obligando a los estudiantes a considerar

		deberían hacerse, quiénes deberían realizarlas, ni con qué propósito. Las propuestas aparecen como recomendaciones sueltas, sin orden ni justificación. Esto confirma que será necesario trabajar actividades que fortalezcan su capacidad para planificar acciones, establecer prioridades y explicar por qué cada paso es importante para resolver el problema. A pesar de estas limitaciones, se observa que algunos estudiantes ya intentan proponer estrategias más concretas, como acudir a instituciones, dialogar con autoridades o establecer normas de convivencia. Esto indica que	de campo permitió observar que los estudiantes pasaron de reconocer el problema a plantear acciones organizadas y con sentido práctico, como campañas de concientización, talleres de convivencia, brigadas estudiantiles, participación de autoridades, uso de buzones de propuestas, entrevistas con psicólogos, ferias culturales, jornadas vecinales y establecimiento de normas claras. Esto demuestra que el ABP favoreció que los estudiantes generen respuestas operativas frente a los conflictos analizados, fortaleciendo la capacidad de planificar qué se debe hacer, quién debe involucrarse y qué recursos se necesitan.	los estudiantes incrementen su capacidad de anticipación y juicio crítico. Al comparar ideas, evaluar su viabilidad, proyectar impactos y descartar alternativas no sostenibles, lograron construir listas de acciones más realistas, justificadas y coherentes con el problema. Este proceso permitió que cada grupo tomara decisiones fundamentadas, reforzando habilidades como la argumentación, el análisis de escenarios, la evaluación de criterios y la toma de decisiones informada, todos elementos esenciales para la fase de planificación dentro del ABP. El análisis colectivo empleado en el focus group no solo	consecuencias. En los diarios de campo se observa la organización de pasos concretos para resolver el caso durante las sesiones de clase; en el cuestionario se expresan decisiones más fundamentadas; y en el focus group se destaca que planificar les ayudó a “no quedarse sin ideas sueltas”. No obstante, algunos estudiantes requieren apoyo para priorizar acciones. Además, el trabajo colaborativo les permitió ordenar sus ideas, aclarar dudas y encontrar soluciones más creativas, logrando listas más realistas y fundamentadas. En conjunto, los hallazgos muestran que el ABP potenció su capacidad para organizar acciones, evaluar alternativas	implicancias, recursos y resultados posibles. Paul y Elder (2014) destacan que la profundidad en el pensamiento crítico implica evaluar cuidadosamente las alternativas, ponderar consecuencias y fundamentar decisiones, lo que permite un abordaje responsable y ético de los problemas. La competencia ciudadana, tal como la plantea el MINEDU (2016), enfatiza que los ciudadanos deben ser capaces de participar activamente, proponer soluciones y asumir responsabilidades, habilidades que se fortalecen al planificar acciones concretas dentro de un marco de respeto y colaboración. Los hallazgos muestran que,
--	--	---	--	---	---	--

		existe una base sobre la cual se puede seguir desarrollando esta dimensión: necesitan acompañamiento para pasar de ideas generales a procedimientos claros y argumentados, tal como lo propone el ABP.	Si bien las acciones propuestas fueron diversas y relevantes, en algunos casos los estudiantes aún requieren apoyo para ordenar estas acciones de forma priorizada y para justificar por qué cada una es necesaria. No obstante, se evidencia un avance significativo en su capacidad para pensar soluciones colectivas y factibles, aspecto fundamental para continuar desarrollando el pensamiento crítico desde el enfoque del ABP.	fortaleció la calidad de las listas de acciones, sino que también promovió habilidades colaborativas como la escucha activa y la coevaluación entre pares. Esto complementó la comprensión del problema, permitiendo que los estudiantes integraran diversidad de perspectivas y alcanzaran acuerdos más sólidos y responsables respecto a las acciones a ejecutar.	y tomar decisiones informadas, lo que confirma que esta dimensión se fortaleció de manera significativa.	aunque inicialmente los estudiantes proponían acciones muy generales y poco detalladas, existía una intención clara de resolver los problemas ciudadanos. El cuestionario evidenció que todavía les cuesta organizar sus ideas y convertirlas en pasos específicos, pero algunos empezaban a considerar acciones más claras, como hablar con autoridades o establecer normas de convivencia. Esto confirma que, aunque la profundidad del pensamiento crítico aún estaba en desarrollo, existía un avance hacia la planificación reflexiva y responsable. Los diarios de campo reflejan un progreso más
--	--	---	---	--	---	---

