

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**EFFECTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL  
PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN**

ESPINOZA MELENDEZ, Sonaly Marian

GARAYAR CALSINA, Silvia Gabriela

HUILLCA VILCA, Eliane Ariana

OSORIO BUSICHE, Hugo Ernesto

ASESORA:

GOMEZ ZUÑIGA, Fiorella

Lima, 2025

**DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD**

Yo, Fiorella Gomez Zuñiga, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: *Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria*, de autores: Sonaly Marian Espinoza Melendez, Silvia Gabriela Garayar Calsina, Eliane Ariana Huillca Vilca y Hugo Ernesto Osorio Busiche, tiene un **índice de similitud de 7%**, verificado mediante el software Turnitin:

**ESPINOZA\_GARAGAY\_HUILLCA\_OSORIO****APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓ...**

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

**Detalles del documento**Identificador de la entrega  
trnoid::3117531453005Fecha de entrega  
21 nov 2025, 3:46 p.m. GMT-5Fecha de descarga  
25 nov 2025, 10:03 p.m. GMT-5Nombre del archivo  
T\_ESPINOZA\_COM\_2025-II.docxTamaño del archivo  
3.2 MB

162 páginas

34.021 palabras

198.024 caracteres



Página 2 de 168 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trnoid::3117531453005

**7% 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 coincidencias excluidas

**Fuentes principales**

- 4% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 5% 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 permitan 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.

Asesora: Fiorella Gómez Zúñiga

DNI: 42650385

ORCID: 0000-0003-4063-0544

Lima 25 de marzo de 2026

## **AGRADECIMIENTO**

*Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a nuestros docentes, quienes a lo largo de nuestra formación académica compartieron con nosotros sus conocimientos, experiencias y valores, contribuyendo significativamente a nuestro crecimiento profesional y personal. Su dedicación, compromiso y vocación han sido pilares fundamentales en este proceso de aprendizaje.*

*De manera especial, manifestamos nuestra profunda gratitud a nuestra asesora, por su orientación constante, paciencia y valioso acompañamiento durante el desarrollo de esta investigación. Su guía académica, sus oportunas observaciones y su exigencia constructiva fueron esenciales para culminar satisfactoriamente este trabajo. A todos ustedes, gracias por inspirarnos a dar lo mejor de nosotros y por formar parte de este importante logro.*

*Nuestra gratitud se extiende también a nuestra Escuela de Educación por brindarnos el espacio y las herramientas necesarias para crecer de manera integral como estudiantes. Agradecemos el ambiente de aprendizaje que nos rodea, el cual nos permitió desarrollar este proyecto en un lugar donde se valora nuestra creatividad y el esfuerzo que ponemos día con día. Formar parte de esta comunidad educativa ha sido una pieza clave para que hoy podamos presentar este trabajo con éxito.*

### **Equipo Investigador**

**Espinoza Melendez, Sonaly Marian**

**Garayar Calsina, Silvia Gabriela**

**Huillca Vilca, Eliane Ariana**

**Osorio Busiche, Hugo Ernesto**

## DEDICATORIA

### **Sonaly Espinoza:**

*Este trabajo es el testimonio del esfuerzo compartido con mis padres, quienes con su ejemplo diario me han enseñado el valor de la perseverancia. El cumplimiento de este objetivo es, ante todo, un reconocimiento a su dedicación y al respaldo incondicional que han depositado en mi formación. Gracias, mamá y papá, por ser los principales gestores de mi educación y por brindarme la seguridad necesaria para superar mis propios límites. Valoro infinitamente el esfuerzo que invierten en mi bienestar; este logro es el reflejo del cimiento que han construido en mí y una pequeña muestra de la gratitud que guardo por todo lo que hacen por mi futuro.*

### **Gabriela Garayar:**

*Dedico este trabajo a Dios, luz en mi camino y fuerza en mis silencios, por sostenerme cuando el cansancio pesaba y por guiarme hasta este logro. A mis padres, Silvia y José, y a mis hermanas, Janeth y Milagros, por ser refugio constante y su fe en mí. A mi mayor motivo, mi hija Ainhoa, la alegría que ilumina mis días, quien con su ternura, paciencia y amor me acompañó en noches largas, convirtiendo el desvelo en esperanza. A mi tía Estela, por su apoyo, confianza y cariño incondicional. A mis estudiantes, porque en cada mirada, cada palabra y cada aprendizaje compartido, también encontré inspiración, propósito y la certeza de que educar transforma. Y, de manera especial, a mí misma, por no rendirme, por resistir y transformarme cuando la meta se veía lejana y el corazón cansado, pero mi voluntad y vocación se mantuvieron firmes.*

### **Eliane Huillca:**

*Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios, por ser siempre mi refugio y mi fortaleza, por guiar mis pasos y darme la fuerza necesaria para no rendirme en los momentos más difíciles. A mis queridos padres, quienes son mi mayor razón para seguir adelante y el pilar de todo lo que he logrado; gracias por cada sacrificio, por sus esfuerzos silenciosos, por sus desvelos y por sostenerme con amor cuando más lo necesitaba. Este logro también es suyo, porque es el reflejo de todo lo que hicieron por mí y de todo lo que superamos juntos. A mi amada abuela, quien vive eternamente en mi corazón; aunque hoy no esté físicamente conmigo, sé que desde el cielo me cuida y se alegra de este logro, y su amor seguirá siendo siempre mi guía.*

### **Hugo Osorio:**

*Con todo mi amor y gratitud, dedico esta tesis a mi familia quienes han sido mi refugio, mi fortaleza y mi mayor inspiración. Gracias por su apoyo incondicional, por cada palabra de aliento, por su paciencia en los momentos de ausencia y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Ustedes son el motor que impulsa mis sueños y la razón por la que nunca me rindo. Cada esfuerzo, cada desvelo y cada logro alcanzado lleva su nombre, porque este triunfo no es solo mío, sino de todos nosotros.*

## ÍNDICE

RESUMEN .....	10
ABSTRACT .....	11
INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....	22
2.1 Antecedentes de estudio.....	22
2.2 Pensamiento crítico.....	30
2.2.1 Definición.....	30
2.2.2 Importancia.....	32
2.2.3 Características de un pensador crítico .....	34
2.2.4 Dimensiones .....	35
2.3 Aprendizaje Basado en Problemas.....	39
2.3.1 Origen del ABP .....	39
2.3.2 Definición.....	40
2.3.3 El paradigma de la estrategia del ABP .....	42
2.3.4 Teorías del aprendizaje con relación al ABP .....	42
2.3.5 Características esenciales del ABP.....	44
2.3.6 Procesos del ABP.....	45
2.3.7 Rol del Aprendizaje Basado en Problemas .....	48
2.3.8 Ventajas del ABP.....	50
2.3.9 Limitaciones del ABP.....	51
2.3.10 Beneficios del ABP en la práctica educativa.....	52
2.3.11 Competencias que desarrolla el ABP .....	52
2.3.12 Aplicaciones del ABP en diferentes contextos educativos.....	53
2.3.13 Evaluación dentro del ABP .....	54
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	56
3.1 Paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño metodológico .....	56
3.2 Objetivos de investigación .....	58
3.3 Hipótesis de investigación.....	59
3.3.1 Hipótesis general.....	59
3.3.2 Hipótesis específicas .....	59
3.4 Variables de investigación .....	60
3.4.1 Variable independiente .....	60
3.4.2 Variable dependiente.....	63
3.5 Población, muestra y muestreo.....	68
3.6 Técnicas e instrumentos .....	70
3.7 Análisis y procesamiento de la información .....	74

3.8 Consideraciones éticas .....	75
3.9 Limitaciones .....	76
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	77
4.1 Presentación de resultados.....	77
4.2. Discusión .....	90
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES .....	93
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES .....	95
REFERENCIAS .....	97
ANEXOS .....	107
Anexo 1: Matriz de consistencia .....	107
Anexo 2: Matriz del instrumento aplicado .....	113
Anexo 3: Instrumento aplicado.....	116
Anexo 4: Matriz del Juicio de expertos .....	132
Anexo 5: Programa de intervención implementado .....	164
Anexo 6: Asentimientos informados.....	168
Anexo 7: Consentimientos informados .....	169
Anexo 8: Unidad de aprendizaje .....	170
Anexo 9: Evidencias fotográficas de la implementación .....	172

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables	67
Tabla 2. Distribución de la muestra de la investigación	70
Tabla 3. Validez de contenido del instrumento de la prueba de pensamiento crítico por juicio de expertos	73
Tabla 4. Resultado de la confiabilidad de la prueba para pensamiento crítico según estadístico coeficiente alfa de Cronbach	74
Tabla 5. Comparación de la media y mediana del pretest y postest entre el grupo experimental y control	77
Tabla 6. Resultados de la dimensión general del Pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest – Postest)	77
Tabla 7. Resultados de la dimensión analizar información del Pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)	78

Tabla 8. Resultados de la dimensión inferir implicancias del Pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)	79
Tabla 9. Resultados de la dimensión proponer alternativas del Pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)	79
Tabla 10. Resultados de la dimensión argumentar posición del Pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)	80
Tabla 11. Diferencias del pretest en la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba de Levene (Welch’s T-test) entre el grupo control y experimental	80
Tabla 12. Diferencias del pretest en la dimensión analizar información con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental	81
Tabla 13. Diferencias del pretest en la dimensión inferir implicancias con la Prueba de Levene (Welch’s T-test) entre el grupo control y experimental	81
Tabla 14. Diferencias del pretest en la dimensión proponer alternativas con la Prueba de Levene (Welch’s T-test) entre el grupo control y experimental	82
Tabla 15. Diferencias del pretest en la dimensión argumentar posición con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental	82
Tabla 16. Diferencias del postest en la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba de Levene (Pooled - Variance) entre el grupo control y experimental	82
Tabla 17. Diferencias del postest en la dimensión analizar información con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental	83
Tabla 18. Diferencias del postest en la dimensión inferir implicancias con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental	83
Tabla 19. Diferencias del postest en la dimensión proponer alternativas con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental	84
Tabla 20. Diferencias del postest en la dimensión argumentar posición con la Prueba de Levene (Welch’s T-test) entre el grupo control y experimental	84
Tabla 21. Diferencias en el nivel de logro de la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba t de Student (pretest y postest) del grupo control	84

Tabla 22. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Analizar Información con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Control.	85
Tabla 23. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Inferir Implicancias con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Control.	86
Tabla 24. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Proponer Alternativas con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Control.	86
Tabla 25. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Argumentar Posición con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Control.	87
Tabla 26. Diferencias en el nivel de logro de la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba t de Student (pretest y postest) del grupo experimental.	87
Tabla 27. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Analizar Información con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Experimental	88
Tabla 28. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Inferir Implicancias con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Experimental	89
Tabla 29. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Proponer Alternativas con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Experimental	89
Tabla 30. Diferencias en el nivel de logro de la Dimensión Argumentar Posición con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Experimental	90

## RESUMEN

El presente estudio se desarrolló con el propósito de determinar en qué medida la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista y adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con un alcance causal–explicativo. El diseño fue cuasiexperimental, conformado por una muestra de 44 estudiantes, distribuidos en un grupo experimental y un grupo control. Para medir las capacidades críticas se aplicó un pretest y un posttest, utilizando la prueba validada de pensamiento crítico elaborada por Milagros Milla, que evalúa las dimensiones de analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición. La intervención pedagógica se desarrolló según las cuatro etapas del ABP propuestas por Gutiérrez et al. (2012) que comprenden la definición del problema, la formulación de hipótesis y plan de trabajo, el período de estudio independiente y la discusión de los nuevos conocimientos. El análisis estadístico permitió contrastar los resultados y determinar el efecto de la estrategia sobre las variables estudiadas. Los hallazgos evidencian que el ABP es una estrategia pedagógica efectiva que fortalece significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas, pensamiento crítico, estudiantes, educación secundaria, estrategia, aprendizaje significativo.

## ABSTRACT

The present study was conducted with the purpose of determining to what extent the Problem-Based Learning (PBL) strategy significantly increases critical thinking in secondary education students. The research was framed within the positivist paradigm and adopted a quantitative, applied approach with a causal-explanatory scope. The design was quasiexperimental, involving a sample of 44 students distributed into an experimental group and a control group. To assess critical thinking skills, a pretest and a posttest were administered using the validated Critical Thinking Test developed by Milagros Milla, which evaluates the dimensions of information analysis, inference of implications, proposal of alternative solutions, and argumentation of position. The pedagogical intervention was developed according to the four stages of PBL proposed by Gutiérrez et al. (2012) which include problem definition, hypothesis formulation and work plan, independent study, and discussion of new knowledge. Statistical analysis allowed for the comparison of results and the determination of the strategy's effect on the studied variables. The findings show that PBL is an effective pedagogical strategy that significantly strengthens critical thinking in secondary school students.

**Keywords:** Problem-Based Learning, critical thinking, students, secondary education, active strategy, meaningful learning.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación académica, titulada *Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria*, responde a limitaciones del modelo educativo tradicional que restringen el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En el contexto actual, caracterizado por la necesidad de formar estudiantes críticos y autónomos, es urgente incorporar esta estrategia con la finalidad de favorecer el análisis, la argumentación y la resolución de problemas.

Además, el Proyecto Educativo Nacional 2036 promueve una formación orientada al desarrollo de aprendizajes complejos que fortalezcan capacidades fundamentales como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía moral, necesarias para afrontar los desafíos del siglo XXI (MINEDU, 2020). No obstante, en la práctica persisten enfoques memorísticos que dificultan la formación integral de los estudiantes. En la institución educativa donde se realizó el estudio, se identificaron dificultades similares, lo que evidencia la pertinencia de la investigación

Por ello, el objetivo general de este estudio es determinar los efectos del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima. El ABP focaliza al estudiante en el centro del aprendizaje, fomentando la autonomía, el trabajo colaborativo y la reflexión, capacidades requeridas por los desafíos contemporáneos.

Asimismo, la investigación se justifica en tres niveles: teórico, porque aporta evidencia sobre la relación entre el ABP y pensamiento crítico; metodológico, porque aplica un diseño cuasiexperimental que permite medir cambios con rigor; y práctico, porque ofrece una estrategia aplicable por docentes para fortalecer el aprendizaje significativo en la secundaria.

Metodológicamente, el estudio adopta un diseño cuasiexperimental con grupo control y grupo experimental; se administraron pretest y posttest usando el instrumento validado por Milagros Rosario Milla Virhuez. La muestra corresponde a estudiantes de cuarto grado de secundaria seleccionados intencionalmente, procurando la equivalencia entre grupos para garantizar comparabilidad en la medición de las dimensiones: analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas y argumentar posición. Finalmente, el presente documento se organiza en seis capítulos.

En el capítulo primero se plantea el problema de investigación, formulando los objetivos generales y específicos, la justificación y las limitaciones del estudio.

El capítulo segundo desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación, presentando los antecedentes, las bases teóricas y los términos fundamentales que se emplean a lo largo del trabajo.

En el capítulo tercero se describe el marco metodológico, detallando el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento seguido.

El capítulo cuarto expone los resultados obtenidos y su respectiva discusión, interpretando los hallazgos a la luz del marco teórico.

El capítulo quinto presenta las conclusiones derivadas del análisis de los resultados.

Finalmente, el capítulo sexto contiene las recomendaciones orientadas a mejorar los procesos educativos, destacando que los hallazgos evidencian que el Aprendizaje Basado en Problemas favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración en los estudiantes de educación secundaria.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por los desafíos de la globalización, tecnología y sociedad del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en un eje esencial para la formación de ciudadanos reflexivos, autónomos y competentes. Estas habilidades cognitivas complejas permiten analizar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas ante las distintas situaciones de la vida académica y social. No obstante, según Del Cisne et al. (2024), la dependencia tecnológica incentivada por la IA y sus respuestas instantáneas disminuye la motivación del estudiante para el esfuerzo intelectual e investigación autónoma, afectando el desarrollo de las habilidades de orden superior. Por ejemplo, en el nivel de educación secundaria se observa que numerosos estudiantes presentan dificultades para razonar, inferir y evaluar críticamente la información, lo cual evidencia la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas e innovadoras que promuevan aprendizajes más significativos y reflexivos. En este marco, la presente investigación tiene como objeto de estudio determinar el efecto del ABP en los estudiantes de una institución educativa pública perteneciente a la UGEL 01.

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación “Innovación y didáctica” de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, cuyo propósito es aplicar propuestas pedagógicas en el aula de clases y poder validar modelos, técnicas y recursos didácticos, tal como lo establece la primera edición digital del Manual de Investigación en EESPP publicada en enero del 2025. Este ámbito está orientado a la búsqueda constante de alternativas didácticas, que promuevan la participación de los estudiantes, para desarrollar las competencias y transformar las prácticas pedagógicas al incorporar enfoques más dinámicos, reflexivos y contextualizados. Asimismo, el enfoque pedagógico corresponde a la Innovación Educativa definida en el Artículo 51 del Decreto Supremo DS 017 \_ 2020. Desde esta perspectiva, la innovación se concibe como un proceso de cambio intencionado que permite replantear las formas de enseñar y aprender, generando experiencias significativas y pertinentes para los estudiantes. En tanto, la didáctica actúa como el campo que fundamenta y

orienta dichas transformaciones, ofreciendo marcos teóricos y metodológicos que guían la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes. De este modo, la articulación entre innovación y didáctica permite fortalecer la calidad educativa, respondiendo a las demandas de una sociedad en constante transformación.

En el contexto internacional, según los resultados PISA 2022 publicados por el MINEDU (2024), República Dominicana se ubicó en el puesto decimotercero, con una puntuación promedio de 351; del mismo modo, El Salvador con 365, Paraguay con 373, Guatemala con 374 y Panamá con 391, presentaron situaciones similares, lo que refleja una cifra estadísticamente alarmante. El informe señala que la mayoría de los estudiantes de estos países no alcanzaron el nivel 2 en el área de lectura, considerado como el nivel base para el desarrollo de la competencia *Lee diversos tipos de texto en su lengua materna*. Por consiguiente, los resultados indican que los estudiantes presentan principalmente una comprensión literal, limitada a la deducción y al establecimiento de conexiones sencillas. En este sentido, conviene subrayar que la lectura es una herramienta para acceder a la información, fortalecer la capacidad de argumentar, tomar decisiones y aplicar lo aprendido, habilidades que resultan cruciales para un desarrollo óptimo del pensamiento crítico.

De manera similar, en Estados Unidos, los estudiantes de octavo grado, equivalentes a los del segundo de secundaria en Perú, enfrentan significativas limitaciones en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, a pesar de los esfuerzos implementados para mejorar la calidad educativa. Según el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (2022) quien publicó un informe de la *Evaluación Nacional del Progreso Educativo* (National Assessment of Educational Progress [NAEP]), el 70 % de los estudiantes de octavo grado obtuvo un desempeño igual al nivel NAEP Basic (243), lo que indica que una proporción importante de estudiantes no llega a niveles altos de comprensión y análisis crítico de textos. Además, el nivel básico denota un dominio parcial de las habilidades necesarias para comprender un texto, reconocer ideas principales e inferencias y ofrecer juicios fundamentados sobre lo leído. Dicha prueba registra una escala de valoración de tres niveles NAEP Basic (243), NAEP Proficient

(281) y NAEP superior (323), este panorama refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas, como el ABP, que permitan superar las limitaciones detectadas en los aprendizajes.

En el contexto nacional, los resultados recientes revelan importantes desafíos en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en los estudiantes de secundaria, competencias que están intrínsecamente relacionadas con el pensamiento crítico. La Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes del 2023, elaborada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2023), destaca que el 18.4 % de los estudiantes evaluados alcanzó el nivel satisfactorio, mientras que el 81.6 % restante se encuentra en los niveles de inicio o en proceso, evidenciando dificultades notables para cumplir con los aprendizajes esperados, como establecer semejanzas y diferencias entre textos, identificar subtemas comunes y evaluar críticamente los propósitos del autor, incluso en textos que combinan elementos simples y complejos. No obstante, las cifras indican que en Tacna, Moquegua y Arequipa los resultados promedio se sitúan en el nivel de proceso. Las disparidades son más notorias a nivel regional: mientras Lima Metropolitana supera el promedio nacional, Loreto y Huancavelica registran hasta un 75 % de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño.

En el contexto local, el distrito de San Juan de Miraflores forma parte de la jurisdicción de la UGEL 01. Según MINEDU (2025), presenta un panorama complejo donde se refleja que el 58.8 % de los estudiantes del séptimo ciclo se encuentran en proceso, un 26.5 % están en inicio y solo el 14.7 % de ellos están en logrado. Estos resultados muestran que gran parte de ellos solo llega a obtener información del texto escrito, inferir e interpretar información del texto escrito, y solamente un grupo logra reflexionar, evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto y emitir juicios críticos a partir de lo leído. De igual modo, en la escritura se evidencia que un 19.3 % de los estudiantes están en inicio, un 46.8 %; en proceso y un 33.9 %; en logrado. Por ende, este desenlace confirma que las limitaciones en el pensamiento crítico no solo reducen una comprensión profunda, sino que también restringen la posibilidad de argumentar y producir

textos con autonomía, reafirmando la necesidad de abordar la estrategia del ABP para favorecer el pensamiento crítico.