						sólido, donde los estudiantes pasaron de identificar problemas a generar acciones concretas y viables, tales como campañas de concientización, talleres, brigadas y ferias culturales. Estas propuestas evidencian que el ABP facilitó la conexión entre análisis del problema y soluciones prácticas, integrando habilidades cognitivas (organización, priorización, justificación) y socioemocionales (colaboración, empatía, escucha activa). El focus group consolidó esta dimensión, mostrando que los estudiantes comenzaron a evaluar consecuencias,
--	--	--	--	--	--	---

						riesgos y beneficios de cada acción, aumentando la calidad y realismo de sus propuestas. Además, el trabajo colaborativo permitió que compararan ideas, discutieran enfoques distintos y alcanzaran acuerdos, fortaleciendo tanto el pensamiento crítico profundo como la competencia ciudadana al fomentar participación responsable y decisiones fundamentadas. En síntesis, este paso del ABP permitió a los estudiantes aplicar un pensamiento crítico profundo, evaluando y justificando cada acción en relación con su impacto y viabilidad, mientras desarrollaban competencias
--	--	--	--	--	--	--

						ciudadanas esenciales para la convivencia democrática y la resolución efectiva de problemas.
	AMPLITUD	Las respuestas del cuestionario muestran que los estudiantes pueden identificar de manera general que los casos planteados representan un problema social (discriminación, falta de diálogo, abuso de autoridad, desigualdad en el uso del espacio público, etc.). Sin embargo, les cuesta precisar con claridad cuál es el verdadero problema, sus causas y a quiénes afecta. La definición del problema aparece incompleta o poco estructurada. El cuestionario permitió evidenciar que los estudiantes	De manera general, el análisis de los diarios de campo evidencia que los estudiantes lograron definir el problema con mayor claridad, profundidad y coherencia, pasando de percepciones iniciales dispersas o centradas en aspectos superficiales, hacia formulaciones más completas que reconocen actores, causas y consecuencias. A lo largo de las sesiones, se observa un progreso significativo en su capacidad para comprender, explicar y delimitar un problema social, lo que demuestra	De manera general, los estudiantes demostraron que el trabajo colaborativo les permitió ampliar su comprensión del problema y precisar los elementos necesarios para organizar una lista de acciones pertinentes. A través del intercambio de perspectivas, lograron identificar causas, efectos y elementos que inicialmente no habían considerado, fortaleciendo así su capacidad para desglosar el problema de forma más completa y analítica. El análisis grupal contribuyó significativamente a que los estudiantes depuraran sus ideas	El ABP también funcionó muy bien para ayudar a los estudiantes a definir mejor los problemas sociales. A partir del cuestionario se vio que, aunque al inicio algunos tenían ideas generales, igual podían reconocer que los casos trataban temas como discriminación, convivencia, falta de diálogo, abuso de autoridad o participación ciudadana. Eso ya era un punto de partida importante. Sin embargo, es en los diarios de campo donde se ve con claridad cómo el ABP permitió que los estudiantes afinen sus ideas y	El paso de definir el problema dentro del ABP permite que los estudiantes comprendan y delimiten de manera más amplia y precisa la situación que se busca resolver. Según Morales y Landa (2004), esta etapa promueve la identificación de causas, efectos, actores y dimensiones sociales del problema, lo que facilita un análisis integral desde distintas perspectivas. Barrows (1986) destaca que la definición clara del problema es clave para orientar la investigación y construir soluciones efectivas, pues