La pertinencia de esta investigación se basa en la necesidad urgente de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, una capacidad esencial para la resolución de problemas y la participación en una sociedad globalizada. En esta línea, la UNESCO (2021) enfatiza que el pensamiento crítico es una habilidad fundamental para la vida democrática y permite a los estudiantes enfrentar desafíos complejos en un mundo globalizado. En el contexto peruano, donde persisten brechas significativas en el desarrollo de estas habilidades, el ABP surge como una estrategia innovadora y adecuada para promover un aprendizaje más profundo y aplicado. Así, esta investigación no solo busca aportar evidencia empírica a partir de la experimentación del ABP, sino que también tiene el potencial de transformar las prácticas pedagógicas mediante su implementación. En este contexto, la presente investigación se justifica desde tres enfoques: teórico, práctico y metodológico.

En el marco de la justificación teórica, el estudio se centra en la teoría del pensamiento crítico descrito por Paul y Elder (2020), quienes lo definen como un proceso intencional y autorregulado orientado al análisis y evaluación del propio pensamiento con el propósito de mejorarlo. Asimismo, la operacionalización de esta variable se fundamenta en las dimensiones propuestas por Milla, las cuales permiten estructurar el constructo en componentes medibles con el enfoque cuantitativo. En relación con la variable independiente, Aprendizaje Basado en Problemas, según Gutiérrez et al. (2012), constituye una estrategia centrada en el estudiante, colocándolo frente a un problema no conocido que se convierte en el motor de búsqueda de nuevos conocimientos. Dicho enfoque promueve el razonamiento crítico y la capacidad de aprender a aprender mediante preguntas de tipo socrático y el trabajo colaborativo, fortaleciendo el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas. En la misma línea, Quispe (2024) concluye que el ABP influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, aportando sustento teórico y metodológico a la investigación. De la misma manera, Landeo (2023) señala que esta estrategia mantiene una relación positiva con el desarrollo de dicha capacidad, lo que refuerza la importancia de

su aplicación en los procesos educativos. En atención a lo expuesto, se reconoce la necesidad de obtener evidencia empírica que permita confirmar esta relación en contextos poco explorados, como el área de Comunicación en la educación secundaria urbana del departamento de Lima.

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo sustentado en un diseño cuasiexperimental, cuyo propósito es evaluar con rigor el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria. Desde la justificación metodológica, la tesis constituye un aporte relevante para la investigación educativa, ya que organiza y aplica un diseño experimental replicable que permite medir con precisión el impacto de una estrategia pedagógica en un contexto real de aula, generando evidencia empírica objetiva y verificable sobre el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En consonancia con Quispe (2024), los estudios cuantitativos posibilitan la recolección y el análisis sistemático de datos, garantizando la fiabilidad y validez de los resultados.

En esta investigación no se crean instrumentos nuevos, sino que se emplea de manera fundamentada la “Prueba para pensamiento crítico” de Milagros Rosario Milla Virhuez, validada en el contexto educativo peruano, lo que asegura su pertinencia cultural y la comparabilidad de los resultados en poblaciones con características similares; su selección constituye un aporte metodológico al priorizar una herramienta alineada con la realidad educativa nacional frente a pruebas internacionales como el California Critical Thinking Skills Test (CCTST) y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA), cuyos formatos estandarizados responden a contextos distintos y tienden a limitar la argumentación mediante respuestas cerradas. La aplicación del instrumento en dos momentos, pretest y postest, en un grupo experimental y otro de control, permite establecer relaciones causales y medir con mayor precisión el efecto del ABP, configurando un procedimiento metodológico claro, válido y contextualizado que podrá servir de referencia para futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas basadas en la evidencia.

Finalmente, con respecto a la justificación práctica, la aplicación de esta investigación permitirá fortalecer de manera directa la práctica pedagógica, al brindar a los docentes una estrategia metodológica viable y contextualizada que contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje, haciéndolo más significativo y autónomo. En ese sentido, el ABP optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que orienta la planificación de sesiones, promueve un rol activo del estudiante y favorece el acompañamiento pedagógico del docente como mediador del aprendizaje. Asimismo, esta estrategia promueve el discernimiento, la evaluación de distintas perspectivas y la formulación de conclusiones coherentes, fortaleciendo el pensamiento crítico frente a un contexto de sobrecarga informativa. Como muestra de ello, Quispe (2024) evidenció que el 61.25 % de los estudiantes alcanzaron un nivel medio y el 38.75 % un nivel alto después de aplicar la estrategia. En esa misma línea, los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que el ABP influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, al demostrar ser estadísticamente relevante para fortalecer las habilidades analíticas, reflexivas y argumentativas de los estudiantes. El valor obtenido en su prueba respalda la relación positiva entre la aplicación del ABP y la mejora de esta capacidad, lo que confirma la relevancia de esta estrategia para promover aprendizajes significativos. En consecuencia, los hallazgos constituyen un aporte práctico para la labor docente y el diseño curricular, ya que podrán ser utilizados por docentes y responsables del currículo para orientar propuestas pedagógicas innovadoras, contribuyendo así a la mejora de las prácticas educativas y al cumplimiento de lo establecido en el Artículo 51 del Decreto Supremo N.º 017-2020. Asimismo, la investigación ofrece evidencias que servirán de referencia para futuros estudios y podrán replicarse en otros contextos, consolidando el propósito de promover una educación crítica, contextualizada y de calidad.

Por lo tanto, el presente estudio se delimitará a través del efecto del ABP en el pensamiento crítico de los estudiantes de 15 a 16 años, quienes cursan el cuarto año de secundaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores. Y se enfocará en medir dimensiones como el análisis de información, la inferencia de implicancias, la propuesta de soluciones

y la argumentación de posturas frente a un problema. Este enfoque busca evidenciar cómo la estrategia del ABP puede fortalecer las capacidades cognitivas superiores al situar al estudiante como protagonista del proceso educativo, promoviendo la reflexión, la toma de decisiones y la construcción significativa del conocimiento. En este contexto específico, se ha observado que los debates a menudo se reducen a repeticiones mecánicas de información memorizada o afirmaciones generales sin recurrir a evidencias de su contexto sociocultural, mientras que la creatividad y la reflexión crítica son apenas perceptibles, dejando en evidencia la necesidad de trabajar el pensamiento crítico.

Asimismo, la evaluación diagnóstica aplicada a inicios del año escolar 2025 en esta institución reveló un panorama preocupante: la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para analizar información de manera crítica y formular juicios argumentados frente a textos leídos, donde se constató que el estudiante tiende a repetir las ideas del material sin elaborar una reflexión propia. Además, durante las sesiones se evidenció que gran parte de los estudiantes presentan escasa participación y limitada expresión de posturas personales frente a los temas propuestos en actividades grupales y debates. Por último, se plantearon problemas contextualizados donde los estudiantes presentaron dificultades para generar o proponer alternativas de solución creativas y fundamentadas ante situaciones problemáticas.

A partir de lo expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Problemas incrementa el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025?

Con el fin de profundizar, se plantea las siguientes preguntas específicas:

¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Problemas incrementa la capacidad de analizar información del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan

de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025?

¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Problemas incrementa la capacidad de inferir implicancias y/o consecuencias del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025?

¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Problemas incrementa la capacidad de proponer alternativas de solución del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025?

¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Problemas incrementa la capacidad de argumentar posición del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025?

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

### **2.1 Antecedentes de estudio**

#### **Nivel internacional**

Arias (2024) realizó la investigación titulada *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes del Octavo Año de Educación General Básica*. El objetivo principal del estudio fue determinar cómo influye la aplicación del ABP mediante una guía metodológica para los estudiantes del octavo año de Educación General Básica Superior, realizada en la Institución Educativa Fiscal Andrés Bello, provincia de Pichincha en Quito, Ecuador. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, cualitativo-cuantitativo, con un diseño descriptivo y de campo. La muestra incluyó a 240 estudiantes de octavo año de Educación General Básica Superior, subnivel que precede al bachillerato; cabe precisar que en el contexto ecuatoriano el octavo año es equivalente al segundo año de secundaria en el sistema educativo peruano. Para la recolección de información se empleó una

rúbrica de evaluación de habilidades cognitivas, con base en una escala tipo Likert de cuatro niveles. El instrumento estuvo compuesto por nueve indicadores distribuidos en dos dimensiones: habilidades de orden superior (resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y habilidad de comunicación) y habilidades de orden básica (memoria, atención, creatividad y comprensión). La rúbrica fue validada mediante juicio de expertos en el área de Educación y Psicopedagogía, garantizando su validez de contenido. Se aplicó de manera individual a los estudiantes, con el propósito de obtener información sobre el desarrollo de sus habilidades cognitivas en la planificación tradicional y en la planificación basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Los resultados revelaron que la implementación del ABP promueve la participación de los estudiantes en su aprendizaje y desarrolla habilidades cognitivas que fomentan el pensamiento crítico, concluyendo que esta estrategia es efectiva para involucrar a los estudiantes como protagonistas activos en su proceso educativo. Finalmente, la autora concluyó que esta estrategia es efectiva para desarrollar habilidades cognitivas de análisis, resolución de problemas y toma de decisiones. Por lo cual, este antecedente comparte similitudes con la presente investigación al centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico a través del ABP, diferenciándose en que esta investigación se aplicará a estudiantes de secundaria en otro contexto educativo, y sus aportes incluyen fundamentos sobre la efectividad del ABP, útiles para sustentar la viabilidad y relevancia de la presente investigación.

Hallo et al. (2024), realizó la investigación titulada *Innovación pedagógica: Metodologías activas y su incidencia en el pensamiento crítico de estudiantes de Bachillerato*. El estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de metodologías activas, como el ABP, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo en el contexto educativo ecuatoriano, específicamente en el nivel de Bachillerato, que comprende a estudiantes de 15 a 17 años, correspondientes a los tres últimos años de la educación secundaria. El estudio adoptó un enfoque mixto de tipo descriptivo y explicativo, con una muestra conformada por 65 estudiantes y 7 docentes seleccionados mediante muestreo intencional, garantizando la participación directa en la aplicación y

valoración de las metodologías activas. Para la recolección de la información, se emplearon encuestas semiestructuradas dirigidas a docentes y estudiantes. En el caso de los estudiantes, se aplicó un cuestionario estructurado cuyas dimensiones evaluaron la participación en actividades, el enfoque práctico del aprendizaje, la colaboración en grupos y competencias críticas como la resolución de problemas y la toma de decisiones reflexivas. A partir de los análisis de los datos obtenidos, los resultados evidenciaron que existe una relación positiva y significativa entre la implementación de metodologías activas y el desarrollo del pensamiento crítico; se identificó que estrategias como ABP, aprendizaje cooperativo, gamificación y aula invertida fortalecen habilidades de reflexión, análisis, toma de decisiones y resolución de problemas, preparando a los estudiantes para abordar situaciones complejas de manera autónoma y reflexiva. Finalmente, los autores concluyen que la implementación del ABP es efectiva para fomentar el pensamiento crítico, aunque su impacto depende de la preparación docente y de la adaptación al contexto educativo, evidenciando la necesidad de formación continua y planificación adecuada. En este sentido, este estudio resulta relevante para nuestra investigación, ya que respalda la eficacia del ABP y otras metodologías activas como herramientas para fortalecer competencias cognitivas en estudiantes de secundaria, promoviendo un aprendizaje autónomo, reflexivo y contextualizado.

Franco (2022) presentó la tesis titulada *Colombia biodiversa y conflictiva: una secuencia de enseñanza aprendizaje para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de 8° grado*, desarrollada en la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales de Colombia. El estudio tuvo como objetivo implementar una secuencia de enseñanza - aprendizaje (SEA) orientada a fomentar el pensamiento crítico en torno a la paz ambiental en estudiantes de grado octavo. En el contexto colombiano, este nivel educativo corresponde a adolescentes entre los 13 y 15 años, equivalente al segundo grado de secundaria en el sistema educativo peruano. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental longitudinal, se realizó en el Colegio Parroquial del Inmaculado Corazón de María (INCOCODEMAR), en Bogotá, con una muestra de 26 estudiantes. Teniendo en cuenta la estrategia del ABP, se empleó el test de

Halpern (2006), conformado por preguntas abiertas y cerradas, para medir las habilidades del pensamiento crítico, específicamente argumentación, toma de decisiones y resolución de problemas. Los resultados evidenciaron que la intervención mediante la SEA permitió a los estudiantes construir nuevos saberes sobre la relación entre el conflicto armado y el medio ambiente, identificando causas, efectos y posibles soluciones desde una perspectiva socioambiental. Además, se fortalecieron habilidades de pensamiento crítico, especialmente en la argumentación y la toma de decisiones. En conclusión, el autor destaca que la implementación mediante la SEA basada en el ABP es significativa para desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento crítico, al promover la participación y la comprensión de problemáticas reales desde un enfoque interdisciplinario y contextualizado. En ese sentido, este antecedente resulta relevante para la presente investigación, ya que resalta la eficacia del ABP como una estrategia pedagógica que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, subraya la importancia de integrar contenidos contextuales y pertinentes que motiven la reflexión sobre problemáticas reales desde una mirada interdisciplinaria.

Sanic (2021) realizó una investigación titulada *Aprendizaje Basado en Problemas y Comprensión Lectora a Nivel Crítico*, cuyo objetivo principal fue describir la aplicación del ABP y su influencia en la comprensión lectora crítica de estudiantes de tercero básico, en los Institutos de Cooperativas del Municipio de Momostenango, Totonicapán, Guatemala. En el contexto guatemalteco, este nivel educativo equivale al tercer año de secundaria en el sistema educativo peruano. Respecto al perfil sociodemográfico de los participantes, la mayoría de los participantes provenía de zonas rurales, con un nivel socioeconómico medio, y se comunicaban en los idiomas k'iche' y español. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo transversal. La población estuvo conformada por 571 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 198 estudiantes cuyas edades se encontraban entre los 12 y 19 años. Para la recolección de información se elaboraron tres cuestionarios a través de Google Forms: uno de 15 ítems para estudiantes, otro de 15 para docentes y uno de 10 para directores. En el caso de los estudiantes, grupo focal

del estudio, el cuestionario incluyó preguntas mixtas (abiertas y cerradas) orientadas a identificar la frecuencia, orientación docente y percepción sobre el uso del ABP en la comprensión lectora. Debido a las restricciones del contexto de la pandemia por COVID-19, los instrumentos fueron enviados de manera virtual mediante WhatsApp y correo electrónico. Los resultados evidenciaron el potencial del ABP para desarrollar habilidades intelectuales, aunque su implementación fue insuficiente, afectando la confianza y participación de los estudiantes. El autor concluyó que el ABP es una estrategia efectiva pero subutilizada, recomendando su fortalecimiento mediante evaluaciones por competencias. Este antecedente guarda similitudes con la presente investigación en cuanto a la aplicación del ABP para desarrollar el pensamiento crítico. Los aportes de este estudio incluyen una base metodológica sólida y resultados que respaldan la efectividad del ABP en contextos educativos diversos. En contraste, el presente trabajo busca aportar una perspectiva complementaria al implementar la estrategia del ABP en un entorno urbano, lo cual enriquece su abordaje en el área de Comunicación.

### **Nivel nacional**

Quispe (2024) presentó la tesis titulada *Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, Oxapampa, Pasco, 2024*, desarrollada en la Universidad César Vallejo. El estudio tuvo como propósito determinar la influencia del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. La población estuvo conformada por 100 estudiantes, y se trabajó con una muestra de 80 participantes que cursaban entre séptimo y undécimo grado, equivalente a primero hasta cuarto año de secundaria. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo. Como técnica principal se utilizó la encuesta, y como instrumentos se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert elaborados por los investigadores para medir el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Pensamiento Crítico (PC). Ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos (cuatro magísteres) y presentaron alta confiabilidad según el Alfa de Cronbach: 0.901 para ABP y

0.820 para PC. El cuestionario del ABP incluyó 56 ítems distribuidos en siete dimensiones relacionadas con la resolución de problemas, desde la comprensión de la situación hasta la presentación de resultados. El primero constó de 37 ítems organizados en cinco dimensiones (corporalidad, cognición situada, sensibilidad moral, reflexividad e imaginación y curiosidad), que reflejaron los componentes cognitivos y éticos del pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron que el 61,25 % de los estudiantes alcanzó un nivel medio y el 38,75 % un nivel alto de pensamiento crítico. Se concluyó que el ABP influye significativamente en el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, definición del problema, lluvia de ideas, organización de ideas, formulación de objetivos, investigación y la presentación de resultados. Este estudio resulta relevante, ya que aborda la misma relación entre el ABP y el pensamiento crítico, fortaleciendo el sustento teórico y metodológico de la presente investigación.

De igual manera, Landeo (2023) publicó su tesis *Aprendizaje basado en problemas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. República de Panamá, La Victoria, Lima, 2021*, realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre la metodología del ABP y el desarrollo del pensamiento crítico bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y con diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 84 estudiantes de ambos grados. Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, y como instrumentos se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert de cinco niveles, orientados a medir la aplicación del ABP y el pensamiento crítico. Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, alcanzando un 95 % de validez. La confiabilidad, determinada a través del Alfa de Cronbach, fue de 0.936 para el cuestionario del ABP y 0.951 para el de pensamiento crítico, lo que evidenció una alta consistencia interna. El primer cuestionario constó de 27 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, mientras que el segundo incluyó 24 ítems organizados del mismo modo. Los resultados evidenciaron una correlación significativa entre la estrategia del ABP y las dimensiones “inferencia de implicancias” y “análisis de información” del pensamiento crítico, así como con la capacidad de proponer soluciones y argumentar. Esto indica que, a mayor

aplicación del ABP, los estudiantes desarrollan de manera progresiva estas habilidades. Finalmente, el autor concluye que la estrategia del ABP tiene una relación positiva y significativa con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, aportando evidencia que respalda su efectividad como estrategia para mejorar habilidades cognitivas fundamentales. Por lo tanto, este antecedente refuerza la pertinencia de aplicar el ABP en la presente investigación con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria.

Una investigación desarrollada por Aguilar (2021), titulada *Influencia de la aplicación de la estrategia del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° grado de secundaria, Área comunicación de la Institución Educativa "Cristo Rey" Rondocan-Acomayo, 2019*, tuvo como objetivo determinar cómo la aplicación del ABP influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. La investigación se realizó en el distrito rural de Rondocan, Cusco, Perú, bajo un enfoque cuantitativo y diseño preexperimental, aplicando pruebas antes y después de la intervención pedagógica. La muestra estuvo conformada por 42 estudiantes, de los cuales 19 pertenecían al grupo experimental y 23 al grupo control, siendo la mayoría quechua hablantes. Para la recolección de datos se utilizó una rúbrica de observación analítica elaborada por el propio investigador para la medición del pensamiento crítico en su forma oral y escrita. Dicha rúbrica constó de 31 ítems distribuidos en cinco dimensiones y empleó una escala de 4 niveles (0 a 3). Su validez fue determinada mediante juicio de expertos, alcanzando un 84%, y su confiabilidad, medida con el Alfa de Cronbach, superó el valor de 0.8, lo que evidenció una alta consistencia interna. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en todas las dimensiones del pensamiento crítico, incluyendo la lógica, la sustantiva, la contextual, la dialógica y la pragmática, tanto en la expresión oral como en la escrita, demostrando un efecto directo y positivo de la aplicación del ABP. En conclusión, el autor afirma que esta estrategia es altamente efectiva para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria y aporta evidencia sobre su implementación en contextos rurales y

multilingües, reforzando así su relevancia en investigaciones educativas similares.

Del mismo modo, una investigación desarrollada por Lozano (2021), titulada *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en estudiantes de la Unidad de Gestión Educativa Local Huancayo*, realizada en la Universidad Nacional del Centro del Perú, tuvo como propósito determinar la influencia del ABP en el desarrollo de competencias del área de Comunicación en estudiantes del segundo grado de educación secundaria. El estudio presentó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes de segundo grado de secundaria, seleccionados mediante muestreo por conveniencia a partir de una población total de 178 estudiantes. En cuanto a los instrumentos, para la variable independiente (ABP), se utilizó un cuestionario tipo Likert elaborado por el investigador, compuesto por 26 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, el cual presentó una validez por juicio de expertos superior al 95% y una confiabilidad de  $\alpha = 0.852$  según el Alfa de Cronbach. Para la variable dependiente, se aplicó una prueba escrita de pre y post test con 10 ítems distribuidos en tres dimensiones, cuya validez fue determinada por juicio de expertos y su confiabilidad se estableció a través del método Kuder-Richardson 20, alcanzando un valor de  $KR20 = 0.979$ , dejando en evidencia su alta consistencia interna. Entre los resultados más destacados, se encontró que el grupo experimental logró un incremento del 65.39 % en competencias comunicativas. Este antecedente guarda relación con el presente estudio, ya que ambos comparten un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, comparando un grupo control y experimental mediante la aplicación de pretest y postest. Asimismo, ambos estudios emplean el Aprendizaje Basado en Problemas como variable independiente con el propósito de fortalecer capacidades vinculadas al área de Comunicación en estudiantes de secundaria. Sin embargo, a diferencia de Lozano, quien se centró en evaluar el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de segundo grado de secundaria, el presente estudio se enfoca en el pensamiento crítico y se aplicará en estudiantes de cuarto grado de secundaria, en un contexto institucional distinto. En síntesis,

el autor evidenció que el ABP mejora significativamente las competencias comunicativas en estudiantes de secundaria.