		reconocen algunos elementos clave del problema, como la discriminación lingüística, la desinformación, la ausencia de normas, la falta de diálogo o el incumplimiento de responsabilidades por parte de las autoridades. Pero, al analizar sus respuestas, se ve que todavía no logran diferenciar entre el problema central y las consecuencias, ni describir claramente la situación que genera el conflicto. Esto confirma que es necesario fortalecer actividades que ayuden a los estudiantes a delimitar el problema, explicarlo con mayor precisión y justificar por qué constituye un asunto que afecta al bien común. A pesar de estas	avances en la dimensión “Definir el problema” del ABP. El trabajo colaborativo, como la socialización inicial hasta la comparación entre fichas y la reelaboración de definiciones, permitió que los estudiantes afinen su capacidad para delimitar un problema de manera precisa, un paso esencial dentro del ABP. La interacción constante les ayudó a cuestionar sus primeras suposiciones, identificar vacíos en sus planteamientos y distinguir entre causas, problemas y consecuencias, lo que fortaleció su análisis crítico. Esta dinámica contribuyó a que los estudiantes construyan definiciones más	iniciales, superaran enfoques personales (E5) y reconocieran ángulos más amplios del problema, como nuevas causas (E2), nuevos afectados (E3) o vínculos con temas sociales mayores (E7). Este proceso colaborativo también les permitió ordenar, dividir y priorizar la información (E4, E8), aclarar dudas (E9) y descubrir alternativas más creativas y pertinentes (E10). En conjunto, estas dinámicas posibilitaron que los estudiantes elaboraran una lista más realista, fundamentada y operativa de aquello que debía hacerse para resolver el problema. Como aporte complementario, se	logren definiciones mucho más completas y coherentes. A través de la socialización, el diálogo, la comparación entre fichas y la reelaboración de sus textos, lograron identificar actores, causas y consecuencias, y además discutieron desde diferentes puntos de vista. Todo esto los llevó a delimitar el problema con mayor precisión, pasando de percepciones iniciales muy generales a explicaciones más profundas y fundamentadas. El intercambio de opiniones y la diversidad de perspectivas funcionaron como motor para que los estudiantes revisen, ajusten y reconstruyan sus	ayuda a diferenciar lo que se sabe de lo que se debe investigar. Paul y Elder (2014) señalan que la amplitud en el pensamiento crítico implica considerar múltiples factores, reconocer relaciones y distinguir entre hechos y opiniones, mientras que MINEDU (2016) enfatiza que la competencia ciudadana requiere que los estudiantes comprendan el impacto de los problemas en la sociedad y valoren la participación responsable. Los hallazgos evidencian que, en el cuestionario, los estudiantes identificaron elementos como discriminación, abuso de autoridad o falta de diálogo, pero todavía tenían dificultades para
--	--	---	---	--	--	---

		dificultades, algunos estudiantes sí mostraron indicios de pensamiento crítico al identificar actores involucrados, responsabilidades y posibles impactos sociales. Esto demuestra que existe un punto de partida valioso para seguir trabajando esta dimensión: se debe guiar a los estudiantes para que puedan expresar el problema de manera específica, argumentada y conectada a la realidad, tal como lo requiere el ABP.	completas y argumentadas, generando un avance significativo hacia la comprensión profunda del problema social y hacia el desarrollo de un pensamiento crítico más estructurado. La diversidad de puntos de vista registrada en los distintos momentos del diario de campo enriqueció el proceso de definir el problema, ya que obligó a los estudiantes a escuchar, negociar significados y reconsiderar ideas previas. Esta pluralidad funcionó como un detonante para la reflexión, revelando que la definición de un problema no es solo un ejercicio descriptivo, sino un espacio donde se ponen en juego habilidades de	evidencia que la revisión conjunta fomentó un pensamiento más crítico y flexible, pues los estudiantes no solo ajustaron sus primeras ideas, sino que también aprendieron a contrastar, validar y enriquecer sus propuestas a partir de la colaboración con sus compañeros (E1, E9). Esto consolidó una comprensión compartida que les permitió construir rutas de acción más coherentes y mejor justificadas.	ideas, fortaleciendo habilidades de análisis crítico, escucha y argumentación. Al final, lograron definiciones más claras, específicas y conectadas con la realidad. Esto se confirma también con el focus group: al conversar entre ellos, los estudiantes lograron ver nuevas causas, nuevos afectados, conexiones con temas sociales más amplios, ordenar mejor la información, dividir el problema en partes y encontrar alternativas más elaboradas. Esto les permitió comprender el problema de manera más completa y analítica. Estos hallazgos muestran que la	precisar el problema central y diferenciar causas de consecuencias. Los diarios de campo mostraron un progreso más claro, ya que la interacción constante y el contraste de ideas permitieron que los estudiantes delimitaran mejor el problema, identificando causas reales y afinando su comprensión. El focus group reveló que el trabajo en equipo les permitió enriquecer sus definiciones, justificar sus planteamientos y considerar perspectivas diversas. Esto confirma que el ABP facilita un pensamiento crítico más amplio y flexible, donde comparar, validar y ajustar ideas es parte del proceso de comprensión ciudadana y
--	--	--	--	---	---	---