Barbarán y Montes (2020), en su tesis titulada *Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Francisco Bolognesi, Pucallpa 2019*, realizada en la Universidad Nacional de Ucayali, tuvo como propósito determinar la influencia del ABP en el desarrollo de las tres competencias del área de Comunicación. La muestra estuvo conformada por 103 estudiantes de 3° y 4° grado de educación secundaria de la sección “B”. El estudio se desarrolló bajo enfoque cuantitativo, tipo experimental, y diseño cuasiexperimental. Para la medición de la variable dependiente, se empleó una prueba para la evaluación de la comprensión lectora, lista de cotejo para evaluar la competencia *Se comunica oralmente en su lengua materna* y una lista de cotejo específica para evaluar la producción de textos escritos, elaborados por las investigadoras y validado por expertos con confiabilidad. Los resultados del postest evidenciaron una influencia significativa del ABP: el 68 % de los estudiantes alcanzó el nivel “logrado” y el 32 % el nivel “proceso”, confirmando la efectividad de la metodología. Este antecedente se relaciona con la presente investigación en cuanto a la variable independiente (ABP) y el diseño (pre- post test), ambos orientados a fortalecer las competencias en el área de Comunicación en estudiantes de secundaria. En conclusión, las autoras evidenciaron la efectividad del ABP al lograr avances notables, lo que aporta sustento al enfoque de la presente investigación.

## **2.2 Pensamiento crítico**

### **2.2.1 Definición**

El pensamiento crítico se define como un modo de pensar autogestionado, autodisciplinario, automonitoreado y autocorrectivo, cuya finalidad es analizar y evaluar los procesos del pensamiento para optimizarlos por ser fundamentales en la formación del ciudadano autónomo, capaz de tomar decisiones fundamentadas y enfrentar los desafíos del entorno actual. En el contexto educativo, esto se orienta al análisis, interpretación y evaluación

reflexiva de la información. Al fomentar el desarrollo del pensamiento crítico se estaría evitando un pensamiento egocentrista, es decir, un modo de pensar incapaz de comprender otras perspectivas. Según Paul y Elder (2020), quienes fueron designados como autores base para este estudio, indican que el pensamiento crítico es un proceso de razonamiento autodirigido y autorregulado, sujeto a estándares intelectuales como la claridad, precisión, relevancia y lógica. Por tal motivo, se debe someter a criterios rigurosos y ser capaz de tener un control consciente de su aplicabilidad. Por su parte, (Milla, 2012 como se citó en Cangahuala et al., 2019), define el pensamiento crítico como una capacidad de orden superior porque implica procesos mentales complejos que permiten al estudiante gestionar y generar ideas sobresalientes mediante el dominio de cuatro dimensiones fundamentales. Ambas definiciones son complementarias, porque la “capacidad de orden superior” que describe Milla es la habilidad intelectual que posee el estudiante y que le permite ejecutar el proceso de razonamiento autodirigido propuesto por Paul y Elder, dicho proceso sería la forma activa en que se pone en práctica esa habilidad.

Asimismo, Aguilar (2021) enfatiza que un conocimiento válido y sólido desde un pensamiento crítico rechaza posturas absolutistas, privilegiando la solidez lógica en la argumentación. Por su parte, (Facione, 2007, citado en Manzanares et al., 2022), sostienen que el pensamiento crítico implica emitir juicios razonados, reconociendo sesgos, falacias o errores, y orientándose hacia decisiones prudentes y justificadas. En síntesis, los autores coinciden en que el pensamiento crítico constituye un proceso autoguiado y reflexivo que exigen claridad y solidez lógica y la capacidad de reconocer sesgos, orientándose siempre hacia juicios y decisiones responsables y con fundamento.

Por su lado, Reyna (2022) determina que el pensamiento crítico es un proceso de razonamiento autocontrolado dirigido a un objetivo, que integra dimensiones cognitivas y no cognitivas. Este se desarrolla bajo criterios y estándares de calidad definidos y se distingue porque sus conclusiones se fundamentan en evidencias verificables. Esta definición resulta clave en el

ámbito educativo porque evidencia que el estudiante de educación secundaria debe ser capaz de autorregular sus procesos de aprendizaje, sustentar sus opiniones con argumentos sólidos y responder de manera reflexiva a las problemáticas de su contexto académico y social.

En conjunto, las definiciones revisadas coinciden en que el pensamiento crítico es un proceso mental complejo, reflexivo, autorregulado y ético, que se manifiesta en la capacidad de argumentar con fundamento, autonomía y coherencia. Esta capacidad resulta esencial en la educación secundaria, pues contribuye a la formación de ciudadanos autónomos y capaces de afrontar los desafíos de su realidad.

### **2.2.2 Importancia**

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes contribuye al logro de aprendizajes significativos, pero también a su formación como ciudadanos activos y responsables. Esta competencia permite cuestionar la información, plantear interrogantes pertinentes, construir juicios bien fundamentados y participar de manera argumentada en la vida democrática.

Desde el enfoque constructivista, autores como (Piaget, 1991 y Vygotsky, 1978 como se citó en Zapata et al., 2021) destacan que el conflicto cognitivo, el diálogo y la interacción social favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo. Según Piaget, el conflicto cognitivo que surge ante problemas complejos estimula la reorganización de los esquemas mentales, permitiendo que el estudiante trascienda el conocimiento superficial y construya nuevos saberes. Vygotsky, por su parte, subraya que el diálogo colaborativo y la mediación del docente dentro de un contexto sociocultural son factores esenciales para la adquisición de herramientas cognitivas, como el análisis y la evaluación, que constituyen la base del razonamiento crítico. En síntesis, ambos autores coinciden en que este proceso de razonamiento no es innato, sino que se desarrolla progresivamente a través de experiencias de aprendizaje significativas e interacciones intelectualmente desafiantes.

Aguilar (2021) al recoger aportes de Facione resalta que el pensamiento crítico combina habilidades cognitivas con actitudes intelectuales como la humildad, perseverancia y disposición a la revisión constante. Facione

argumenta que en un mundo cargado de información esta competencia permite diferenciar entre fuentes confiables y sesgadas evitando la manipulación. De igual modo, Paul y Elder (2020), agregan que un pensador crítico cuestiona supuestos egocéntricos y culturales, lo que promueve decisiones éticas y soluciones innovadoras. Para ambos autores, el pensamiento crítico es una herramienta anti dogmática que empodera a los individuos a desenvolverse en sociedades complejas.

Cuenca (2024), por su parte, cita a Bermúdez (2021) y Canchignia et al. (2023) para establecer la relación entre el pensamiento crítico y el ABP, la cual promueve la indagación, el análisis y la toma de decisiones en contextos reales demostrando su trascendencia para el logro de un aprendizaje significativo. Bermúdez demuestra que, al enfrentar problemas reales, los estudiantes no solo aplican conocimientos, sino que desarrollan autonomía y creatividad para proponer soluciones contextualizadas.

Finalmente, (Kumar y Refaei, 2017, como se citó en Chumpitaz, 2022), presentan investigaciones internacionales donde se evidencia el impacto social. Además, los estudios demuestran que el pensamiento crítico mejora el rendimiento académico y además forma ciudadanos capaces de cuestionar injusticias, participar en democracia y generar cambios sostenibles. En contextos latinoamericanos, como sostiene (Ayala, 2019 como se citó en Cabrera, 2022), la promoción del pensamiento crítico es clave para reducir las brechas educativas y fomentar equidad ya que democratiza el acceso a herramientas intelectuales que han sido un privilegio de las minorías. En síntesis, el pensamiento crítico constituye una competencia transversal para la vida y el aprendizaje, ya que fortalece la autonomía intelectual, la capacidad argumentativa y el compromiso ético de los estudiantes.

### ***2.2.3 Características de un pensador crítico***

En el ámbito educativo, formar pensadores implica desarrollar estudiantes capaces de interpretar información, construir argumentos sólidos y generar ideas innovadoras, así como tomar decisiones fundamentadas. Quispe-Paccha (2021), menciona que el estudiante que desarrolla el pensamiento crítico es capaz de generar aprendizajes profundos, como también de ser competente al aplicarlos

de manera efectiva en su vida diaria. Es fundamental que investigue, analice, interprete, y a la vez, se comprometa con su entorno, lo que le permitirá comprender su realidad y transformarla.

Del mismo modo, Cuenca (2024), sostiene que un pensador crítico debe desarrollar constantemente habilidades que le permitan analizar y resolver problemas de manera eficaz. Esto significa que el estudiante debe aprender estrategias efectivas de análisis y evaluación que le faciliten respaldar sus opiniones o puntos de vista. Al fortalecer estas habilidades, el estudiante podrá enfrentarse a distintos desafíos con un pensamiento lógico. Además, le facultará tomar decisiones más acertadas y así adaptarse a diferentes contextos académicos.

Asimismo, Murillo (2021) enfatiza que un intelectual crítico se caracteriza por poseer diversas habilidades, entre ellas: la capacidad de plantear interrogantes e incluso problemáticas de manera exacta y comprensible, evaluar información importante e integrar conceptos generales que facilitan la comprensión e interpretación de los contenidos de manera pertinente, formular conclusiones, así como plantear soluciones sometiéndose a verificación mediante criterios pertinentes, adoptar una disposición cognitiva abierta que facilita la comprensión de diversos pensamientos, evaluar de manera crítica los planteamientos previos, repercusiones y efectos. La reflexión del autor resulta relevante porque evidencia que el pensador crítico combina claridad en sus planteamientos, capacidad de conectar y contrastar ideas, permitiendo una apertura intelectual para valorar distintos enfoques y consecuencias de manera reflexiva.

Por su parte, Landeo (2023) refiere que un estudiante con pensamiento crítico se distingue por mantener una autopercepción positiva, actuar con autonomía ante situaciones complejas, analizar información de manera objetiva, formular hipótesis, valorar sus experiencias y arribar a conclusiones lógicas; además de sustentar sus convicciones con argumentos sólidos, expresar con claridad sus puntos de vista y reconocer el valor de las opiniones ajenas. En conjunto, ello evidencia que el pensador crítico no se limita a recibir o reproducir información, sino que articula dimensiones cognitivas, actitudinales y éticas que

le permiten actuar de forma reflexiva, responsable y consciente frente a los desafíos de su entorno.

En síntesis, las aportaciones revisadas permiten comprender que un pensador crítico se caracteriza por tener un pensamiento abierto, reconocer y evaluar supuestos, arribar a conclusiones, reconocer el aporte de otros y generar aprendizajes significativos aplicables a su vida diaria. Asimismo, por su disposición constante a cuestionar, investigar, reflexionar, además de actuar desde una lógica argumentativa sólida. Todo ello revela que el pensamiento crítico integra dimensiones cognitivas, éticas y actitudinales necesarias para interactuar de manera responsable en contextos críticos.

#### **2.2.4 Dimensiones**

Desde una perspectiva educativa, identificar las dimensiones del pensamiento crítico posibilita el diseño de estrategias metodológicas más efectivas y pertinentes. Diversos autores han teorizado al respecto, coincidiendo en la necesidad de abordarlas como componentes integrales y complementarios para el desarrollo de una ciudadanía crítica y reflexiva donde cada una aporta una perspectiva única sobre el proceso de análisis, evaluación y toma de decisiones fundamentadas. (Milla, 2012 como se citó en Cangahuala et al., 2019), proponen que el pensamiento crítico se concibe como una capacidad superior, centrada en examinar la información con detenimiento, derivar conclusiones lógicas, formular planteamientos y argumentar a favor de diversas posturas. En esa misma línea, los rasgos del pensamiento crítico parten de la comprensión del problema hasta llegar a soluciones viables y bien sustentadas. A continuación, se detallarán las cuatro dimensiones que se analizarán en la presente investigación.

#### **Análisis de información**

El análisis de información se basa principalmente en la habilidad para examinar y determinar la trascendencia de un tema. Vásquez et al. (2024) sostienen que esta destreza facilita la distinción entre lo crucial y lo accesorio al encarar una cuestión. La información, parte integral del pensamiento, se concibe

como el conjunto de datos, sucesos, observaciones y experiencias individuales. (Milla, 2012 como se citó en Cangahuala et al., 2019), destaca que, en la educación actual, los alumnos se ven expuestos a un volumen abrumador de datos. Por ello, deben ser capaces de identificar y seleccionar solo la información pertinente, fidedigna y precisa. De acuerdo con Paul y Elder (2020), el pensamiento crítico exige distinguir y explicar la idea principal de un razonamiento a partir de información relevante y precisa. Del mismo modo, implica reconocer relaciones lógicas entre los hechos, con el fin de construir inferencias fundamentadas y evitar distorsionar la información para ajustarla a intereses personales o particulares, lo cual contribuye a resolver problemáticas de manera eficiente.

### **Inferir implicancias y/o consecuencias**

En esta dimensión, el estudiante podrá hacer predicciones razonables sobre el resultado de un problema a partir de datos explícitos. Esto se logra a través de la deducción y la activación de conocimientos previos, los cuales, al combinarse, conducen a la formulación de conclusiones. Paul y Elder (2020), afirman que todo proceso de razonamiento implica inferencias o interpretaciones que permiten extraer conclusiones y otorgar significado a los datos.

Asimismo, Camilo (2023), destaca que desarrollar inferencias requiere integrar tanto procesos inductivos como deductivos, lo que permite a los estudiantes construir conclusiones fundamentadas. En esa línea, Cangahuala et al. (2019) plantea que inferir es esencial para interpretar datos con sentido crítico, lo cual demanda una práctica sistemática en el aula. En última instancia, nuevamente Paul y Elder (2020), añaden que esta competencia impulsa decisiones más reflexivas, al promover juicios sustentados en la evidencia. En resumen, esta dimensión potencia la autonomía intelectual, al preparar al estudiante para analizar posibles escenarios y actuar con responsabilidad frente a ellos.

## **Proponer alternativas de solución**

Proponer soluciones constituye una dimensión clave del pensamiento crítico, ya que implica crear respuestas viables e innovadoras ante problemas complejos. Paul y Elder (2020), sostienen que esta competencia requiere evaluar supuestos, validar hipótesis y proyectar soluciones alineadas al bienestar colectivo. Además, exige un pensamiento flexible, capaz de integrar perspectivas diversas para construir opciones pertinentes. Por tal motivo, es fundamental un análisis riguroso de supuestos e hipótesis, identificando premisas que, al validarse, faciliten la construcción de soluciones coherentes y justificables. (Milla, 2012 como se citó en Cangahuala et al., 2019), complementan esta visión al resaltar la necesidad de una empatía cognitiva, que posiciona al estudiante en la realidad del problema, garantizando propuestas aplicables y transformadoras en contextos específicos.

Por otra parte, (Paul y Nosich, 1993, como se citó en Manassero y Vázquez, 2020) enfatizan que siempre debemos explorar las alternativas sin ignorar los recursos y limitaciones del contexto real, ya que nos abren caminos novedosos para decidir cuál es el más acertado. Asimismo, añaden que cada propuesta implica prever su impacto a nivel ético y práctico, vinculando esta dimensión con la toma de decisiones informadas. Un aspecto crítico, según (Arancibia et al., 2010, como se citó en Pizarro et al., 2025) es que los estudiantes con locus interno formulan soluciones más proactivas, así esta dimensión fomenta la creatividad crítica, la adaptación y el compromiso ético frente a los desafíos sociales del entorno.

Por tal motivo, para fortalecer esta competencia, se deben diseñar actividades que simulen escenarios reales, integrando tres ejes principales: colaboración multidisciplinaria, para enriquecer perspectivas; validación de hipótesis mediante evidencias, usando métodos como análisis de casos o proyectos interdisciplinarios; y reflexión sobre el impacto social, guiando a los estudiantes a cuestionar no solo ¿cómo resolverlo?, sino también ¿qué

consecuencia tendrá? Estas prácticas, al combinar el rigor analítico, la empatía contextual y responsabilidad ética, preparan a los estudiantes para ser agentes de cambio en sociedades complejas.

### **Argumentar posición**

La dimensión de argumentar posición supone sustentar una idea mediante razones organizadas, coherentes y fundamentadas. Esta dimensión del pensamiento crítico no solo busca expresar opiniones, sino también justificar posturas con base en evidencias. Cangahuala et al. (2019) afirman que argumentar permite evaluar distintas perspectivas y fortalecer el juicio propio. En el aula, esta competencia mejora la claridad en la exposición oral y escrita, así como el respeto por puntos de vista alternativos.

Pérez et al. (2023) destacan que enseñar a argumentar promueve una mejor estructuración del pensamiento, al distinguir afirmaciones válidas de aquellas infundadas. Asimismo, Vásquez (2022) subraya que esta habilidad es clave para la toma de decisiones informadas, al requerir evaluación rigurosa de la información. En esa misma línea, Paul y Elder (2020), refieren que argumentar implica reconocer supuestos y examinar su validez al someterlos a estándares intelectuales universales como la justificación, la consistencia y la claridad. Por tanto, fortalecer esta dimensión prepara a los estudiantes para participar en el debate público con pensamiento autónomo, responsabilidad ética y sentido crítico.

## **2.3 Aprendizaje Basado en Problemas**

### **2.3.1 Origen del ABP**

Ortiz (2020) señala que el ABP surgió formalmente a finales de la década de 1960 en el contexto de la educación médica en la Universidad de McMaster, en Hamilton, Ontario, Canadá. Fue liderado por Howard S. Barrows, quien buscaba superar las limitaciones del modelo educativo tradicional, especialmente la memorización pasiva, para potenciar habilidades de

razonamiento clínico, resolución de problemas y aprendizaje autónomo. Vargas et al. (2021) indican que plasmó estas ideas en su libro *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*, donde se describe el modelo original utilizado en McMaster. En este libro, se expone cómo los estudiantes se enfrentan primero a un problema clínico real, lo cual desencadena el aprendizaje, promueve la indagación y la construcción activa del conocimiento, así como el razonamiento hipotético-deductivo.

Ante la ineficacia de los enfoques convencionales, se diseñó un modelo pedagógico centrado en el razonamiento hipotético-deductivo, lo que permitió a los estudiantes desarrollar habilidades para la resolución de problemas. En este contexto, Méndez et al. (2017) sostienen que la educación debe implementar cambios eficaces que posicionen al estudiante como el centro del proceso, fomentando una enseñanza integral y motivadora. Gracias a esta visión, universidades de Holanda, Estados Unidos y Australia replicaron el modelo, consolidando al ABP como una estrategia educativa internacional que busca superar el aprendizaje memorístico y reducir la brecha entre la enseñanza académica y la vida profesional. En síntesis, se evidencia que el ABP surgió como respuesta a una necesidad pedagógica concreta y evolucionó hasta convertirse en una estrategia activa que ha trascendido disciplinas.

### **2.3.2 Definición**

En relación con su definición conceptual, el ABP es una estrategia activa centrada en el estudiante, que utiliza problemáticas reales para permitir que el estudiante analice, investigue y resuelva de manera individual o en grupos. Villalobos (2022), lo describe como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Esta perspectiva enfatiza que el problema no solo activa la curiosidad del estudiante, sino que estructura un proceso sistemático donde el aprendizaje surge de la investigación, el debate colaborativo y la aplicación práctica, bajo la guía del docente como facilitador.

De acuerdo con (Gutiérrez et al., 2012, como se citó en López, 2019), considerados como autores base del presente estudio, el ABP es una estrategia

pedagógica orientada a fortalecer el pensamiento crítico, promover la reflexión, la autonomía y el trabajo colaborativo. Este enfoque busca que los estudiantes aprendan a aprender mediante la resolución de situaciones reales, superando el aprendizaje memorístico y fragmentado. En consonancia con el marco teórico del pensamiento crítico, el ABP invita al docente a asumir un rol mediador que estimula la indagación, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas.

De igual modo, Betancur et al. (2024) complementan al indicar que el ABP es una estrategia estructurada en problemas diseñados por docentes, abordados en grupos reducidos con tutoría. Según los autores, los problemas deben presentarse en lenguaje sencillo, vinculados a fenómenos observables, lo que exige a los estudiantes analizar, debatir y proponer soluciones fundamentadas en principios teóricos. Esta visión se alinea con Cabrera (2022), quien define el ABP como “aprender haciendo”, donde los estudiantes exploran temas de manera autónoma o colaborativa, partiendo de un desafío planteado por el docente.