			diálogo, análisis ético y sensibilidad frente a la convivencia. Así, la dimensión de “definir el problema” se consolidó como un eje formativo que impulsó tanto la comprensión de la realidad como la actitud crítica frente a ella.		estrategia ABP sí fortaleció la capacidad de los estudiantes para definir un problema social, describirlo con claridad y entender por qué afecta al bien común. La dimensión de “Definir el problema” se desarrolló de manera sólida, mostrando un avance real en su pensamiento crítico.	participación ética.
	LÓGICA	En general, las respuestas de los estudiantes muestran que, para ellos, las autoridades no están cumpliendo con su responsabilidad. Todos coinciden en que un parque público debe ser de acceso libre y que permitir que se cobre por usarlo afecta directamente los derechos de la	Los estudiantes evidenciaron avances en la lógica al analizar información proveniente de diversas fuentes y utilizarla para sustentar sus ideas. A medida que desarrollaron las actividades, lograron establecer relaciones más coherentes entre los datos recopilados, las evidencias encontradas y las conclusiones	Los estudiantes señalan que seleccionan información confiable revisando fuentes oficiales, comparando autores, verificando fechas de publicación, analizando posibles sesgos y contrastando datos entre diversas referencias. Estas prácticas coinciden con lo expuesto por la teoría sobre pensamiento crítico,	Al comparar la información obtenida mediante el cuestionario, los diarios de campo y el focus group, se evidencia un fortalecimiento progresivo de la lógica como estándar intelectual del pensamiento crítico en los estudiante. En el cuestionario, los estudiantes demostraron ser	Los hallazgos muestran que los estudiantes fortalecieron la lógica al analizar y evaluar información relacionada con la problemática trabajada. En el cuestionario identificaron situaciones de injusticia vinculadas al uso de espacios públicos, reconocieron responsabilidades de las autoridades involucradas y

		comunidad. Este ejercicio les permitió reflexionar sobre por qué esta situación es injusta y comprender mejor qué significa que una autoridad garantice derechos. A partir del análisis, los estudiantes lograron identificar opciones concretas para actuar cuando las autoridades no responden, como presentar denuncias, acudir a la Defensoría del Pueblo o realizar protestas pacíficas. Gracias a ello, mostraron que pueden razonar de manera lógica, reconocer un problema público y pensar en alternativas que respeten la democracia y la convivencia. Además, varias respuestas muestran que los estudiantes no solo	formuladas. Esto permitió que sus razonamientos fueran más consistentes y estuvieran respaldados por criterios objetivos, evitando respuestas basadas únicamente en opiniones o percepciones personales. Esta afirmación permite comprender que la lógica se manifiesta cuando los estudiantes son capaces de conectar información y evidencia para formular conclusiones coherentes. Los hallazgos muestran que los estudiantes comenzaron a justificar sus ideas utilizando información contrastada y no únicamente creencias personales.	que señala que evaluar información implica obtener conclusiones apropiadas, inferir, formular hipótesis y generar argumentaciones basadas en evidencia (Redalyc). Asimismo, Facione destaca que la evaluación consiste en valorar la credibilidad de los enunciados y la fortaleza lógica de las inferencias, lo cual incluye identificar testigos o fuentes confiables según el tema tratado. Las respuestas del estudiantado muestran que aplican estos criterios al seleccionar fuentes, ya que no se limitan a aceptar cualquier información, sino que buscan verificar su legitimidad. En conjunto, los hallazgos indican que los estudiantes	capaces de identificar situaciones problemáticas relacionadas con el bien común y reconocer la necesidad de actuar de manera democrática frente a ellas. Asimismo, sus respuestas evidenciaron una capacidad inicial para analizar situaciones, emitir juicios y proponer alternativas sustentadas en razones vinculadas al problema planteado En los diarios de campo, se observó que los estudiantes analizaron información procedente de diversas fuentes, contrastaron datos y evaluaron la pertinencia de las evidencias encontradas antes de incorporarlas a sus explicaciones. Además,	propusieron alternativas de solución sustentadas en razones vinculadas al problema. En los diarios de campo se observó que contrastaron información, evaluaron evidencias y justificaron sus decisiones mediante criterios relacionados con la confiabilidad y pertinencia de las fuentes consultadas. Asimismo, reflexionaron sobre la información analizada antes de incorporarla a sus explicaciones, evidenciando una mayor coherencia entre los datos recopilados y las conclusiones construidas. Por su parte, en el focus group manifestaron que valoraban aspectos como la autoría, la actualidad de la
--	--	--	---	--	---	--