Además, desde una perspectiva teórica, Cabrera (2022) aporta un sustento clave al vincular el ABP con el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes confrontan desafíos del mundo real para fortalecer su pensamiento crítico. Asimismo, resalta la dimensión social del aprendizaje, enfatizando que la interacción en comunidades guiadas por el docente permite construir conocimiento colectivo. Estos fundamentos son ampliados por Guamán y Espinoza (2022), quienes definen el ABP como una técnica estratégica que fomenta la autonomía mediante la resolución de problemas, trascendiendo la mera aplicación de contenidos.

En esa misma línea, Lozano (2021) concibe el ABP como una estrategia deductiva que permite integrar los contenidos de manera secuencial, a partir de un flujo natural de pensamiento. Esto significa que el estudiante no recibe información fragmentada, sino que la organiza en función de un proceso lógico que parte del problema y avanza hacia la construcción de soluciones fundamentadas. De esta forma, el ABP promueve la adquisición de

conocimientos, pero también la capacidad de relacionar conceptos y de trasladarlos a contextos diversos, lo que fortalece el aprendizaje significativo.

Por su parte, Tacsá (2021) sostiene que el ABP implica construir conocimiento activamente a través de una dinámica teórico-práctica. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es un acto pasivo de recepción de datos, asimismo, un proceso en el que el estudiante se involucra con la teoría y la práctica de manera simultánea: analiza, interpreta, contrasta información y aplica los saberes en la resolución de problemas. Así, el ABP se modela como una estrategia que conecta la reflexión conceptual con la acción concreta, generando un aprendizaje integral y duradero.

### ***2.3.3 El paradigma de la estrategia del ABP***

El paradigma del ABP se distancia del modelo tradicional centrado en la transmisión de información para enfocarse en el problema como eje del aprendizaje: una situación compleja y realista que plantea un reto cognitivo. Al respecto, Villegas (2017) sostiene que esta estrategia incorpora la innovación mediante el pensamiento sistémico y la comunicación horizontal, promoviendo un diálogo productivo que integra los conocimientos previos del alumno. En este entorno, Pérez (2019) destaca que el docente deja de ser un expositor para transformarse en un facilitador o tutor, cuya función es guiar la indagación a través de preguntas estratégicas. De esta manera, los estudiantes, organizados en grupos, asumen la responsabilidad de construir su propio saber mediante el planteamiento de hipótesis y la resolución de conflictos.

Por otro lado, esta estrategia logra romper la brecha entre estudiar para aprobar, y aprender para la vida, consolidando un aprendizaje auténticamente funcional. Según Paredes (2016), el ABP busca que el alumnado desarrolle habilidades de orden superior, tales como el pensamiento crítico, el razonamiento lógico y la autogestión, reforzando simultáneamente competencias transversales como la colaboración. En definitiva, este enfoque representa un cambio de paradigma educativo donde el proceso deja de ser pasivo para

convertirse en una experiencia activa, colaborativa y centrada íntegramente en el estudiante, preparándolo para enfrentar desafíos del mundo real.

### **2.3.4 Teorías del aprendizaje con relación al ABP**

#### **Constructivismo y ABP**

Desde el enfoque constructivista, Morocho et al. (2025), aclaran que aprender no significa acumular datos de manera mecánica, sino reorganizar y reconstruir los esquemas cognitivos a partir de nuevas experiencias. El ABP encarna este principio, ya que cada problema obliga a los estudiantes a contrastar lo que ya saben con lo que necesitan aprender, produciendo así una reestructuración de su conocimiento. En consecuencia, el ABP fomenta un aprendizaje significativo que se aleja de la simple memorización y se orienta a la comprensión profunda.

Por otro lado, Varela (2016), sostiene que el ABP es una estrategia innovadora donde el estudiante asume el rol de protagonista principal del proceso educativo. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje en el área de Comunicación deja de ser una acumulación mecánica de reglas para convertirse en una reconstrucción de saberes mediante experiencias significativas. El modelo encarna este principio al plantear desafíos reales, como la organización de un debate o la redacción de textos argumentativos, donde el alumno debe contrastar sus conocimientos previos con las nuevas necesidades de expresión. De este modo, el estudiante integra habilidades de análisis crítico y comprensión, logrando un aprendizaje funcional que trasciende la simple memorización.

#### **Teoría sociocultural de Vygotsky y ABP**

Según Chugchilán et al. (2024), la teoría sociocultural de Vygotsky sostiene que el conocimiento se construye en interacción con los demás. En el ABP, esta idea se refleja en el trabajo grupal, donde los estudiantes dialogan, negocian significados y comparten estrategias. Asimismo, Junco et al. (2024), menciona que a través de la colaboración, se ponen en práctica procesos de andamiaje, mediante los cuales los alumnos con más conocimientos o experiencias apoyan a sus compañeros dentro de su zona de desarrollo próximo.

Así, el ABP no solo favorece la construcción compartida de saberes, sino que también fortalece habilidades sociales como la comunicación efectiva, la empatía y la cooperación.

### **Aprendizaje significativo y ABP**

El ABP se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo, donde el conocimiento nuevo se construye a partir de la conexión con saberes previos del estudiante. En esta línea, Julca y Duran (2022) indican que los problemas planteados actúan como organizadores previos que facilitan este vínculo, incrementando la motivación al presentar retos contextualizados y útiles. Esta dinámica es reforzada por Carbajal (2024), quien sostiene que la estrategia potencia la autorregulación y la búsqueda estratégica de información, permitiendo que el alumno gestione su propio proceso de descubrimiento de manera lógica. De este modo, la integración de estas perspectivas demuestra que el ABP transforma la enseñanza en una experiencia profunda, donde el estudiante no solo asimila contenidos, sino que los reorganiza para darles un sentido práctico y duradero.

#### ***2.3.5 Características esenciales del ABP***

El ABP se consolida como una estrategia efectiva al centrarse en el estudiante, quien asume la responsabilidad de su propio aprendizaje mediante la resolución de problemas auténticos e interdisciplinarios. Según Carbajal (2024), este enfoque promueve la investigación activa y el trabajo colaborativo en pequeños grupos, lo que favorece la construcción colectiva del conocimiento y la metacognición. En este proceso, la flexibilidad del modelo permite que los alumnos reflexionen sobre sus propias estrategias, adaptándose a diversos niveles educativos. Complementando esta visión, Busquets et al. (2016), señalan que, aunque el ABP demanda una alta dedicación, mejora significativamente el rendimiento académico y la autopercepción de los estudiantes una vez que se familiarizan con sus procedimientos.

Por otro lado, el impacto de esta estrategia trasciende la simple adquisición de información, enfocándose en el fortalecimiento del perfil del estudiante. Para Silva y Ortiz (2018), el ABP es generador de nuevos conocimientos y competencias científicas esenciales para la formación actual. En sintonía con el concepto dado, Sastoque et al. (2016) concluyen que esta metodología permite alcanzar niveles superiores de pensamiento crítico, específicamente en las subcompetencias de evaluación, inferencia y explicación. A diferencia de la enseñanza tradicional, este enfoque empodera a los alumnos para expresar sus ideas de forma creativa, consolidando habilidades que son fundamentales para su desarrollo académico y personal.

### **2.3.6 Procesos del ABP**

El análisis de esta estrategia permite comprender cómo se organizan las diferentes etapas que orientarán al estudiante desde la identificación del problema hasta la resolución de este con la finalidad de construir un aprendizaje significativo. De esta manera, estas etapas se orientan en la colaboración e interacción entre los estudiantes, lo que enriquece la experiencia educativa. Por ello, estimula la curiosidad y el pensamiento crítico, a la vez que fortalece la responsabilidad en su propio aprendizaje.

El ABP se desarrolla a través de un proceso estructurado que, aunque puede variar según el contexto, conserva ciertos procesos básicos. De acuerdo con el MINEDU (2024), en primer lugar, se presenta un problema complejo que motiva la investigación; posteriormente, los estudiantes realizan una lluvia de ideas para identificar sus saberes previos y lo que necesitan aprender. Seguidamente, formulan hipótesis que funcionan como guías iniciales del trabajo. Luego, se realiza un estudio independiente en el que cada estudiante profundiza en la búsqueda de información. Finalmente, se realiza una discusión grupal en la que se contrastan los hallazgos, se validan las hipótesis y se generan conclusiones colectivas. Este proceso no es lineal ni rígido, sino que permite retrocesos y ajustes constantes que enriquecen la construcción del aprendizaje.

Cuenca (2024) considera que el proceso del ABP debe desarrollarse en cuatro pasos esenciales. Este inicia con la presentación del problema, continúa con la identificación de las necesidades del aprendizaje, luego, se desarrolla el aprendizaje de la información y, finalmente, se da paso a la resolución del problema o a la identificación de nuevos problemas, repitiéndose así el ciclo de manera continua. Esta propuesta refuerza la naturaleza flexible de la estrategia, en la que el conocimiento y adquisición de habilidades se construye de forma progresiva y reflexiva.

Por otro lado, Morales (2018) sostiene que el proceso de esta estrategia se desarrolla como un ciclo integral que parte de un escenario real o simulado, donde se define el problema y sus hechos contextuales, para luego avanzar hacia una discusión grupal inicial y el establecimiento de actividades de aprendizaje orientadas a buscar soluciones. A partir de aquí, el estudiante se sumerge en una etapa de investigación y una segunda discusión grupal para analizar la información obtenida, contando siempre con la asesoría y monitoreo del profesor para validar los argumentos que sustentan la mejor alternativa. Finalmente, el proceso culmina con una propuesta de solución que invita a la revisión crítica y corrección del proceso, asegurando así un aprendizaje progresivo y reflexivo.

Estos procesos representan la esencia del ABP como una estrategia dinámica, activa y colaborativa. Según Guamán y Espinoza (2022), cada fase busca potenciar tanto las competencias cognitivas como las sociales, permitiendo que el estudiante no sólo adquiera conocimientos académicos, sino que también desarrolle capacidades de razonamiento, pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo. En este sentido, los procesos del ABP no deben concebirse como etapas rígidas, sino como una estructura flexible que impulsa un aprendizaje en constante retroalimentación, donde cada solución genera nuevas preguntas y desafíos que enriquecen la experiencia formativa.

### **Proceso de la estrategia según Gutiérrez**

Gutiérrez et al. (2012) indican que, para comprender la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en su aplicación práctica, es necesario identificar el proceso que guía su implementación. En ese sentido, diversas

propuestas han sistematizado los procesos de su desarrollo, donde resalta la propuesta de los autores base, debido a que es ampliamente reconocida en el ámbito educativo.

En primer lugar, el proceso inicia con la definición del problema. Esta etapa es fundamental porque coloca al estudiante frente a una situación que necesita comprender antes de resolver. Para lograrlo, se apoya en dos recursos esenciales: las pistas que ofrece el propio problema y los conocimientos previos que cada alumno posee. De esta manera, la comprensión se convierte en la base que permitirá avanzar hacia la solución. A continuación, se lleva a cabo la lluvia de ideas y la retroalimentación. En esta fase, bajo la moderación del docente, los estudiantes comparten lo que saben, contrastan sus puntos de vista y enriquecen sus perspectivas. Gracias a este intercambio, se identifican pistas relevantes, se reconocen necesidades de aprendizaje y se formulan hipótesis iniciales. Por ello, esta etapa constituye el primer momento del aprendizaje significativo, ya que los alumnos aprenden de sus pares en un proceso de construcción colectiva.

En segundo lugar, se procede con la formulación de hipótesis y el plan de trabajo. La hipótesis actúa como una respuesta provisional que conecta lo que ya se conoce con aquello que aún se desconoce. Al mismo tiempo, el grupo organiza las ideas surgidas y diseña un plan que orientará la búsqueda de información, estableciendo así un puente entre la teoría y la práctica.

En tercer lugar, se desarrolla el período de estudio independiente, durante el cual cada estudiante investiga de manera autónoma para responder a las necesidades identificadas. Este esfuerzo personal resulta clave, debido a que garantiza que todos los integrantes del grupo contribuyan con nuevos saberes y, en consecuencia, enriquezcan la discusión colectiva.

Finalmente, el proceso culmina con la discusión y validación de la hipótesis. En esta etapa, los estudiantes contrastan la información obtenida con la hipótesis inicial, analizando críticamente para confirmar o reformular la evidencia. Cabe destacar que la validación no siempre requiere experimentación directa, sino que puede sustentarse de una revisión profunda de textos académicos y en el análisis de evidencias. De esta manera, los estudiantes

comprenden que el conocimiento no es absoluto, sino una construcción dinámica que se fortalece mediante la reflexión y la búsqueda constante de respuestas.

En resumen, los procesos del ABP, se distinguen por su estructura secuencial y su énfasis en la interacción grupal, lo que asegura que el aprendizaje sea guiado, organizado y a la vez flexible. De esta manera, el estudiante desarrolla competencias cognitivas y sociales al mismo tiempo que construye conocimiento de manera activa y colaborativa.

### ***2.3.7 Rol del Aprendizaje Basado en Problemas***

#### **Función del tutor en el ABP**

El papel del docente en el Aprendizaje Basado en Problemas se transforma radicalmente frente al modelo tradicional. De la Cruz et al. (2025), refieren que ya no se trata de un transmisor de información, sino de un tutor o facilitador que orienta, acompaña y supervisa el proceso de aprendizaje. Entre sus principales funciones destaca el diseño de problemas auténticos, pertinentes y motivadores, los cuales deben estar relacionados con la realidad de los estudiantes y con los objetivos curriculares. Además, el tutor debe promover la participación mediante la formulación de preguntas que estimulen la reflexión crítica y que guíen a los estudiantes hacia la búsqueda autónoma de información.

Otro aspecto fundamental de su rol es la creación de un ambiente de confianza y cooperación, en el que los alumnos se sientan seguros para expresar sus ideas, debatir diferentes puntos de vista y proponer alternativas de solución. En este sentido, el tutor actúa como mediador de los conflictos que puedan surgir y fomenta el respeto, la escucha activa y la responsabilidad compartida. Asimismo, su función implica una tarea metacognitiva, ya que debe incentivar la reflexión sobre cómo los estudiantes aprenden y cómo pueden mejorar sus estrategias. En consecuencia, la labor del docente en el ABP es esencial para garantizar que el proceso no se convierta en una actividad desorganizada, sino en un espacio de aprendizaje planificado, guiado y significativo.

En esa misma línea, Cabrera (2022), destaca que el rol del docente se centra en facilitar la construcción del conocimiento, siendo clave para fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo. De igual manera, Cuenca

(2024) enfatiza que el docente debe mantener una presencia constante, pero sin asumir un rol protagónico; más bien, sus intervenciones deben centrarse en acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Para ello, el docente debe proporcionar información adecuada que permita resolver problemas de manera efectiva, además de realizar un seguimiento constante a las actividades de los estudiantes para asegurar que se alcancen los objetivos planteados. De igual manera, debe formular preguntas que orienten el aprendizaje y lo hagan más dinámico. Al planificar una clase, los docentes optan por estrategias como el ABP, las cuales se ajustan a los contenidos, y buscan recursos didácticos que incentiven la participación didáctica de los estudiantes, generando un ambiente propicio para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

### **Función del estudiante**

El estudiante en el ABP asume un rol mucho más activo y comprometido que en el modelo tradicional. En primer lugar, tiene la responsabilidad de participar en la identificación del problema, contribuyendo con sus conocimientos previos y formulando preguntas que orienten la investigación. Posteriormente, debe colaborar en la construcción de hipótesis y en la elaboración del plan de trabajo, lo que implica distribuir tareas, asumir compromisos y coordinar esfuerzos con sus compañeros. Además, se espera que cada estudiante desarrolle un estudio independiente, indagando en diversas fuentes, analizando información y elaborando aportes sólidos para enriquecer la discusión grupal.

Por otra parte, con relación al rol de los estudiantes, Vera et al. (2021), señalan que juegan un papel esencial en el rendimiento académico, puesto que les permiten afrontar tareas tanto de manera individual como en equipo, además de expresar sus ideas y plantear soluciones. Asimismo, estos conocimientos facilitan la interacción entre ellos, fomentando el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del aprendizaje. Serna y Salvatierra (2020), sostienen que esta dinámica no solo contribuye a la resolución efectiva de problemas, sino que también fortalece el desarrollo del pensamiento crítico, al permitir que los estudiantes contrasten, debatan y enriquezcan sus perspectivas.

Del mismo modo, el estudiante debe mostrar disposición para trabajar en equipo, aceptar diferentes puntos de vista y defender sus ideas con argumentos

fundamentados. Su participación no se limita a compartir información, sino que incluye la responsabilidad de escuchar, cuestionar y construir el conocimiento con el grupo. Finalmente, se le exige autorregulación y autonomía, cualidades que le permitirán convertirse en un aprendiz crítico, capaz de transferir lo aprendido a situaciones reales. En síntesis, el rol del estudiante en el ABP refleja la transición de un sujeto pasivo a un protagonista de su proceso formativo.

### **2.3.8 Ventajas del ABP**

El ABP presenta múltiples ventajas que explican su creciente difusión en distintos contextos educativos. Desde la perspectiva de Chugchilán et al. (2024), una de las más relevantes es fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, tales como el análisis, la síntesis, la evaluación y la resolución de problemas complejos. Estas habilidades, que suelen quedar relegadas en los métodos tradicionales, se convierten en el centro del aprendizaje dentro del ABP.

Asimismo, el ABP fortalece la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que los problemas planteados son reales o están estrechamente vinculados con su contexto, lo que incrementa el interés y la pertinencia del aprendizaje. De igual modo, promueve el trabajo colaborativo, permitiendo que los alumnos aprendan a negociar significados, a respetar opiniones diversas y a llegar a consensos fundamentados. Otra ventaja significativa es que el ABP estimula la autonomía y la autorregulación, pues los estudiantes deben gestionar su tiempo, organizar su investigación y asumir la responsabilidad de su aprendizaje. En consecuencia, esta estrategia no solo enriquece el ámbito académico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos y capaces de enfrentar los retos de la sociedad contemporánea.

### **2.3.9 Limitaciones del ABP**

Angulo y López (2025), sostienen que, a pesar de sus múltiples beneficios, el ABP presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas para su adecuada implementación. En primer lugar, demanda una alta inversión de tiempo tanto para los docentes, que deben diseñar problemas complejos y realistas, como para los estudiantes, que deben dedicar varias horas a la investigación independiente. En segundo lugar, requiere una capacitación

docente especializada, ya que no todos los profesores están familiarizados con el rol de tutor y con las estrategias de mediación propias de este enfoque.

Otro desafío es la posible resistencia al cambio, tanto de los estudiantes acostumbrados a métodos más directos como de los docentes que prefieren mantener el control absoluto del proceso de enseñanza. Asimismo, la autonomía exigida por el ABP puede resultar difícil para aquellos alumnos que aún no han desarrollado competencias de autorregulación. Finalmente, se debe considerar la disponibilidad de recursos, ya que el ABP exige acceso a bibliografía, materiales de consulta y, en algunos casos, a tecnologías digitales. No obstante, estas limitaciones no invalidan el modelo; más bien, subrayan la necesidad de planificar cuidadosamente su aplicación y de acompañar a los estudiantes en el proceso de adaptación.

### ***2.3.10 Beneficios del ABP en la práctica educativa***

La aplicación del ABP en distintos contextos ha evidenciado beneficios significativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, esta estrategia vincula los contenidos con la vida real, lo que permite que los estudiantes comprendan la utilidad de lo que aprenden y se motiven a profundizar en el conocimiento. En segundo lugar, el ABP fomenta la integración interdisciplinaria, ya que los problemas planteados suelen requerir la articulación de saberes de diferentes áreas, superando la fragmentación del currículo tradicional.

Otro beneficio relevante es el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación efectiva, el liderazgo, la colaboración y la resolución de conflictos. Estas habilidades no solo enriquecen la vida académica, sino que también son altamente valoradas en el ámbito profesional. Además, el ABP, según Pazos y Aguilar (2024), contribuye a fortalecer la creatividad y el pensamiento crítico, dado que los problemas no tienen soluciones únicas y los estudiantes deben explorar diversas alternativas. En consecuencia, el ABP se constituye en una estrategia pedagógica integral, que no solo garantiza la adquisición de conocimientos, sino también la formación de competencias esenciales para enfrentar los desafíos de un mundo cambiante.

### **2.3.11 Competencias que desarrolla el ABP**

El ABP impulsa competencias fundamentales para el siglo XXI, permitiendo que el estudiante trascienda la memorización para convertirse en un solucionador de desafíos reales. Desde la perspectiva de Martínez (2020), en el plano cognitivo, promueve la capacidad de analizar información y formular hipótesis en contextos prácticos, facultades que resultan esenciales para el aprendizaje profundo. Asimismo, Mendoza et al. (2024) destacan que esta estrategia fortalece competencias genéricas como la comunicación oral, escrita y el razonamiento analítico. En definitiva, el modelo no se limita al contenido disciplinario, sino que consolida habilidades transversales indispensables para la vida y el desempeño profesional.

Por otra parte, el desarrollo de competencias en los estudiantes posibilita una formación orientada a la investigación y a la mejora de la calidad educativa, lo cual impacta directamente en el bienestar social y el avance científico. Según Hernández et al. (2018), este proceso requiere una construcción constante y deliberada propiciada por el docente a lo largo de la etapa escolar. En este contexto, Ochoa (2017) sostiene que el ABP es una estrategia clave para generar dichas competencias mediante el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de habilidades interpersonales indispensables para la vida. Finalmente, este desarrollo conlleva a una gestión del conocimiento donde, como refieren López et al. (2018), el estudiante asimila, procesa y transforma la información a través de diversas estrategias de aprendizaje, logrando una autonomía superior en su formación.

### **2.3.12 Aplicaciones del ABP en diferentes contextos educativos**

Romero y Game (2021) indican que, aunque el ABP se originó en la educación médica, su evolución ha demostrado una gran eficacia en la Educación Básica Regular, específicamente en el nivel de secundaria. En esta etapa, la estrategia se incorpora para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, permitiendo a los adolescentes integrar la teoría con situaciones reales de su entorno.

Asimismo, el ABP destaca por su capacidad de adaptarse a entornos presenciales, virtuales o híbridos; mientras que en la modalidad virtual se utilizan plataformas digitales para la investigación colaborativa, en la presencialidad se potencia el aprendizaje activo mediante debates y proyectos de aula. Al respecto, Romero (2020) sostiene que esta flexibilidad permite al currículo escolar responder a las exigencias actuales, preparando a los estudiantes de secundaria para enfrentar con éxito los escenarios cambiantes de su futura vida profesional y social.

### **2.3.13 Evaluación dentro del ABP**

La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas se concibe como un proceso continuo, formativo e integral, que valora tanto los productos obtenidos como el camino recorrido por los estudiantes en la construcción del conocimiento. Artime y Domínguez (2022) señalan que, a diferencia de la evaluación tradicional, esta estrategia no se limita a la comprobación de contenidos memorísticos, sino que incluye competencias cognitivas, sociales y personales. En este modelo se utilizan tres tipos principales de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

**Autoevaluación.** La autoevaluación ocupa un lugar central en el ABP, según Artime y Domínguez (2022) promueve la capacidad del estudiante de reflexionar sobre su propio desempeño. A través de este proceso, los alumnos pueden identificar con claridad cuáles han sido sus avances, qué dificultades han enfrentado y qué aspectos deben mejorar para alcanzar un aprendizaje más sólido. Asimismo, fomenta la autonomía, dado que el estudiante asume la responsabilidad de valorar críticamente la calidad de sus aportes y la pertinencia de sus estrategias. En consecuencia, esta modalidad contribuye al desarrollo de competencias metacognitivas, esenciales para regular el propio aprendizaje y fortalecer la capacidad de aprendizaje autónomo.

**Coevaluación.** Por su parte, la coevaluación constituye un ejercicio de valoración entre pares que adquiere gran relevancia dentro del ABP, debido a la naturaleza colaborativa de esta estrategia. Ponce y Marcillo (2020), sostienen que, mediante la coevaluación, los estudiantes reconocen y valoran los aportes

de sus compañeros, lo que no solo favorece el respeto y la responsabilidad compartida, sino que también fortalece la comunicación asertiva y la capacidad de ofrecer retroalimentación constructiva. Además, esta práctica estimula la corresponsabilidad, ya que cada integrante del grupo comprende que su aprendizaje está vinculado al desempeño colectivo. De esta manera, la evaluación entre pares permite consolidar un clima de cooperación y confianza, donde los estudiantes aprenden a juzgar objetivamente y a reconocer tanto los logros como las oportunidades de mejora de sus pares.

**Heteroevaluación.** Finalmente, la heteroevaluación es la realizada por el tutor, quien desempeña un rol fundamental como observador y mediador del proceso de aprendizaje. Ponce y Marcillo (2020), refieren que, a diferencia de la evaluación tradicional, en la cual el docente se limita a otorgar una calificación, en el ABP la heteroevaluación implica valorar no solo los resultados alcanzados, sino también la forma en que los estudiantes han investigado, elaborado hipótesis, discutido en grupo y defendido sus ideas. En este sentido, el tutor analiza la pertinencia de los aportes individuales, la calidad de las fuentes utilizadas y la coherencia de las conclusiones presentadas. Como resultado, la heteroevaluación proporciona una retroalimentación externa que orienta a los estudiantes hacia la mejora continua, al mismo tiempo que garantiza que el proceso mantenga coherencia con los objetivos de aprendizaje planteados desde el inicio.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño metodológico**

El presente trabajo de investigación se desarrolla bajo el paradigma positivista, el cual considera que la realidad puede ser explicada mediante leyes generales y relaciones causales, siendo susceptible de medición y análisis objetivo. Asimismo, se sustenta en el uso de técnicas estadísticas para la comprobación de hipótesis en contextos empíricos controlados. En coherencia con este modelo, el enfoque adoptado es cuantitativo, el cual se orienta a la recolección de datos numéricos para analizar la relación entre variables,

utilizando herramientas estadísticas para su interpretación. Huamán et al. (2022) mencionan que el enfoque cuantitativo permite medir y observar fenómenos con precisión, lo que posibilita establecer patrones y relaciones causales. En el presente estudio, se pretende medir los efectos de la estrategia del ABP en el pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria, a través del análisis estadístico de los datos recogidos, con el propósito de validar la hipótesis planteada.

Para la recolección de información, se utilizará la prueba para evaluar el pensamiento crítico diseñada por Milagros Milla, instrumento validado que permite identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Este será aplicado en dos momentos: antes de la intervención (pretest) y después de su implementación (postest), a fin de comparar el progreso de los participantes y evaluar el impacto de la estrategia.

El esquema que le corresponde es el siguiente:

GE:	01	X	02
GC:	03	-	04

Donde:

**GE:** Grupo experimental, conformado por 22 estudiantes de 4.º “B” de secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores.

**GC:** Grupo de control, conformado por 22 estudiantes 4.º “A” de secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01.

**X:** Aplicación de la intervención educativa, que consiste en la implementación de la estrategia del ABP trabajada por Gutiérrez .

**01 y 03:** Prueba de entrada (pretest) antes de implementar la estrategia de ABP, en los estudiantes de secundaria de 4.º “B” y 4.º “A” de una institución educativa pública de la UGEL 01, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores.

**02 y 04:** Prueba de salida (postest) después de la implementación de la estrategia ABP, en los estudiantes de secundaria de 4.º “B” y 4.º “A” de una

institución educativa pública de la UGEL 01, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores.

Respecto al nivel de investigación, esta es de tipo aplicativo, ya que se orienta a la solución de un problema educativo específico, que emplea conocimientos teóricos y metodológicos para proponer alternativas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, el ABP se utiliza como una estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria. Este nivel de investigación no solo busca describir una situación, sino intervenir sobre ella y generar transformaciones significativas, contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas.

En cuanto al diseño metodológico, este corresponde al tipo cuasiexperimental, ya que se aplicará una intervención educativa en un grupo específico (grupo experimental), mientras que otro grupo (grupo control) no recibirá dicha intervención. Manayay (2018) señala que, al someter a los estudiantes a una evaluación inicial y luego a una evaluación posterior tras la aplicación de un programa, es posible evidenciar cambios significativos en sus habilidades cognitivas, lo que permite comparar los resultados entre ambos momentos de medición. En este caso, ambos grupos serán evaluados antes y después de la intervención, utilizando el mismo instrumento, con el fin de comprobar si existen diferencias significativas.

### **3.2 Objetivos de investigación**

#### **Objetivo general:**

Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

#### **Objetivos específicos:**

- Establecer en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión analizar información del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.
- Establecer en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión inferir implicaciones del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.
- Establecer en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión de proponer alternativas de solución del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.
- Establecer en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión de argumentar posición del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

### **3.3 Hipótesis de investigación**

#### ***3.3.1 Hipótesis general***

El Aprendizaje Basado en Problemas incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

#### ***3.3.2 Hipótesis específicas***

H1. El aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de analizar información de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

H2. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de inferir implicancias y/o consecuencias de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

H3. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de proponer alternativas de solución de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

H4. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de argumentar posición de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.

### **3.4 Variables de investigación**

Variable independiente

Estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas

- Definición del problema
- Formulación de hipótesis y plan de trabajo
- Período de estudio independiente
- Discusión de los nuevos conocimientos: Validación de hipótesis

Variable dependiente

El pensamiento crítico

- Dimensión de Analizar información
- Dimensión de Inferir implicancias y/o consecuencias
- Dimensión de Proponer alternativas de solución

- Dimensión de Argumentar posición

### **3.4.1 Variable independiente**

Definición conceptual: El ABP es una estrategia educativa innovadora que va más allá de la enseñanza tradicional, según Gutiérrez et al. (2012), el ABP sitúa al estudiante en el centro del proceso al proponerle un problema real o desconocido. Su esencia radica en ser un paradigma alternativo que busca desarrollar soluciones profundas a los retos educativos, combatiendo el aprendizaje memorístico y la pasividad del estudiante, motivándolo a través de un proceso activo y colaborativo que fomente el razonamiento crítico. En esta perspectiva, el problema actúa como el motor que impulsa a los estudiantes a formular hipótesis, investigar y validar nuevos conocimientos de manera inquisitiva, siguiendo un método socrático, con el objetivo de que adquieran la capacidad de aprender a aprender y de vincular lo aprendido con las experiencias de su vida y su entorno profesional.

Definición operacional: El ABP se operacionaliza mediante la implementación de sus etapas y características esenciales durante las sesiones. Se aplicará mediante la presentación de problemas que corresponden a situaciones de la vida real, realizando una lluvia de ideas y retroalimentación, luego se procede a la formulación de hipótesis, para continuar con un periodo de estudio independiente y finalmente la discusión de nuevos conocimientos para validar las hipótesis, enfocando la implementación en un contexto de aprendizaje activo, colaborativo e interdisciplinario centrado en el estudiante y su efectividad se observará a través del cumplimiento de estos componentes en el proceso de ejecución de la sesión.

#### **Etapas del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

##### **1. Definición del problema**

Definición conceptual: Según los autores, esta etapa es fundamental, puesto que un problema no puede resolverse sin comprenderse de manera satisfactoria. El problema empuja al estudiante a buscar nuevos conocimientos, por ser un reto desconocido y significativo que debe despertar interés al

vincularse con la realidad y con sus conocimientos previos. Ubicándolo en la necesidad de tomar decisiones y hacer juicios.

Definición operacional: Esta fase inicia con la presentación del problema, el cual puede ser un relato escrito, un vídeo, una entrevista o una noticia tratando de que sea verosímil y multisensorial. Posteriormente, se realiza una lluvia de ideas y retroalimentación, donde el estudiante comenta y contrasta sus opiniones para activar sus conocimientos previos. Este proceso lleva a la identificación de pistas (datos y hechos relevantes del problema) y finalmente la identificación de necesidades de aprendizaje, donde los estudiantes descubren qué necesitan saber para poder dar solución al problema, lo que a su vez despertará su motivación para continuar investigando.

## 2. Formulación de hipótesis y plan de trabajo

Definición conceptual: La formulación de hipótesis son conjeturas, suposiciones o explicaciones, congruentes con los conocimientos e información disponible, que sirven como respuesta provisional del problema y como nexo entre lo que se sabe y lo que necesitamos saber. El plan de trabajo, en cambio, es un proceso de negociación y aprobación del equipo para decidir qué estudiar y cómo abordar la búsqueda de información.

Definición operacional: Se motiva al estudiante a redactar de manera individual todas las posibles hipótesis antes de realizar una discusión grupal, con el objetivo de activar su razonamiento. Luego, se establece un plan de trabajo mediante la negociación, el consenso y el compromiso, para seleccionar los temas de estudio, además de definir los recursos de aprendizaje (libros, entrevistas, la red) y posteriormente diseñar estrategias eficientes para la búsqueda y valoración crítica de información tomando en cuenta el tiempo de estudio.

## 3. Período de estudio independiente

Definición conceptual: Es una habilidad crucial que el ABP busca desarrollar, al orientar al estudiante para que se auto dirija a lo largo de la vida. Además, involucra que cada estudiante investigue y domine de manera

independiente todos los contenidos de aprendizaje pactados, evitando repartirse temas específicos y dejar que cada compañero explique lo que estudio.

Definición operacional: Durante el proceso de las sesiones, cada estudiante es responsable de revisar de manera individual las diversas fuentes de información propuestas o identificadas por ellos mismos para conseguir los nuevos conocimientos necesarios. Este estudio se realiza con la única finalidad de aportar un entendimiento profundo a la retroalimentación del grupo.

#### 4. Discusión de los nuevos conocimientos: Validación de hipótesis

Definición conceptual: Esta etapa busca que los estudiantes discutan los conocimientos adquiridos de manera autónoma, empleando una nueva visión sobre el problema original. Es decir, consiste en un proceso crítico de transformación, y refuerzo de la memoria, con el fin de examinar las hipótesis iniciales para modificarlas o rechazarlas tomando en cuenta la nueva información. Tiene como objetivo favorecer la retención y aplicación de los conocimientos a largo plazo, en donde busca desarrollar habilidades de razonamiento en conjunto con la integración de saberes.

Definición operacional: En la última etapa, los estudiantes discuten los nuevos conocimientos obtenidos, revisando el problema desde el principio para juzgar su enfoque inicial y contrastar las pistas e hipótesis previas con los conocimientos recién adquiridos. Posteriormente, se les solicita que sinteticen lo aprendido, explicando cómo se ha ampliado su conocimiento y de qué manera influirá en la resolución de problemas futuros; este proceso se realiza generalmente mediante la elaboración de resúmenes, diagramas o esquemas. Guiado por el tutor, este procedimiento refuerza la capacidad cognitiva al promover el autocontrol y auto monitoreo del razonamiento.

#### **3.4.2 Variable dependiente**

Definición conceptual: El pensamiento crítico según Paul y Elder (2020), es un proceso de razonamiento autodirigido y autorregulado, sujeto a estándares intelectuales como la claridad, precisión, relevancia y lógica. Por tal motivo, se debe someter a criterios rigurosos y ser capaz de tener un control consciente de

su aplicabilidad con el propósito de mejorarlo. El dominio de este proceso permite un pensamiento de calidad, capaz de gestionar y generar ideas frente a diversos problemas, formando así ciudadanos autónomos, capaces de decidir y afrontar retos. Por su parte, Aguilar (2021) nos dice que el pensamiento crítico es un proceso autorregulado y reflexivo que demanda claridad y solidez lógica y la habilidad de reconocer sesgos, orientándose siempre hacia juicios y decisiones responsables y con fundamento.

Definición operacional: La variable del pensamiento crítico se define operacionalmente a través de cuatro dimensiones: analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición. El comportamiento de cada una de estas dimensiones se observa a través de indicadores específicos. Básicamente, se busca cuantificar la capacidad del estudiante para aplicar una manera de pensar más reflexiva y razonable ante diversas situaciones, utilizando estas habilidades fundamentales.

#### Dimensiones del pensamiento crítico

##### 1. Dimensión de analizar información:

Definición conceptual: Es la capacidad de análisis que, al desarrollarse, permitirá al estudiante discernir y seleccionar datos importantes de fuentes confiables, frente a la gran cantidad de información disponible. También permite evaluar contenidos desde distintos puntos de vista, Vásquez et al. (2024) enfatizan la relevancia de esta capacidad porque ayuda a acreditar el nivel del juicio de valor de un individuo permitiendo diferenciar lo relevante de lo irrelevante permitiendo razonar y tomar decisiones de manera eficiente en diversas situaciones, en el ámbito académico y social.

Definición operacional: Esta dimensión se cuantificará al observar la habilidad del estudiante para descomponer y estructurar la información presentada en textos y casos específicos. Se espera que el estudiante demuestre su capacidad de identificar de manera precisa la idea principal en un texto, así como la situación problemática central en un caso determinado. Además, deberá reconocer y vincular correctamente a los sujetos involucrados con las acciones que ejercen dentro de la problemática y, por último, deberá

determinar y organizar las principales causas y consecuencias, diferenciándolas adecuadamente.

## 2. Dimensión de inferir implicancias y consecuencias

Definición conceptual: Es la capacidad de inferir que el estudiante desarrolla y que le permite realizar conclusiones a partir de la información adquirida, además de deducir resultados basados en evidencias y verificar la solidez de las inferencias y suposiciones que lo condujeron a dicha conclusión. Se relaciona con la habilidad de hacer predicciones sobre los efectos de una situación a partir de datos implícitos, resultado de la deducción y los saberes previos. Según Vásquez et al. (2024), esta dimensión permite que la persona comprenda los elementos específicos del texto en sus diversos contextos sin dejar de lado la significación del mismo. Se debe diferenciar entre implicancias, que se ubican en un plano hipotético y representan lo que puede suceder, y consecuencias, que son los efectos que suceden como resultado de una acción.

Definición operacional: Esta dimensión se operacionaliza evaluando la capacidad del estudiante para proyectar resultados y efectos a partir de escenarios dados y la información analizada. Luego, se medirá su habilidad para deducir implicancias frente a situaciones hipotéticas específicas, diferenciando respuestas generales de aquellas claras y precisas. Además, se valorará su capacidad para establecer una correspondencia explícita entre las implicancias deducidas y los sujetos involucrados en la problemática. Por último, se evaluará su destreza para plantear implicancias y/o consecuencias bien fundamentadas, relacionándolas con la problemática analizada y detallando las causas y consecuencias correspondientes.

## 3. Dimensión de proponer alternativas de solución

Definición conceptual: Es la capacidad del estudiante para establecer posibles respuestas innovadoras y plausibles a los problemas que analiza y las cuales estarán bien alineadas a la realidad del contexto. Según Vásquez et al. (2024), puede definirse como la habilidad que tiene un individuo para analizar situaciones emergentes y tomar decisiones de manera reflexiva, generando diversas opciones de respuesta adecuadas al contexto. Esto implica el uso

consciente y organizado de los procesos cognitivos, permitiendo actuar con criterio y fundamento frente a las demandas sociales e institucionales.

Definición operacional: Esta dimensión se evaluará mediante la habilidad del estudiante para generar respuestas creativas, coherentes y factibles frente a problemáticas específicas. Asimismo, se medirá su capacidad para establecer una clara coherencia entre las alternativas de solución que propone y el problema o conflicto planteado, partiendo desde propuestas generales hasta acciones de concientización que expliquen el cómo y porqué de su propuesta. Además, se tomará en cuenta su habilidad para crear alternativas que sean posibles de realizar evitando las soluciones absolutas o irreales en donde un componente importante es su capacidad para involucrar a su entorno cercano en estas alternativas, demostrando así la integración de personas de su ámbito directo o indirecto.

#### 4. Dimensión de Argumentar posición

Definición conceptual: Es la capacidad de respaldar o rechazar afirmaciones y opiniones sobre un conocimiento, situación o punto de vista, basándose en la teoría y recopilando pruebas que demuestren la veracidad de las ideas planteadas. Asimismo, incluye la habilidad de evaluar argumentos para justificar una postura después de una investigación rigurosa, seleccionando los más relevantes y precisos. Una argumentación bien pensada no se limita a una mera opinión, sino que se respalda en razones que se originan de un análisis exhaustivo. En esa línea Vásquez et al. (2024) refieren que la capacidad de argumentación implica cuestionar o refutar ideas y hechos, asumiendo una posición con firmeza, la cual se complementa con habilidades como analizar, discernir y concluir.

Definición operacional: Esta dimensión se operacionalizará al observar la destreza del estudiante para formular y defender sus puntos de vista con bases sólidas y bien estructuradas. Al medir su habilidad para asumir una postura a favor o en contra de un tema o problemática específica, exponiendo las razones que sustentan su postura de manera coherente. Se considerará la calidad y cantidad de razones expuestas, así como la fundamentación de estas. Un aspecto clave será la capacidad para sustentar sus ideas y conclusiones

expuestas, referenciando la información utilizada y demostrando que su argumento no es solo una opinión sino el resultado de un análisis y secuencia de pasos en la construcción de argumentos.