		entendieron el problema, sino que también tomaron una postura crítica frente a la injusticia. Esto refleja que están desarrollando una mirada ciudadana más responsable, donde reconocen la importancia de defender lo que es de todos y participar activamente cuando algo afecta al bienestar común.	Los hallazgos revelan que estas dimensiones también se cumplen, ya que se observa que los estudiantes reflexionan sobre la información, comparan y evalúan la confiabilidad de fuentes, deliberan sobre acciones y responsabilidades y formulan conclusiones sobre problemáticas ciudadanas. Estas acciones muestran procesos de interiorización y toma de postura personal frente a la información trabajada. Además, los estudiantes toman decisiones informadas —como seleccionar la fuente más confiable o elegir las acciones más pertinentes— lo cual constituye	desarrollaron habilidades de alfabetización informacional coherentes con los estándares del pensamiento crítico. Los estudiantes explican que justifican sus elecciones mostrando sus fuentes, comparando información con otras alternativas, argumentando por qué una fuente es más confiable y relacionando los datos con los objetivos del grupo. Esto coincide plenamente con lo planteado por el ABP, que enfatiza el diálogo, la argumentación lógica y la comunicación como procesos esenciales para construir conocimiento de manera colaborativa (Educrea). La teoría	justificaron sus decisiones a partir de criterios relacionados con la confiabilidad y utilidad de la información, evidenciando una mayor coherencia entre los datos analizados y las conclusiones formuladas. Por su parte, en el focus group, los estudiantes manifestaron que para considerar una información como confiable evaluaban aspectos como la autoría, la actualidad, la presencia de evidencias y la coincidencia entre diferentes fuentes. Del mismo modo, señalaron que justificaban sus elecciones explicando estos criterios frente a sus compañeros, lo que demuestra una mejora en su capacidad para	información, la presencia de evidencias y la coincidencia entre diferentes fuentes antes de considerarlas confiables, sustentando sus elecciones mediante argumentos y diálogo con sus compañeros. Estos resultados coinciden con lo planteado por Kiili et al. (2022), quienes sostienen que la evaluación crítica de la información implica justificar la credibilidad de las evidencias y explicar cómo estas respaldan una conclusión determinada. Del mismo modo, Aydin y Koc (2024) afirman que la alfabetización informacional y el pensamiento crítico permiten reconocer sesgos, evaluar la confiabilidad de las
--	--	---	--	--	---	---