**Tabla****1***Matriz de operacionalización de variables*

Variab le	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensi ones	Indicadores
Pensa mient o crítico	Paul y Elder (2020): El pensamiento crítico es un proceso de razonamiento autodirigido y autorregulado, sujeto a estándares intelectuales como la claridad, precisión, relevancia y lógica. Por tal motivo, se debe someter a criterios rigurosos y ser capaz de tener un control consciente de su aplicabilidad.	Para la medición de esta variable se utilizará la prueba del pensamiento crítico de Milagros Rosario Milla Virhuez (2012).	Analizar informac ión	Identificar ideas principales en un texto Identificar la situación problemática de un caso Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso
			Inferir implican cias	Deducir implicancia Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados en el problema Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada
			Propone r alternati vas	Establecer coherencia entre alternativas y problema Crear alternativas posibles de realizar Involucrar a su entorno cercana en las alternativas
	Milla (2012): El pensamiento crítico es una capacidad de orden superior porque implica procesos mentales complejos que permiten al estudiante gestionar y generar ideas sobresalientes mediante el dominio de cuatro		Argume ntar posición	Asumir postura a favor o en contra en relación con el tema Exponer las razones de la postura asumida Sustentar ideas y conclusiones expuestas

dimensiones fundamentales				
Aprendizaje Basado en Problemas	Gutiérrez (2012): El ABP es una estrategia pedagógica orientada a fortalecer el pensamiento crítico, promover la reflexión, la autonomía y el trabajo colaborativo de los estudiantes, superando el aprendizaje memorístico fragmentado.	El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se operacionaliza mediante la aplicación de sus etapas esenciales:	Definición del problema	Identificación
		presentación de problemas reales, lluvia de ideas, formulación y validación de hipótesis, estudio independiente y retroalimentación, en un contexto activo, colaborativo e interdisciplinario centrado en el estudiante.	Formulación de hipótesis y planes de trabajo	Planteamiento
			Período de estudio independiente	Indagación
			Discusión de los nuevos conocimientos: Validación de hipótesis	Contrastación

*Nota.* Elaboración propia (2025)

### 3.5 Población, muestra y muestreo

Chumpitaz (2022) define la población como el conjunto global de casos que presentan determinadas especificaciones en común. De manera complementaria Chimoy (2022), indica que la población es el conjunto de elementos que constituyen el lugar de utilidad analítica del cual se obtendrán conclusiones. En esa misma línea, se sostiene que la población está conformada por el total de individuos que participan en una investigación y que comparten características similares que permiten su adecuada evaluación. Asimismo, Arias (2024), precisa que la población es el conjunto de grupos de personas u objetos que serán estudiados. En síntesis, todas estas definiciones coinciden en que la población constituye la base fundamental de cualquier estudio, ya que de ella se obtiene la información necesaria para validar los resultados y garantizar que los hallazgos respondan a los objetivos planteados.

En este marco, la unidad de análisis de la presente investigación corresponde a los estudiantes del cuarto año de secundaria de una institución educativa, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01. La población está conformada por 136 estudiantes distribuidos en cuatro secciones (A, B, C y D) del turno mañana.

La selección de esta población se justifica en función de dos criterios principales. En primer lugar, la institución constituye un centro de práctica preprofesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, lo que facilita el acceso al contexto educativo y la aplicación de los instrumentos de investigación. En segundo lugar, los estudiantes de cuarto año, de acuerdo con los estándares del área de Comunicación del Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), poseen el nivel de desarrollo cognitivo necesario para realizar inferencias, analizar implicancias, plantear argumentos y proponer soluciones; todas ellas habilidades propias del pensamiento crítico, variable central de este estudio. En tercer lugar, Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, los estudiantes de cuarto año se encuentran en el estadio de las operaciones formales que se enmarca desde los 12 años hasta la edad adulta y nos menciona que en este punto el individuo está en la capacidad de razonar hipotética y deductivamente desarrollando la capacidad de pensar conceptos abstractos.

En cuanto a la muestra, (Chumpitaz, 2022, como se citó en Hernández, et al., 2018) menciona que esta corresponde al subgrupo de la población del cual se recopilarán los datos y que deberá ser representativo. En esa misma línea, puede entenderse que la muestra constituye la parte de la población considerada significativa, seleccionada con el propósito de obtener información sobre las variables de análisis. En el caso de la presente investigación, se ha empleado una muestra no probabilística e intencional, dado que los participantes fueron escogidos bajo criterios previamente definidos y no por azar. Asimismo, Hernández-Sampieri et al. (2018) sostienen que este tipo de muestreo permite seleccionar casos “típicos” que, aunque no representen de manera total a la población, resultan pertinentes para los fines del estudio.

Bajo estos parámetros, se estableció la siguiente distribución: el 4.º “B” fue considerado como grupo experimental, con quienes se evaluó la eficacia del ABP; el 4.º “A” fue designado como grupo de control, lo que permitió comparar los resultados para determinar la mejora en el desarrollo del pensamiento crítico; y el 4.º “C” cumplió la función de grupo piloto, a fin de validar la pertinencia y comprensión de los instrumentos aplicados. El 4.º “D” no formó parte de la muestra, pues su participación no se enmarcaba en los criterios de selección establecidos.

En síntesis, la muestra quedó conformada de manera intencional y responde al propósito de contrastar los efectos del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se presenta el cuadro descriptivo de la muestra, el cual detalla su distribución y principales características, en congruencia con los objetivos y el diseño de la investigación.

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra de investigación*

Sección	Número de estudiantes	%	Participación en la investigación
A	33	24.26	Grupo control
B	32	23.53	Grupo experimental
C	36	26.47	Grupo piloto
D	35	25.74	No participante
Total	136	100	---

*Nota.* Nómina de estudiantes de la institución educativa

### 3.6 Técnicas e instrumentos

La técnica se entiende como el conjunto de procesos, reglas y operaciones que se aplican para realizar de manera óptima una actividad concreta. También se describe como un conjunto de procedimientos que utiliza el investigador para recolectar, procesar y analizar los datos necesarios con el fin de contrastar la validez de las hipótesis planteadas. En esta línea, Pandey y Pandey (2015) definen la técnica de investigación como un procedimiento sistemático empleado para recopilar y analizar información con el propósito de

resolver un problema o responder a una pregunta de investigación. En el presente estudio, se empleó como técnica principal de recolección de datos la encuesta con instrumento estructurado, debido a su eficacia para obtener información de manera sistemática mediante preguntas predefinidas. Según Hernández et al. (2018), la encuesta permite describir las características de una población a partir de la información obtenida de una muestra representativa, favoreciendo la precisión y objetividad en la medición de las variables.

El instrumento aplicado fue la Prueba de pensamiento crítico elaborada y validada por Milagros Rosario Milla Virhuez en el año 2012, cuyo propósito es medir la capacidad de pensamiento crítico expresada en dimensiones específicas. El cuestionario está conformado por 13 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: analizar información (ítems 1, 2, 5 y 8), inferir implicancias (ítems 3, 6 y 10), proponer alternativas de solución (ítems 4, 7 y 9) y argumentar posición (ítems 11, 12 y 13). La escala de calificación total abarca un rango de 0 a 40 puntos, que permite determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El instrumento cuenta con una confiabilidad de  $\alpha = 0.756$ , calculada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, lo cual evidencia una consistencia interna aceptable para fines investigativos. La aplicación del instrumento se realizó en dos momentos (pretest y posttest), durante el horario regular de clases y bajo la supervisión del docente investigador, garantizando la objetividad en la administración. El instrumento utilizado se presenta en el Anexo 3.

### **Validez.**

Según Suárez et al. (2022), la validez de un instrumento radica en su capacidad para medir las características o rasgos que se plantean como objetivo. En otras palabras, es el proceso que confirma si el instrumento cumple con el propósito para el que fue diseñado. Este concepto implica una evaluación que combina teoría y evidencia empírica para respaldar las inferencias obtenidas durante la investigación.

El tipo de validez seleccionado en este proyecto de tesis es la validez de contenido. Según Suárez et al. (2022), la validez de contenido se asegura

mediante una correspondencia precisa entre los ítems del instrumento y los aspectos que la componen. En este caso el instrumento planteado por Milla se validó mediante el juicio de cinco expertos en el área de educación, los cuales cuentan con el grado académico de magíster, quienes confirmaron que los 13 ítems evalúan efectivamente las cuatro dimensiones del pensamiento crítico definidas en el estudio. Para cuantificar la consistencia de la valoración de los jueces, se aplicó el coeficiente V de Aiken. De acuerdo con la valoración de cinco jueces expertos, donde los valores oscilaron entre 0.80 y 1.00, obteniéndose un valor promedio de  $V_{total} = \sum Vi/n = 0.98$ . Este resultado evidencia un alto nivel de acuerdo entre los evaluadores, por lo que se concluye que el instrumento presenta una excelente validez de contenido, cumpliendo con los criterios propuestos por el Aiken.

Asimismo, en el presente estudio, se realizó un nuevo proceso de validación del instrumento mediante juicio de cinco expertos en el área de educación superior de la especialidad de Comunicación con el grado académico de magister, con el fin de asegurar su adecuación al contexto. El proceso de validación permitió obtener los siguientes calificativos:

**Tabla 3**

*Validez de contenido del instrumento de la prueba de pensamiento crítico por juicio de expertos*

Experto	Nombre y apellidos	DNI	Aplicable
1	Mag. Lilian del Pilar Loayza Urcía	06713861	Aplicable
2	Mag. Liliana Rosario Cajacuri	09587716	Aplicable
3	Mag. Gloria Luz Zevallos Loyola	21271960	Aplicable
4	Mag. Sandro Renato Salas Peña	09931278	Aplicable
5	Mag. Carmen Canales Campos	22270283	Aplicable
<i>Nota.</i>	Elaboración	propia	(2025)

### **Confiabilidad**

La confiabilidad de la investigación se sustenta en la evaluación de la consistencia interna del instrumento utilizado, la *Prueba para Pensamiento Crítico* de Milagros Rosario Milla Virhuez, diseñado específicamente para medir

esta capacidad en estudiantes de secundaria. Según Cangahuala et al. (2019), la confiabilidad del instrumento fue determinada mediante la aplicación del coeficiente alfa de Cronbach, una medida ampliamente utilizada en investigación cuantitativa para evaluar la coherencia interna de los ítems. Los resultados muestran que la escala total posee una excelente fiabilidad, con un valor de  $\alpha=0.756$  este hallazgo indica que el conjunto de 13 ítems mide de manera coherente un único constructo subyacente.

Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se realizó una aplicación piloto en 37 estudiantes de una institución educativa pública. Los resultados fueron sometidos a un análisis estadístico para establecer el alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0.756 para la variable general de pensamiento crítico, lo que indica un nivel aceptable de consistencia interna.

#### **Tabla 4**

*Resultado de la confiabilidad de la prueba para pensamiento crítico según estadístico coeficiente alfa de Cronbach*

Variable	Alfa de Cronbach
Pensamiento crítico	0,756
Analizar información	0.608
Inferir implicancias	0.802
Proponer alternativas	0.775
Argumentar posición	0.822

*Nota.* Cangahuala et al. (2019)

### **3.7 Análisis y procesamiento de la información**

Para el análisis y procesamiento de la información, se organizaron los datos obtenidos a partir de la aplicación del pretest y posttest del instrumento diseñado por Milla Virhuez y que, también, fue aplicado en la investigación de Cangahuala et al. (2019), el cual evaluó las dimensiones del pensamiento crítico: análisis de información, inferencia de implicancias y/o consecuencias, propuesta de alternativas de solución y argumentación de postura. Los resultados recolectados de ambos grupos, experimental y control, fueron codificados,

verificados y tabulados en hojas de cálculo. Posteriormente, se elaboraron tablas de distribución de frecuencias y promedios, a fin de obtener una descripción general de los puntajes alcanzados en cada dimensión y garantizar la consistencia interna de los datos obtenidos.

Con el propósito de analizar las diferencias entre las mediciones del pretest y postest, se aplicaron procedimientos estadísticos acordes con el diseño cuasiexperimental con grupo control y grupo experimental. En este sentido, se emplearon estadísticos descriptivos (media, mediana, moda y desviación estándar) y técnicas inferenciales no paramétricas. Para la comparación de los resultados entre grupos se utilizó la prueba U de Mann–Whitney, mientras que para identificar variaciones dentro de cada grupo (antes y después de la intervención) se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. El procesamiento estadístico se realizó mediante la plataforma web Statistics Kingdom y se complementó con análisis en Microsoft Excel, lo que permitió un tratamiento sistemático y fiable de la información.

El análisis de los resultados permitió identificar patrones, relaciones y tendencias significativas en las variables estudiadas. Se evidenció un incremento en los puntajes del grupo experimental en todas las dimensiones del pensamiento crítico, particularmente en proponer alternativas de solución y argumentar posición, lo que indica una mejora sustancial después de la aplicación del ABP. En contraste, el grupo control mantuvo resultados similares entre el pretest y el postest, sin cambios estadísticamente significativos. Estos hallazgos confirman la hipótesis de investigación, demostrando que la aplicación del ABP influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria, fortaleciendo así su capacidad de análisis, razonamiento y reflexión ante situaciones reales.

### **3.8 Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas del presente estudio se rigen por los principios establecidos en la Declaración de Helsinki y en el Protocolo de resguardo de la integridad científica de la EESPPM (RD N°0341-2024-EESPPM-DG),

asegurando el respeto, la justicia, la protección de los derechos de los participantes. En ese sentido, se aplicó el consentimiento informado como pilar fundamental a los padres de familia, en el cual se explicaron los objetivos, procedimientos, beneficios, el tiempo determinado, incluyendo la aplicación de cuestionarios (pretest y postest), así como la observación y ejecución de la innovación educativa. Se precisó que la participación era completamente voluntaria, garantizando la confidencialidad de la información y el anonimato de los estudiantes. Además, se indicó que los participantes podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas y con un acceso a un canal de comunicación para absolver dudas, garantizando el bienestar de los involucrados.

De manera complementaria, se aplicó el asentimiento informado a los estudiantes participantes, en un lenguaje sencillo y adecuado a su edad. Se les informó que, aunque sus padres hubieran autorizado la investigación, su participación era completamente voluntaria, pudiendo negarse o retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. De esta manera, se promovió el respeto a su autonomía y el derecho a decidir libremente su participación. Por último, se enfatiza que la presente investigación no presentó ningún tipo de riesgo para las personas involucradas.

### **3.9 Limitaciones**

La presente investigación presentó limitaciones metodológicas, contextuales, instrumentales y procedimentales que restringen parcialmente su alcance, validez y generalización. En el aspecto metodológico, el uso de un muestreo no probabilístico e intencional impide extrapolar los hallazgos a toda la población de estudiantes de secundaria, reduciendo así la validez externa. En cuanto a las limitaciones contextuales, el estudio se desarrolló únicamente en una institución educativa pública de la Ugel 01, por lo que los resultados no necesariamente representan a otras instituciones con realidades socioculturales y pedagógicas diferentes. En el plano instrumental, la prueba utilizada para medir el pensamiento crítico, aunque validada y confiable ( $\alpha = 0.756$ ), abarcó sólo determinadas dimensiones como análisis de información, inferencia de implicancias, propuesta de alternativas y argumentación, lo que restringe la

validez interna al no considerar la totalidad de las manifestaciones de esta capacidad. Finalmente, en el aspecto procedimental, el tiempo delimitado por el cronograma institucional limitó la implementación de más ciclos del Aprendizaje Basado en Problemas, de modo que los resultados obtenidos reflejan únicamente un impacto de corto plazo.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 Presentación de resultados

**Tabla 5**

*Comparación de la media y mediana del pretest y posttest entre el grupo experimental y control*

	Mediana Pretest		Mediana Posttest		Media Pretest		Media Posttest	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
D1	2	1.5	2	1.5	1.47	1.17	1.94	1.22
D2	1.67	1	2	2	1.53	1.17	2.39	1.56
D3	1	1	2	1	1.33	1.27	2.32	1.17
D4	1	1	0	1	1.14	1	2.39	1.17
VD	1	1	2	1	1.38	1.16	2.23	1.27

*Nota.* Elaboración propia (2025)

La tabla presenta el análisis comparativo de la mediana y media del pretest y posttest del grupo experimental (GE) y del grupo control (GC) en las dimensiones del pensamiento crítico (VD). Se observa un incremento significativo en los valores del grupo experimental en el posttest, lo que evidencia que la aplicación de la estrategia del ABP favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

**Tabla 6**

*Resultados de la dimensión general del pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest – Posttest)*

	Control				Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%

Inicio	10	45.45 %	9	40.91 %	3	13.64 %	0	0 %
Proceso	12	54.55 %	11	50.00 %	19	86.36 %	2	9.09 %
Logrado	0	0 %	2	9.09 %	0	0%	20	90.91 %
Total	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En el grupo control, los niveles se mantuvieron relativamente estables entre el pretest y el posttest, con un ligero aumento en el nivel logrado (de 0 % a 9.09 %). En cambio, en el grupo experimental se observa un incremento significativo en el nivel logrado, que pasó de 0 % en el pretest a 90.91 % en el posttest, mientras que los niveles inicio y proceso disminuyeron considerablemente. Estos resultados destacan un avance sustancial en el desarrollo del pensamiento crítico en el grupo experimental tras la aplicación de la estrategia.

**Tabla 7**

*Resultados de la dimensión analizar información del pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)*

	Control				Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	3	13.64 %	6	27.27 %	2	9.09 %	0	0 %
Proceso	16	72.72 %	9	40.91 %	12	54.55 %	2	27.27 %
Logrado	3	13.64 %	7	31.82 %	0	36.36%	20	72.73 %
Total	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Analizar información”, el grupo control presenta un leve incremento en el nivel “Logrado”, de 13.64 % a 31.82 %, aunque también aumenta el nivel “Inicio” de 13.64 % a 27.27 %. En cambio, el grupo experimental evidencia una mejora considerable: el nivel “Inicio” desciende de 9.09 % a 0 %, mientras que el nivel “Logrado” aumenta de 36.36 % a 72.73 %.

**Tabla 8**

*Resultados de la dimensión inferir implicancias del pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)*

	Control				Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	14	63.64 %	2	9.09 %	5	22.73 %	0	0 %
Proceso	7	31.82 %	18	81.82 %	15	68.18 %	3	13.64 %
Logrado	1	4.54 %	2	9.09 %	2	9.09 %	19	86.36 %
Total	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Inferir implicancias”, el grupo control presenta un aumento en el nivel “Proceso”, que pasa de 31.82 % a 81.82 %, mientras que el nivel “Inicio” desciende de 63.64 % a 9.09 %. En el grupo experimental, se observa una mejora marcada: el nivel “Inicio” disminuye de 22.73 % a 0 %, y el nivel “Logrado” se incrementa de 9.09 % a 86.36 %. Estos resultados muestran un progreso notorio en la capacidad de inferencia posterior a la intervención.

**Tabla 9**

*Resultados de la dimensión proponer alternativas del pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)*

	Control				Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	8	36.36 %	13	59.09 %	12	54.55 %	0	0 %
Proceso	12	54.55 %	7	31.82 %	9	40.91 %	9	40.91 %
Logrado	2	9.09 %	2	9.09 %	1	4.54 %	13	59.09 %
Total	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Proponer alternativas”, el grupo control muestra un ligero retroceso, incrementando el nivel “Inicio” de 36.36 % a 59.09 % y manteniendo el nivel “Logrado” en 9.09 %. En contraste, el grupo experimental evidencia un avance significativo: el nivel “Inicio” desciende de 54.55 % a 0 %, mientras que el nivel “Logrado” aumenta de 4.54 % a 59.09 %. Los resultados evidencian una

mejora clara en la capacidad de proponer alternativas tras la aplicación del programa.

**Tabla 10**

*Resultados de la dimensión argumentar posición del pensamiento crítico en los grupos control y experimental (Pretest –Postest)*

	Control				Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	15	68.18 %	12	54.55 %	13	59.09 %	0	0 %
Proceso	6	27.27 %	7	31.81 %	9	40.91 %	4	18.18 %
Logrado	1	4.55 %	2	13.64 %	0	0%	18	81.82 %
Total	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %	22	100.00 %

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Argumentar posición”, los resultados muestran que en el grupo control se observa una leve mejora entre el pretest y el postest, disminuyendo el nivel “Inicio” de 68.18 % a 54.55 %, y aumentando el nivel “Logrado” de 4.55 % a 13.64 %. En cambio, en el grupo experimental se evidencia un progreso más notable: el nivel “Inicio” pasa de 59.09 % a 0 %, mientras que el nivel “Logrado” aumenta significativamente de 0 % a 81.82 %. Estos resultados reflejan una mejora sustancial en la argumentación tras la intervención aplicada.

**Tabla**

**11**

*Diferencias del pretest en la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba de Levene (Welch’s T-test) entre el grupo control y experimental*

	x	N	S	Sig. Bilateral
Control (pre-test)	15.090909	22	5.218183	0.05922
Experimental (pre-test)	17.727273	22	3.627695	

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión general del pensamiento crítico, la prueba de Levene con corrección de Welch mostró que el grupo control obtuvo una media de 15.09 (DE = 5.21) y el grupo experimental, 17.72 (DE = 3.63). El valor de significancia bilateral fue  $p = 0.05922$ , superior a  $\alpha = 0.05$ , lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest.

**Tabla 12**

*Diferencias del pretest en la dimensión analizar información con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental*

Comparaciones	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Control	22	390.5	137.5	0.01252
Experimental	22	599.5		

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Analizar información”, la prueba U de Mann-Whitney mostró que el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 599.5, superior al del grupo control (390.5). El valor de  $U = 137.5$  y la significancia bilateral de  $p = 0.01252$  son menores que  $\alpha = 0.05$ , indicando diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest.

**Tabla 13**

*Diferencias del pretest en la dimensión inferir implicancias con la Prueba de Levene (Welch's T-test) entre el grupo control y experimental*

	x	N	S	Sig. (bilateral)
Control (pretest)	3.5	22	1.503963	0.01914
Experimental (pretest)	4.545455	22	1.335496	

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Inferir implicancias”, la prueba de Levene con corrección de Welch indicó que el grupo control obtuvo una media de 3.5 (DE = 1.50) y el grupo experimental, 4.55 (DE = 1.33). El valor de  $p = 0.01914$ , inferior a  $\alpha = 0.05$ , muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest.

**Tabla 14**

*Diferencias del pretest en la dimensión proponer alternativas con la Prueba de Levene (Welch's T-test) entre el grupo control y experimental*

	x	N	S	Sig. (bilateral)
Control (pretest)	3.909091	22	1.900103	1
Experimental (pretest)	3.909091	22	1.659291	

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Proponer alternativas”, la prueba de Levene con corrección de Welch mostró que tanto el grupo control como el grupo experimental obtuvieron una media de 3.91, con desviaciones estándar de 1.90 y 1.66, respectivamente. El valor de  $p = 1$ , superior a  $\alpha = 0.05$ , indica ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest.

**Tabla 15**

*Diferencias del pretest en la dimensión argumentar posición con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental*

Comparaciones	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Control	22	447.5	194.5	0.2502
Experimental	22	542.5		

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Argumentar posición”, la prueba U de Mann-Whitney mostró que el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 542.5 y el grupo control, 447.5. El valor de  $U = 194.5$  y la significancia bilateral de  $p = 0.2502$ , superior a  $\alpha = 0.05$ , indican ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest.

### **Control vs Experimental (Postest)**

**Tabla 16**

*Diferencias del postest en la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba de Levene (Pooled - Variance) entre el grupo control y experimental*

	x	N	S	Sig.(bilateral)
Control (postest)	16.590909	22	5.828167	1.378e-11
Experimental (postest)	29.954545	22	3.565406	

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión general del pensamiento crítico, la prueba de Levene (Pooled Variance) mostró que el grupo control obtuvo una media de 16.59 (DE = 5.83) y el grupo experimental, 29.95 (DE = 3.57). El valor de  $p = 1.378 \times 10^{-11}$ , menor que  $\alpha = 0.05$ , evidencia diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el postest.

**Tabla 17**

*Diferencias del postest en la dimensión analizar información con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental*

Comparaciones	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Control	22	326	73	0.00006078
Experimental	22	664		

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Analizar información”, la prueba U de Mann-Whitney mostró que el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 664, superior al del grupo control (326). El valor de  $U = 73$  y la significancia bilateral de  $p = 0.00006078$ , inferior a  $\alpha = 0.05$ , evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el postest.

**Tabla 18**

*Diferencias del postest en la dimensión inferir implicancias con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental*

Comparaciones	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Control	22	289	36	$8,5 \times 10^{-7}$
Experimental	22	701		

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Inferir implicancias”, la prueba U de Mann-Whitney mostró que el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 701, superior al del grupo control (289). El valor de  $U = 36$  y la significancia bilateral de  $p = 8.5 \times 10^{-7}$ , menor que  $\alpha = 0.05$ , evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el postest.

**Tabla 19**

*Diferencias del postest en la dimensión proponer alternativas con la Prueba U de Mann-Whitney entre el grupo control y experimental*

Comparaciones	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Control	22	284.5	31.5	$6,422 \times 10^{-7}$
Experimental	22	705.5		

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Proponer alternativas”, la prueba U de Mann-Whitney mostró que el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 705.5, superior al del grupo control (284.5). El valor de  $U = 31.5$  y la significancia bilateral de  $p = 6.422 \times 10^{-7}$ , menor que  $\alpha = 0.05$ , evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el postest.

**Tabla 20**

*Diferencias del postest en la dimensión argumentar posición con la Prueba de Levene (Welch's T-test) entre el grupo control y experimental*

	x	N	S	Sig. (bilateral)
Control (postest)	3.5	22	2.540154	1.424e-7
Experimental (postest)	7.681818	22	1.58524	

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión “Argumentar posición”, la prueba de Levene con corrección de Welch mostró que el grupo experimental obtuvo una media de 7.68 (DE = 1.58), superior a la del grupo control (3.5; DE = 2.54). El valor de  $p = 1.424 \times 10^{-7}$ , inferior a  $\alpha = 0.05$ , indica diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el postest.

### Pre vs Post (Control)

**Tabla 21**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba t de Student (pretest y postest) del grupo control*

Diferencias	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
DG (pretest)	15.1	22	5.2182	1.269	21	0.2183
DG (postest)	16.6	22	5.8282		21	

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión general del pensamiento crítico del grupo control, la prueba t de Student para muestras relacionadas evidenció una media de 15.1 (DE = 5.22) en el pretest y de 16.6 (DE = 5.83) en el postest, con  $t(21) = 1.269$  y  $p = 0.2183$ , valor superior a  $\alpha = 0.05$ . No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que no se rechaza la hipótesis nula. El

tamaño del efecto ( $d = 0.27$ ) fue pequeño, indicando un impacto mínimo de la intervención sobre esta dimensión en el grupo control.

**Tabla 22**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión analizar información con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo control.*

Analizar Información		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Pretest	Rangos negativos	9	9.17	82.5	0.4918	0.6229
	Rangos positivos	10	10.75	107.5		
	Empates	3				
Total		22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Analizar información del grupo control, la prueba de Wilcoxon mostró rangos negativos con un promedio de 9.17 y rangos positivos de 10.75, con  $Z = 0.492$  y  $p = 0.623$ , valor superior a  $\alpha = 0.05$ . No se evidenció diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pretest y postest, por lo que no se rechaza la hipótesis nula. Estos resultados indican que el modelo tradicional no generó mejoras sustanciales en la capacidad de análisis de información dentro del grupo control.

Decisión: No se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 23**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión inferir implicancias con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo control.*

Constancia de forma		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Pretest	Rangos negativos	4	6	24	3.2474	0.001165
	Rangos positivos	17	12.18	207		
	Empates	1				
Total		22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Inferir Implicancias del grupo control, la prueba de Wilcoxon evidenció un promedio de rangos negativos de 6 y positivos de 12.18, con  $Z = 3.247$  y  $p = 0.001$ , valor inferior al nivel de significancia  $\alpha = 0.05$ . Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pretest y postest. Esto indica que el grupo control mostró una mejora significativa en la capacidad de inferir implicancias, probablemente atribuible a la práctica constante de actividades escolares que estimulan el razonamiento deductivo, más que a un cambio metodológico.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 24**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión proponer alternativas con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo control.*

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Rangos negativos	14	9.71	136		
Pretest Rangos positivos	6	12.33	74	-1.1569	0.2473
Empates	2				
Total	22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Proponer Alternativas, la prueba de Wilcoxon registró un promedio de rangos negativos de 9.71 y positivos de 12.33, con 2 empates. El valor obtenido fue  $Z = -1.157$  y el nivel de significancia  $p = 0.247$ , superior al nivel  $\alpha = 0.05$ . En consecuencia, no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pretest y postest, indicando que las puntuaciones se mantuvieron sin cambios relevantes en esta dimensión.

Decisión: No se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 25**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión argumentar posición con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo control.*

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Rangos negativos	7	9.93	69.5		
Pretest Rangos positivos	11	9.23	101.5	0.6791	0.497
Empates	4				
Total	22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Argumentar Posición, los resultados de la prueba de Wilcoxon mostraron un promedio de rangos negativos de 9.93 y positivos de 9.23, con 4 empates. El valor obtenido fue  $Z = 0.6791$  y el nivel de significancia  $p = 0.497$ , superior a  $\alpha = 0.05$ . Por tanto, no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pretest y postest, lo que indica que las puntuaciones se mantuvieron estables en esta dimensión.

Decisión: No se rechaza la hipótesis nula.

#### **Tabla 26**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión general del pensamiento crítico con la Prueba t de Student (pretest y postest) del grupo experimental.*

Diferencias	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
DG (pretest)	18	22	3.6277		21	
DG (postest)	30	22	3.5654	17.4106	21	5.884e- 14

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión General del Pensamiento Crítico, la prueba t de Student para muestras relacionadas arrojó un valor  $t = 17.4106$  con 21 grados de libertad y un nivel de significancia  $p = 5.884 \times 10^{-14}$ , inferior al umbral  $\alpha = 0.05$ . La media del pretest fue de 18 puntos (DE = 3.63) y la del postest de 30 puntos (DE = 3.57). Por tanto, se evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones, lo que refleja una variación positiva considerable en los resultados obtenidos por el grupo experimental.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 27**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión analizar información con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo experimental*

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Rangos negativos	3	5	15		
Pretest Rangos positivos	18	12	216	3.5185	0.0004339
Empates	1				
Total	22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Analizar Información, la prueba de Wilcoxon evidenció un promedio de rangos negativos de 5 y positivos de 12, registrándose 1 empate. El valor obtenido fue  $Z = 3.5185$  con una significancia bilateral  $p = 0.0004339$ , inferior al umbral  $\alpha = 0.05$ . Estos resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pretest y postest, indicando una variación positiva en los resultados del grupo experimental.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 28**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión inferir implicancias con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo experimental*

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Rangos negativos	0	0	0		
Pretest Rangos positivos	21	11	231	4.0246	0.00005708
Empates	1				
Total	22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Inferir Implicancias, la prueba de Wilcoxon mostró un promedio de rangos negativos de 0 y positivos de 11, con 1 empate. El valor obtenido fue  $Z = 4.0246$  y una significancia bilateral  $p = 0.00005708$ , inferior al nivel  $\alpha = 0.05$ . Estos resultados evidencian una diferencia estadísticamente

significativa entre los puntajes del pretest y postest, indicando una variación positiva en el grupo experimental.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 29**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión proponer alternativas con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo experimental*

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Rangos negativos	0	0	0		
Pretest Rangos positivos	20	10.5	210	3.9173	0.00008953
Empates	2				
Total	22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

En la dimensión Proponer alternativas, los resultados de la prueba de Wilcoxon muestran ausencia de rangos negativos (0) y predominio de rangos positivos (N = 20; rango promedio = 10.5), con 2 empates. El valor de  $Z = 3.9173$  y una  $p = 0.00008953$  evidencian una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest, lo que indica un incremento consistente en los puntajes del grupo experimental en esta dimensión.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 30**

*Diferencias en el nivel de logro de la dimensión argumentar posición con la Prueba de Wilcoxon (pretest y postest) del grupo experimental*

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Rangos negativos	0	0	0		
Pretest Rangos positivos	22	11.5	253	4.1058	0.00004028
Empates	0				
Total	22				

*Nota.* Elaboración propia (2025)

Los resultados de la prueba de Wilcoxon para la dimensión Argumentar posición evidencian ausencia de rangos negativos y presencia total de rangos positivos ( $N = 22$ ; rango promedio = 11.5). El valor de  $Z = 4.1058$  con una  $p = 0.00004028$  indica una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el posttest, lo que refleja un incremento uniforme en los puntajes del grupo experimental en esta dimensión.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

## 4.2. Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que la estrategia del ABP tuvo una influencia positiva y significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental, en comparación con el grupo control, que no mostró variaciones estadísticamente relevantes tras la aplicación del método tradicional. Esta diferencia se sustenta en los valores obtenidos en las pruebas inferenciales, donde los puntajes del posttest del grupo experimental fueron considerablemente más altos. Este hallazgo guarda coherencia con lo señalado por Aguilar (2021), quien demostró que el ABP influye de manera directa y significativa en las cinco dimensiones del pensamiento crítico, fortaleciendo tanto la expresión oral como escrita. De igual modo, coincide con Landeo (2023), quien halló una correlación positiva alta ( $\rho = 0.713^{**}$ ) entre el ABP y el pensamiento crítico, evidenciando que la participación en la resolución de problemas auténticos estimula las habilidades cognitivas superiores implicadas en el razonamiento crítico.

En cuanto a la dimensión “Analizar información”, los resultados muestran un progreso notable en los estudiantes que trabajaron con la estrategia del ABP, en contraste con el grupo control, cuyas mejoras fueron mínimas. Esta diferencia revela que el ABP propicia la exploración autónoma y la identificación de elementos relevantes para la comprensión de un problema. Según Landeo (2023), el coeficiente de correlación entre el ABP y esta dimensión alcanzó un valor de  $0.837^{**}$ , lo que confirma una relación positiva sólida. Este hallazgo también se apoya en Arias (2024), quien identificó que el ABP fortalece la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y tomar decisiones informadas frente a situaciones complejas. Por tanto, los resultados del presente

estudio corroboran que la estrategia fomenta la observación crítica y el análisis reflexivo de la información, componentes esenciales del pensamiento crítico.

Respecto a la dimensión “Inferir implicancias”, los datos evidencian que los estudiantes del grupo experimental desarrollaron una mayor habilidad para deducir consecuencias y establecer relaciones lógicas a partir de los problemas planteados. Este resultado se relaciona con los hallazgos de Landeo (2023), quien obtuvo un coeficiente de correlación de 0.852\*\*, lo que muestra una conexión significativa entre el ABP y la capacidad de inferir. Aguilar (2021) también coincide al demostrar que el ABP potencia la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes evaluar la validez y coherencia de sus razonamientos. De esta forma, la presente investigación confirma que el ABP promueve la inferencia y la interpretación racional, habilidades centrales del pensamiento crítico, según lo expuesto por Facione (2015), quien sostiene que pensar críticamente implica “inferir juicios razonados basados en evidencias y criterios objetivos”.

En la dimensión “Proponer alternativas”, se observó una mejora considerable en el grupo experimental, lo que indica que el ABP fomenta la generación de soluciones creativas y viables ante diversas situaciones problemáticas. Este resultado es coherente con la correlación positiva ( $\rho = 0.788^{**}$ ) reportada por Landeo (2023), quien señaló que los estudiantes que aplicaron el ABP mostraron una mayor disposición para plantear propuestas innovadoras. Asimismo, Arias (2024) señala que el ABP ofrece oportunidades para desarrollar la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estos hallazgos confirman que el ABP, al situar a los estudiantes frente a retos contextualizados, potencia la autonomía cognitiva y la flexibilidad del pensamiento, componentes que refuerzan las habilidades superiores de razonamiento crítico.

Finalmente, en la dimensión “Argumentar posición”, los resultados reflejan un progreso significativo en el grupo experimental, mientras que en el grupo control los niveles se mantuvieron estables. La correlación positiva moderada ( $\rho = 0.616^{**}$ ) encontrada por Landeo (2023) coincide con los resultados del presente estudio, evidenciando que el ABP estimula la capacidad de justificar y

sustentar ideas con argumentos coherentes. Aguilar (2021) también resaltó la dimensión dialógica del pensamiento crítico, destacando que el ABP promueve el intercambio racional de ideas y la confrontación constructiva de perspectivas. En consecuencia, puede afirmarse que la estrategia del ABP no solo mejora el análisis y la inferencia, sino que también fortalece la argumentación razonada, consolidando así el pensamiento crítico como una habilidad de orden superior necesaria para el aprendizaje autónomo y reflexivo en la educación secundaria.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

Los resultados de la investigación permiten concluir que la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementó de manera positiva y significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental. Las pruebas inferenciales evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest de dicho grupo, lo que demuestra que la aplicación del ABP generó mejoras sustanciales en las habilidades de análisis, inferencia, argumentación y proposición de alternativas, a diferencia del grupo control, cuyos resultados se mantuvieron estables tras el uso del método tradicional.

En primer lugar, la dimensión general del pensamiento crítico, el grupo experimental mostró un incremento notable en sus puntajes, pasando de una media de 18 a 30 puntos, con un valor de significancia  $p < 0.05$ . Este resultado refleja que el ABP favorece el desarrollo integral del pensamiento crítico como habilidad de orden superior, al involucrar a los estudiantes en procesos cognitivos complejos orientados a la comprensión, reflexión y solución de problemas reales.

En segundo lugar, la dimensión “Analizar información”, se evidenció una diferencia significativa a favor del grupo experimental, lo que confirma que el ABP potencia la capacidad de examinar, contrastar y evaluar datos de manera autónoma. Esta mejora responde a la naturaleza investigativa de la estrategia, que promueve la búsqueda activa de información y la identificación de elementos relevantes para la toma de decisiones fundamentadas.

En tercer lugar, la dimensión “Inferir implicancias”, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un progreso altamente significativo, demostrando una mayor habilidad para deducir consecuencias y establecer relaciones lógicas. Este hallazgo refuerza que el ABP fomenta la reflexión y el razonamiento crítico al situar al estudiante frente a problemas contextualizados que requieren argumentaciones basadas en evidencias y criterios objetivos.

En cuarto lugar, la dimensión “Proponer alternativas”, los resultados confirman que el ABP estimula la creatividad, la autonomía cognitiva y la generación de soluciones pertinentes ante situaciones problemáticas. La ausencia de rangos negativos y el incremento uniforme en los puntajes posttest del grupo experimental evidencian que la participación activa y colaborativa fortalece la capacidad de los estudiantes para diseñar propuestas innovadoras y viables.

En quinto lugar, la dimensión “Argumentar posición”, los datos estadísticos revelaron una mejora significativa en la capacidad del grupo experimental para sustentar sus ideas con argumentos coherentes y fundamentados. Este avance demuestra que el ABP promueve el pensamiento dialógico y la confrontación constructiva de perspectivas, contribuyendo al desarrollo de la argumentación razonada como componente esencial del pensamiento crítico.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas constituye una estrategia pedagógica eficaz para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el nivel de educación secundaria. La evidencia empírica confirma que favorece la construcción activa del conocimiento, el razonamiento reflexivo y la autonomía intelectual, aspectos indispensables para formar estudiantes capaces de analizar, inferir, argumentar y proponer soluciones fundamentadas en contextos educativos y sociales diversos.

## **CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES**

Incorporar de manera sistemática la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de sus sesiones, puesto que los resultados obtenidos en la investigación evidencian diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del pensamiento crítico (analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas y argumentar posición). La aplicación favoreció la autonomía del estudiante, además de promover el razonamiento reflexivo y estimular la capacidad de sustentar ideas con argumentos sólidos frente a problemas reales o del contexto educativo.

Promover programas de capacitación y actualización docente orientados en implementar el ABP como estrategia de enseñanza aprendizaje. La evidencia muestra que la estrategia potencia la participación, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. Por tal motivo, las I.E. deben incluir en sus planes anuales y proyectos curriculares acciones formativas que guíen a los docentes en el diseño de problemas auténticos, la gestión de procesos de investigación y evaluación de competencias cognitivas superiores, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Incorporar el Aprendizaje Basado en Problemas dentro de los programas de formación inicial docente y la formación continua. La incorporación de esta estrategia permite alinear la práctica con el enfoque por competencias del currículo nacional, promoviendo aprendizajes significativos, reflexivos y contextualizados. Además, su realización contribuiría al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible en especial al objetivo número 4 que se orienta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Adaptar la estrategia del ABP a las diversas realidades socioculturales y niveles educativos, de modo que se analice la efectividad en contextos urbanos, rurales o interculturales. El replicar el estudio en escenarios diversos permite identificar factores asociados al desarrollo del pensamiento crítico, así como algunos ajustes que aseguren la pertinencia y equidad en los aprendizajes. Este

proceso contribuirá al fortalecimiento de las prácticas inclusivas dentro del proceso educativo.

Desarrollar nuevas líneas de estudio que relacionen el ABP con otras competencias transversales, como la creatividad, la argumentación ética, la ciudadanía activa y la alfabetización digital. La ampliación de estas líneas facilita la generación de evidencia científica sobre el impacto del ABP en la formación del pensamiento crítico, contribuyendo al desarrollo de enfoques innovadores y sostenibles para la mejora continua de la calidad educativa del país.