			evidencia del desarrollo de autonomía intelectual y pensamiento crítico, tal como proponen Bernabeu & Cónsul. Los resultados de los diarios muestran que los estudiantes, en efecto, participan activamente en procesos de investigación y análisis. Discuten casos reales, argumentan sus posturas y evalúan las propuestas propias y de sus compañeros. Asimismo, integran experiencias personales y comunitarias para comprender mejor las problemáticas analizadas.	señala que, en este método, los estudiantes no solo exponen ideas, sino que las discuten, defienden y sustentan, lo que exige habilidades de argumentación y pensamiento crítico. En las respuestas del grupo se evidencia este proceso, ya que justifican decisiones basándose en evidencias y razonamientos claros, integrando elementos del análisis crítico. Esto muestra que han desarrollado competencias comunicativas y argumentativas acordes con el enfoque pedagógico utilizado.	argumentar y sustentar decisiones mediante razones verificables. En conjunto, los tres instrumentos muestran que los estudiantes fortalecieron la lógica al establecer relaciones más coherentes entre la información analizada, las evidencias seleccionadas y las conclusiones construidas. Asimismo, desarrollaron una mayor capacidad para evaluar la credibilidad de la información, justificar sus decisiones y sustentar sus posturas mediante argumentos fundamentados, evidenciando avances en el desarrollo del pensamiento crítico.	fuentes y fundamentar juicios mediante evidencias verificables. En ambos casos, la lógica se expresa en la capacidad de relacionar información, evidencia y conclusión de manera coherente. n conjunto, los hallazgos evidencian que los estudiantes fortalecieron la lógica al evaluar críticamente la información disponible, contrastar evidencias, justificar sus decisiones y construir conclusiones fundamentadas. Esto les permitió desarrollar razonamientos más consistentes, tomar posturas sustentadas y participar de manera más reflexiva en el
--	--	--	---	---	--	--

						análisis de problemáticas vinculadas al bien común y la convivencia democrática.
	LÓGICA	En conjunto, las respuestas de los estudiantes muestran claramente que consideran injusto que algunos vecinos coloquen rejas y cobren por el uso de un parque público. Todos reconocen que estos espacios deben ser accesibles para toda la comunidad, sin restricciones ni pagos, lo que evidencia una comprensión sólida del concepto de bien común. Este análisis permitió que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia del acceso libre a los espacios públicos y	Al analizar los hallazgos de los diarios, se puede observar que la dinámica de presentación de resultados permitió que los estudiantes socializarán sus hallazgos, intercambiaran puntos de vista y argumentaron de manera más consistente. En la mayoría de los grupos, los estudiantes explicaron cómo habían procesado la información, justificaron sus decisiones y contrastaron sus interpretaciones entre ellos. Esta participación refleja un proceso activo de comunicación y colaboración.	Los estudiantes indican que enfrentaron barreras como falta de tiempo, información insuficiente, desacuerdos, problemas técnicos y dificultades de coordinación. También explican que superaron estos obstáculos mediante investigación adicional, distribución de roles, verificación de fuentes, votación, negociación y ajustes en las propuestas. Estos hallazgos coinciden con la literatura sobre resolución colaborativa de problemas, que describe que esta competencia se desarrolla a través de tareas grupales	A partir del análisis del cuestionario, los diarios de campo y el focus group, se evidencia un fortalecimiento progresivo de la lógica como estándar intelectual del pensamiento crítico, reflejado en la capacidad de los estudiantes para organizar información, sustentar sus ideas y construir conclusiones coherentes frente a las problemáticas analizadas. En el cuestionario, la mayoría de los estudiantes identificó que cerrar un parque y cobrar por su uso constituye una situación injusta, debido a que los	Los hallazgos muestran que los estudiantes fortalecieron la lógica al organizar sus ideas, sustentar sus decisiones y construir conclusiones coherentes frente a la problemática trabajada. En el cuestionario identificaron situaciones de injusticia relacionadas con el acceso a espacios públicos, reconocieron responsabilidades y plantearon alternativas sustentadas en argumentos vinculados al bien común. En los diarios de campo se observó que explicaron sus decisiones,

		comprendieran que ninguna persona o grupo puede apropiarse de lo que pertenece a todos. Gracias a la situación planteada, lograron identificar la responsabilidad de la municipalidad en garantizar derechos y plantearon soluciones coherentes, como retirar las rejas, aplicar sanciones y promover el diálogo entre vecinos. La mayoría argumenta de manera lógica, explicando primero por qué la acción de los vecinos es injusta y luego proponiendo medidas realistas para resolver el conflicto. Esto demuestra que han desarrollado un pensamiento crítico orientado a la búsqueda del bien común y la participación ciudadana.	Los estudiantes señalaron que las dificultades encontradas al comunicar sus resultados les permitieron mejorar la forma en que organizaban sus argumentos, seleccionaban evidencias y respondían preguntas de sus compañeros. Asimismo, reconocieron que aprendieron a justificar mejor sus propuestas, evitar contradicciones y presentar ideas más estructuradas, evidenciando un fortalecimiento de la lógica dentro de su proceso de razonamiento. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Sifuentes et al. (2024), quienes sostienen que el ABP favorece el desarrollo de	orientadas a objetivos comunes, en las que los participantes deben analizar componentes del problema, evaluar acciones y generalizar soluciones de manera conjunta (U. de Chile). Los estudiantes señalan que las dificultades al presentar sus resultados —como falta de claridad, repetición de ideas, improvisación o inseguridad— les permitieron mejorar su forma de argumentar, ser más estructurados, fundamentar con evidencias y anticipar preguntas. Estos hallazgos se relacionan con la teoría que sostiene que la presentación de resultados exige explicar, definir, argumentar y tomar	espacios públicos deben ser accesibles para todos. Asimismo, reconocieron las responsabilidades de las autoridades involucradas y plantearon alternativas orientadas al bien común, demostrando una capacidad inicial para analizar situaciones, emitir juicios fundamentados y proponer soluciones razonables. Los diarios de campo evidencian que los estudiantes lograron relacionar la información analizada con sus interpretaciones y conclusiones, justificando sus decisiones mediante argumentos cada vez más consistentes. Además, confrontaron	contrastaron diferentes interpretaciones y reformularon sus explicaciones a partir de las evidencias analizadas, logrando una mayor coherencia entre la información disponible y las conclusiones alcanzadas. Asimismo, demostraron una mejor capacidad para justificar sus puntos de vista y relacionar sus argumentos con los datos obtenidos durante el proceso de análisis. Por su parte, en el focus group los estudiantes manifestaron que las dificultades encontradas al comunicar sus conclusiones les permitieron reflexionar sobre la calidad de sus argumentos,
--	--	--	---	---	---	---

		Además, varias respuestas muestran sensibilidad hacia la convivencia comunitaria, ya que destacan la necesidad de escuchar a todos los vecinos y tomar decisiones que benefician a la colectividad. Esta postura refleja que los estudiantes no solo identificaron el problema, sino que también comprendieron la importancia del diálogo y la corresponsabilidad en una comunidad democrática.	habilidades de comunicación oral, el pensamiento crítico y la argumentación lógica mediante espacios de diálogo y discusión. En las presentaciones se puede evidenciar que los estudiantes no solo expusieron información, sino que también defendieron sus posiciones, respondieron preguntas de sus compañeros y reflexionaron sobre los valores o criterios que guiaron sus decisiones. Esto demuestra que el proceso de presentación sí impulsó un ejercicio de pensamiento crítico y de construcción de puntos de vista propios, tal como lo señala la autora. La lógica se fortalece cuando los estudiantes revisan sus argumentos,	decisiones basadas en razonamientos propios, por lo que requiere atención consciente del emisor (Revista Varela). Además, la literatura sobre ABP indica que la fase de presentar resultados implica elaborar reportes o exposiciones donde se muestran inferencias, recomendaciones o conclusiones relacionadas con la solución del problema (Redalyc). Lo mencionado por los estudiantes refleja este proceso, pues reconocen que las dificultades enfrentadas se convirtieron en oportunidades de aprendizaje que fortalecieron su comunicación académica, su capacidad argumentativa y su seguridad al exponer. Esto evidencia un avance coherente con el	diferentes puntos de vista, evaluaron evidencias y reformularon sus explicaciones cuando fue necesario, fortaleciendo la coherencia entre la información disponible y las conclusiones alcanzadas. Por su parte, el focus group revela que los estudiantes reconocieron diversas dificultades al comunicar sus conclusiones, tales como la inseguridad al expresar ideas, los desacuerdos entre compañeros o la necesidad de sustentar mejor sus argumentos. Sin embargo, estas situaciones favorecieron la reflexión sobre la calidad de sus razonamientos, permitiéndoles mejorar la	organizar mejor sus ideas y fundamentar con mayor claridad sus posturas. Además, reconocieron la importancia de utilizar evidencias para sustentar sus planteamientos, responder preguntas y defender sus conclusiones frente a opiniones distintas, evidenciando una mejora en la coherencia de sus razonamientos. Estos resultados coinciden con lo planteado por Rapanta, Vrikki y Evagorou (2021), quienes sostienen que la argumentación fortalece el pensamiento crítico cuando los estudiantes deben defender afirmaciones, evaluar contraargumentos y
--	--	--	---	--	--	---

			responden cuestionamientos y ajustan sus conclusiones utilizando evidencias. Los hallazgos del focus group muestran que este proceso permitió mejorar la coherencia de sus razonamientos y la calidad de sus explicaciones Asimismo, pude notar que durante este proceso los estudiantes intercambiaron ideas y colaboraron de forma significativa para organizar la exposición. Esto dialoga con lo planteado por Morales y Landa (2004), quienes sostienen que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes interactúan entre sí y cuando el docente actúa como mediador del diálogo. Al orientar	desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades comunicativas.	organización de sus ideas, fundamentar con mayor claridad sus posturas y utilizar evidencias para respaldar sus conclusiones. En conjunto, los tres instrumentos muestran que los estudiantes fortalecieron la lógica al establecer relaciones más coherentes entre las evidencias analizadas, los argumentos contruidos y las conclusiones formuladas. Asimismo, desarrollaron una mayor capacidad para justificar decisiones, defender sus puntos de vista y comunicar razonamientos fundamentados, evidenciando avances significativos en el desarrollo del pensamiento crítico.	revisar sus razonamientos a partir de evidencias. Del mismo modo, Marthaliakirana et al. (2022) afirman que la argumentación basada en evidencias favorece la construcción de explicaciones más coherentes y mejora la calidad del razonamiento crítico. En ambos casos, la lógica se manifiesta en la capacidad de relacionar evidencias, argumentos y conclusiones de manera consistente. En conjunto, los hallazgos evidencian que los estudiantes fortalecieron la lógica al construir argumentos más coherentes, justificar sus decisiones mediante evidencias y
--	--	--	--	---	---	---

			la presentación y formular preguntas orientadoras, pude apoyar a los grupos en la clarificación de su discurso, fomentando la participación equitativa y el intercambio de ideas. Esto evidencia que el rol mediador del docente se cumplió, ya que guie el proceso sin dirigirlo totalmente, permitiendo que fueran los estudiantes quienes construyeran y socializaran su propio conocimiento.			comunicar conclusiones fundamentadas. Esto les permitió desarrollar razonamientos más consistentes, defender sus posturas de manera reflexiva y participar de forma más crítica y responsable frente a problemáticas relacionadas con la convivencia democrática y el bien común.
--	--	--	---	--	--	--

Anexo N°7: Asentimiento informado



ASENTIMIENTO INFORMADO

"APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Estimado(a) estudiante:

Nosotros, Fabiola Bautista Huanca, Liliana Beltrán Luizar, Georg Danilo Ccala Huamán y Ruth Andrea Castillo Perleche, estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, estamos realizando un trabajo de investigación titulado: "El Aprendizaje Basado en Problemas para mejorar el Pensamiento Crítico en Educación Secundaria".

Con este propósito, solicitamos tu valiosa colaboración para participar en las siguientes actividades:

- Realización de observaciones, entrevistas o focus group, previa firma del consentimiento informado.
- Aplicación de cuestionarios en horarios previamente coordinados, procurando no interrumpir tus clases.
- Acceso a información general del contexto escolar, siempre respetando la privacidad y las normas institucionales.
- Grabaciones de audio y/o video durante el desarrollo de los focus group, únicamente con fines académicos.

Toda la información que brindes será tratada con estricta confidencialidad. Esto significa que tus respuestas serán utilizadas exclusivamente para fines de investigación y no serán compartidas con terceros.

Tu participación es voluntaria y muy valiosa para nuestro estudio. En caso tengas alguna duda o inquietud durante el proceso, podrás consultarnos con total confianza; estaremos disponibles para explicarte con claridad cada parte de la actividad.

Agradecemos de antemano tu disposición y apoyo en esta investigación.

Yo: _____

Sí quiero participar ☐

Atentamente,

Equipo de Investigación

Fabiola Bautista Huanca

Liliana Beltrán Luizar

Georg Danilo Ccala Huamán

Ruth Andrea Castillo Perleche

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Lima, 28 de octubre del 2025