## REFERENCIAS

- Aguilar, E. (2021). *Influencia de la aplicación de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° grado de secundaria, Área Comunicación de la Institución Educativa "Cristo Rey" Rondocan-Acomayo, 2019*. [Tesis de doctorado, Universidad Andina de Cusco]. Repositorio de la Universidad Andina de Cusco. <https://repositorio.uandina.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/433f0bf-0513-4caa-af08-be913bea52c9/content>
- Angulo, J. y López, A. (2025). Aprendizaje basado en problemas: ventajas y desventajas percibidas por el alumnado. *Revista Colombiana de Educación*, (96), e19777, <https://doi.org/10.17227/rce.num96-19777>
- Arias, A. (2024). *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del octavo año de Educación General Básica*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/items/4a22ab0b-b911-4830-a784-bb94f2868dbb>
- Artime, C. y Domínguez, J. (2022). Evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 101-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8415705>
- Barbarán, K. y Montes, L. (2020). *Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Francisco Bolognesi, Pucallpa, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio de la Universidad Nacional de Ucayali. <https://repositorio.unu.edu.pe/items/c02e3b55-3c46-4616-ba7d-aa1406bd0476>

- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova research journal*, 6(2), 77-89. <https://www.redalyc.org/pdf/7378/737880768005.pdf>
- Betancur, H., Valderrama-Henao, E. y Marín-Pulgarín, A. (2024). Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la didáctica y el aprendizaje basado en problemas en la educación básica secundaria. *Revista de trabajo social*. ISSN 0716-9736, N°. 100, 2024, 67-78. <https://revistatrabajosocial.uc.cl/index.php/RTS/article/view/76522/62340>
- Busquets, T., Silva, M. y Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos, Número Especial*, 40, 117–135. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0718-07052016000300010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052016000300010)
- Cabrera, M. (2022). *El aprendizaje basado en problemas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, análisis de la experiencia educativa en el área en el área de Ciencias de los estudiantes de octavo “A” de educación general básica*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21902/4/UPS-CT009578.pdf>
- Camilo, W. (2023). El pensamiento crítico y la investigación científica desde la perspectiva de un pensador crítico. *Gaceta de pedagogía*, 47, 276-297. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2355>
- Canchignia, E., Canchignia, P., Espinoza, M. y Tenesaca, D. (2023). Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 52-76. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287/12942>

- Cangahuala, N., Cuzcano, V., Jara, R., Matos, K. y Merino, B. (2019). *Efecto de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto "D" de educación secundaria de la I.E. 7086 Los Precursores, distrito de Santiago de surco, ugel 07*. [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio Institucional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. <https://repositorio.monterrico.edu.pe/items/3c5c2160-2ace-465b-80da-fb88b6dfc4e7>
- Carbajal, A. I. (2024). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como predictor del desempeño académico. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 67-89. <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/98>
- Centro Nacional de Estadísticas de Educación. (2022). Evaluación Nacional del Progreso Educativo. *Informe Nacional de Resultados NAEP*. <https://www.nationsreportcard.gov/reading/nation/achievement/?grade=8>
- Chimoy, E. (2022). *Modelo ABP para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la Institución Educativa N.º 10828 – Chiclayo*. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79454/Chimoy\\_LEP-SD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79454/Chimoy_LEP-SD.pdf?sequence=1)
- Chugchilán, M. D. R., Hurtado, M. D. R., Caiza, M. N. T., Ocampo, H. P. B. y López, J. A. C. (2024). El impacto del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico en lengua y literatura. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 1064-1094. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9935119>
- Chumpitaz, H. (2022). *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria de la IE Víctor Morón Muñoz*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la

Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/85203>

Cuenca, A. (2024). *Aprendizaje Basado en Problemas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de décimo de Educación General Básica Superior*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/29605>

De la Cruz, V., Ángulo, Z., Coloma, J. y Alcívar, L. (2025). Impacto del ABP en el Aprendizaje y el Desarrollo de Habilidades. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 1725-1737. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9153>

Del Cisne, M., Antonio, J., Sancho, D. y Yajaira, A. (2024). Consecuencias de la dependencia de la artificial en habilidades críticas y aprendizaje autónomo en los estudiantes, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (2), 5 – 6 <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10678/15719>

Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts)

Franco, A. M. (2022). Colombia biodiversa y conflictiva: una secuencia de enseñanza aprendizaje para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de 8° grado. [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/4986>

Guamán, V. y Espinoza, E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000200124](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200124)

- Gutiérrez, J., de la Puente, G., Martínez, A. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas un camino para aprender a aprender* .  
[https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch\\_abp.pdf](https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf)
- Hallo, E. P., Naranjo, M. J. y Olalla, A. T. (2024). Innovación pedagógica: Metodologías activas y su incidencia en el pensamiento crítico de estudiantes de Bachillerato. *Reincisol*, 3(6), 6551-6567.  
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6551-6567](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6551-6567)
- Hernández, J., Ponce, A., Moreno, P. y Castañeda, A. (2018). Desarrollo de competencias para la investigación en estudiantes de educación superior: una experiencia en México. *Cognosis*, III (1), 43–50.  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1153>
- Hernández, N., Moncada, F., Lhoeste, Á. , Klimenko, O., y Ortiz, A. L. (2022). Habilidades de pensamiento crítico creativo e inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Una revisión bibliométrica desde la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2029-2054.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3659>
- Hernández, R. y Moreno, S. M. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis y Saber*, 12(31),1-16.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/11174](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11174)
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.  
<https://bibliotecadigital.uce.edu.ec/s/LD/item/793#c=&m=&s=&cv=>
- Huamán, J., Treviños, L. y Medina, W. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 27-47.  
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570971314003/570971314003.pdf>

- Julca, M. y Duran, K. (2022). El método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(71), 2310-2321. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042489.pdf>
- Junco, L. , García K. , Ordoñez, R. y Reigosa , A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato: English. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(4), 86–113. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Landeo, G. (2023). *Aprendizaje basado en problemas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. República de Panamá, La Victoria, Lima, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/19863>
- López, J. M. (2020). *El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico*. *Educa UMCH*, (15), 61-70. 2. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v1i15.130>
- López, P., Gallegos, S., Vilca, G., y López, M. (2018). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias sociales: un estudio empírico en la escuela profesional de sociología UNAP. *Comunicación*, 9(1), 35–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6522349>
- Manassero, M. A. y Vázquez, Á. (2020). Las destrezas de pensamiento y las calificaciones escolares en educación secundaria: Validación de un instrumento de evaluación libre de cultura. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 33-54. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/12375/8931>
- Manayay, M. (2018). *Programa de estrategia de aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico en las asignaturas teórico-prácticas de los estudiantes del sexto ciclo de Enfermería de la*

*Universidad “Señor de Sipán”*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].  
 Repositorio Institucional UCV.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31777>

Manzanares, J. J., Deza, M. A., Romero, E. y Bocanegra, B. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 1891–1905.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459>

Martínez, L. D. (2020). *Experiencia didáctica en la Enseñanza Secundaria. Una propuesta de ABP bilingüe para el desarrollo de las competencias clave*. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 200-215. doi: 10.15366/tp2020.36.16.  
[https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020\\_36\\_16/12380](https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020_36_16/12380)

Medina, P. y Matos, F. M. (2025). *Manual de investigación en educación*. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12905/2473>

Méndez E., Méndez J. y Méndez V. (2017). El aprendizaje basado en problemas como vía para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Conrado Journal*, 13(60), 21–25. Retrieved from  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/565>

Mendoza J., Vega C. , Silva, B. y Boy A, (2024). El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva desde el contexto educativo. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(35), 2400–2416. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.877>

Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a6bae10d-72ce-421d-b545-a19f81d0e051/content>

MINEDU. (2020). *Proyecto Educativo Nacional 2036*.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

MINEDU. (2024). *El Perú en PISA 2022. Informe Nacional de Resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

[http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2024/04/Reporte\\_de\\_resultados\\_PISA\\_2022\\_Per%C3%BA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2024/04/Reporte_de_resultados_PISA_2022_Per%C3%BA.pdf)

MINEDU. (2024). *Metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Dirección de Formación Docente en Servicio

<https://es.scribd.com/document/756230091/Fasciculo-U2S1-Curso-Metodologias-Activas-2>

MINEDU. (2025). *Resultados de la evaluación diagnóstica de Lectura de la Ugel 01*.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMDliOWIwZTA0NGRIYy00OWRmLTIIYzUtNmI1YzUwZWNmZTA0liwidCI6ImQ3OTg3NDY2LWWM3YjQtNDYyYS1hNzk0LThjNjA2N2Q1YzU1YSIsImMiOiR9>

Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91---108. DOI:

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

Morocho, M., López, J. A., Rivas, F. y Villagrán, M. (2025). Aprendizaje basado en problemas y proyectos: claves socio-constructivistas para la enseñanza en secundaria. *Sapiens Discoveries International Journal*, 3(1), e-3107. <https://doi.org/10.71068/vmwnye35>

Murillo, K. V. (2021). *Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media de la escuela de educación*

*general básica Charapotó*. [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

<http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/handle/123456789/1913?locale=en>

Ochoa, D. (2017). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Visto desde el enfoque social. *Gestión Competitividad e Innovación.*, (42), 84–93.

<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/106/102>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023*. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/enla-2023/>

Ortiz, M. (2020). Un acercamiento a la historia del aprendizaje basado en problemas en el contexto global. *Sathiri: sembrador*, 15(2), 118-152.

<https://doi.org/10.32645/13906925.984>

Paredes C. (2016). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia de enseñanza de la educación ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete. *Revista electrónica educare*, 20(1), 119-144.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582016000100119&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582016000100119&script=sci_arttext)

Paul, R. y Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman and Littlefield. <https://www.studocu.com/en-us/document/kansas-city-university/endocrine-and-reproduction-ii/the-miniature-guide-to-critical-thinking-concepts-and-tools-8th-edition-richard-paul-linda-elder-z-lib/75819045>

<https://www.studocu.com/en-us/document/kansas-city-university/endocrine-and-reproduction-ii/the-miniature-guide-to-critical-thinking-concepts-and-tools-8th-edition-richard-paul-linda-elder-z-lib/75819045>

Paul, R. y Elder, L. (2022). *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. (4th ed.). Rowman and Littlefield.

<https://books.google.com.pe/books?id=MXZPEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Pazos, E. y Aguilar, F. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 313-340. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622024000300313&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622024000300313&script=sci_arttext)
- Pérez, J. M. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación en un ambiente real de aprendizaje. *Revista Criterios*, 26(2), 13-33. <https://doi.org/10.31948/rev>.
- Pérez, O., de Gamboa, G. y Badillo, E. (2023). Análisis de las estrategias argumentativas utilizadas por el alumnado de secundaria en la resolución de tareas de generalización de patrones lineales. *Praxis*, 19 (3), 399-420. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9716542.pdf>
- Pizarro, L. M., Menacho, M. R., Terbullino, R. J., Ventura, L. M. y Cueva, L. Y. (2025). E-learning en los niveles de educación básico, secundario, técnico y universitario. *Revista INVECOM*. 5(2), 1-10. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n2/2739-0063-ric-5-02-e502029.pdf>
- Ponce, E. y Marcillo, C. (2020). Autoevaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 246-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491403>
- Quispe, J. (2024). *Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, Oxapampa, Pasco, 2024*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/152784/Quispe\\_CJL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/152784/Quispe_CJL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Quispe-Paccha, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana: Array. *Maestro Y Sociedad*, 18(2), 541-550.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5357/4974>

Reyna, C. (2022). *El pensamiento crítico. Elementos para su conceptualización*. [Webinar]. MINEDU.  
<https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/el-pensamiento-critico-elementos-para-su-conceptualizacion/>

Romero Gómez, A. (2020). Aprendizaje basado en problemas, sobre ambiente virtual de aprendizaje, un modelo de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Santo Tomás - VUAD. CITAS, 6(1).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8663056.pdf>

Romero, X. y Game, C. (2021). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas enfocado en el desarrollo del pensamiento creativo. *Revista Científica Sinapsis*, 2(20), 1-12.  
<https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/564>

Sanic, A. (2021). *Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora a nivel crítico*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Universidad Rafael Landívar.  
["http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2021/05/09/sanic-antonio.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2021/05/09/sanic-antonio.pdf)

Sastoque, D., Ávila, J., y Olivares, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del pensamiento crítico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148–172.  
<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7568>

Serna, M. y Salvatierra, Á. (2020). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problema (ABP) de John Barell en la comprensión literal. *Revista Educación*, 44(2).  
<https://www.redalyc.org/journal/440/44062184013/44062184013.pdf>

- Silva, L., y Ortiz, E. (2018). Aprendizaje basado en problemas: una estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico Learning based on problems: a strategy for the development of skills of scientific thinking. *Ideales*, 7, 104–110. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1363>
- Suárez, I., Varguillas, C. y Roncero C. (2022). *Técnicas e Instrumentos de Investigación. Diseño y Validación desde la Perspectiva Cuantitativa*. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0013>
- Tacsá, J. (2021). *El aprendizaje basado en problemas para desarrollar la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes del cuarto de secundaria de una institución educativa privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/971f8672-ce19-4933-abb1-9ef82acfacdb/content>
- UNESCO. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. Roxana Morduchowicz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>
- Uribe, R. y Gutiérrez, M. (2023). Concepciones acerca del pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria. Una revisión bibliográfica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 91-107. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.006>
- Varela, J. (2016). Aprendizaje basado en problemas: nueva sociedad requiere nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje. Universidad Internacional de la Rioja. Retrieved from <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4379/VARELAGUNTIÑAS%2CJORGE.pdf?sequence=1Villalobos>
- Vargas Y., Obaya, A. y Vargas , G. (2021). Problem based learning: Barrow and Bloom taxonomy (Experimental activity). *International Journal of Education (IJE)*, 9(4), 19–29. <https://doi.org/10.5121/ije.2021.9402>

- Vásquez, C. A. (2022). *Estrategias de rutinas del pensamiento mejoran el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Sicuani 2022*. [Tesis De Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114829/V%20c3%a1squez\\_CCA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114829/V%20c3%a1squez_CCA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vásquez, S., Vásquez, S. A., Vidal, R. M., Gómez, R., Reátegui, G. R., Yalta, M., Soplin, J. A. y Huanca, G. (2024). El pensamiento crítico: importancia, estrategias de desarrollo, características, factores limitantes. *Paidagogo*, 6(1), 27–43. <https://doi.org/10.52936/p.v6i1.239>
- Vera, R., Merchán, W., Maldonado, K. y Castro, A. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas aplicada en la enseñanza de las Matemáticas. *Serie Científica de La Universidad de Las Ciencias Informáticas*, 14(3), 142–155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590453>
- Villalobos, J. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. Epub 10 de junio de 2023. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/316/817>
- Villegas, J. (2017). Nuevo Abp: Una Versión Personal Del Aprendizaje Basado En Problemas Como ... - Jaime Villegas Pacheco - Google Libros. Retrieved June 8, 2019, from [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=k-FDDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Villegas,+J.+\(2017\).+Nuevo+ABP.+Una+versión+personal+del+aprenndizaje+basado+en+problemas+como+didáctica+interactiva.+...:+&ots=lkV\\_-qw2KW&sig=wYwqlb-v\\_nzdxgC-n7sYAbWlcVogt](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=k-FDDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Villegas,+J.+(2017).+Nuevo+ABP.+Una+versión+personal+del+aprenndizaje+basado+en+problemas+como+didáctica+interactiva.+...:+&ots=lkV_-qw2KW&sig=wYwqlb-v_nzdxgC-n7sYAbWlcVogt)
- Zapata, M., Varona, M., Guerrero, H., Calle, M. y Bizueta, S. (2021). Programa basado en problemas, como herramienta para mejorar el pensamiento

crítico en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa Manuel Scorza. *Pro hominum*, 3(1),\_\_\_202-222.  
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0053>

## ANEXOS

## Anexo 1: Matriz de consistencia

## MATRIZ DE CONSISTENCIA – INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria				
<b>AUTORES</b>	<b>PROGRAMA DE ESTUDIOS</b>	<b>ENFOQUE</b>	<b>DISEÑO</b>	<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>ASESOR</b>
Espinoza Melendez, Sonaly Marian Garayar Calsina, Silvia Gabriela Huillca Vilca, Eliane Ariana Osorio Busiche, Hugo Ernesto	Comunicación	Cuantitativo	Experimental (alcance cuasiexperimental)	Innovación y didáctica	MGTR. Fiorella Gomez Zuñiga

<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICAS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
			<b>Variable independ</b>	1. Definición del problema	1.1 Identificación

¿En qué medida el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025?	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p><b>Establecer</b> en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la</p>	<p><b>Hipótesis general</b> El Aprendizaje Basado en Problemas incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, en el año 2025.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b> H1. El Aprendizaje Basado en</p>	<p><b>iente:</b> Procesos del Aprendizaje Basado en Problemas</p> <p><b>Autores:</b> Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña (2012)</p>	2. Formulación de hipótesis y plan de trabajo	2.1 Planteamiento		
			3. Período de estudio independiente	3.1 Indagación			
			4. Discusión de los nuevos conocimientos: validación de la hipótesis.	4.1 Contrastación			
			<b>VARIABLES</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ÍTEM</b>	<b>N° ÍTEM</b>
<b>Variable dependiente:</b> Pensamiento crítico	1. Analizar información	1.1 Identificar ideas principales en un texto 1.2 Identificar la situación problemática de un caso 1.3 Reconocer en un caso los sujetos involucrado	1, 2, 5, 8	Total 4	Instrumento de medición de la variable Pensamiento Crítico: Prueba de pensamiento crítico de Milagros Rosario Milla Virhuez (2012)		

	<p>dimensión analizar información del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p> <p><b>Establecer</b> en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión inferir implicaciones del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución</p>	<p>Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de analizar información de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p>			<p>s y sus acciones</p> <p>1.4 Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso</p>			
					<p>2. Inferir implicancias y/o consecuencias</p>			

	<p>educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p> <p><b>Establecer</b> en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión de proponer alternativas de solución del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p>	<p>H2. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de inferir implicancias y/o consecuencias de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores,</p>		<p>3. Proponer alternativas de solución.</p>	<p>3.1 Establecer coherencia entre alternativas y problema 3.2 Crear alternativas posibles de realizar 3.3 Involucrar a su entorno cercano en las alternativas</p>	<p>4, 9, 7</p>	<p>Total 3</p>	
				<p>4. Argumentar posición</p>	<p>4.1 Asumir postura a favor o en contra en relación con el tema 4.2 Exponer las razones de la postura asumida 4.3</p>	<p>11, 12, 13</p>	<p>Total 3</p>	

	<p><b>Establecer</b> en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente en la dimensión de argumentar posición del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p>	<p>UGEL 01, 2025.</p> <p>H3. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativamente la capacidad de proponer alternativas de solución de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan</p>			<p>Sustentar ideas y conclusiones expuestas</p>			
--	--	---	--	--	---	--	--	--

		<p>de Miraflores, UGEL 01, 2025.</p> <p>H4. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incrementa significativa mente la capacidad de argumentar posición de la dimensión del pensamiento crítico, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

		de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

## Anexo 2: Matriz del instrumento aplicado

Dimensión	Indicadores	Ítems	Puntaje máximo	Puntaje Total
Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	1) La idea principal del texto es: (Pregunta de opción múltiple)	2p	10
	Identificar la situación problemática de un caso	2) La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)	2p	
	Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5) En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema, coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.	3p	
	Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.	3p	
Inferir implicancias	Deducir implicancias	3) ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa? Menciona un efecto.	2p	

	Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados.	6) ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona un efecto.	4p	10
	Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.	10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto.	4p	
Proponer alternativas de solución	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4) Si tu vivieras alrededor de los Pantanos de Villa ¿Qué harías para protegerlo? Menciona 1 acción	3p	10
	Crear alternativas posibles de realizar	9) Como señala la lectura, Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante ¿Qué propones para superar el problema?	4p	
	Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? Menciona una acción.	3p	
Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema	11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?	2p	10
	Exponer las razones de la postura asumida	12) Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.	4p	
	Sustentar ideas y conclusiones expuestas	13) ¿En qué te basaste para dar las respuestas anteriores?	4p	

**Anexo 3: Instrumento aplicado****PRUEBA PARA PENSAMIENTO CRÍTICO**

**Nombres:** \_\_\_\_\_  
**Edad:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_  
**Colegio:** \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES**

**Lee con atención cada una de las lecturas y resuelve las preguntas que se plantean. Tienes 45 minutos para desarrollar la prueba. Por favor, no dejes ninguna pregunta sin contestar.**

**LOS PANTANOS DE VILLA**

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

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

**1. En la lectura anterior, la idea principal del texto es: (2p)**

- a) Los Pantanos de Villa presentan una gran biodiversidad.
- b) Los Pantanos de Villa tienen una localización estratégica.
- c) Los Pantanos de Villa son de gran importancia.

- d) El impacto ecológico afecta a los Pantanos de Villa.
- e) Existen factores que amenazan a los Pantanos de Villa.

**2. La situación problemática en el caso de los Pantanos de Villa, según la lectura es: (2p)**

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

**3. ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa? Menciona un efecto (2p)**

**4. Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa ¿Qué harías para protegerlo? Menciona una acción (3p)**

**LA BAHÍA DE PARACAS**

La bahía de Paracas está ubicada en el lado sur de la desembocadura del río Pisco. Parte de ella conforma la Reserva Nacional de Paracas. Sus aguas son poco profundas y de corrientes lentas. En esta Reserva Nacional se distingue una gran variedad de aves migratorias, playeras y marinas que en total suman 215 especies.

Entre ellas destacan el flamenco, los playeros y las gaviotas que se alimentan de pequeños crustáceos y gusanos. También se encuentran peces, moluscos y cetáceos, pues la playa de este lugar es muy rica en nutrientes. Lamentablemente, la bahía de Paracas se encuentra amenazada por las fábricas de harina de pescado que vierten sus desechos al mar sin previo tratamiento, lo que ocasiona la muerte de muchas especies. La falta de información y educación se hace evidente y empeora la situación, pues algunos turistas y residentes interrumpen el descanso de las aves y les arrojan piedras o invaden sus terrenos e, incluso atiborran su hábitat de desperdicios.

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

**5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de la Bahía de Paracas, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas. (3p)**

N.º	SUJETOS INVOLUCRADOS	HECHOS DEL PROBLEMA
1)		Vierten desechos al mar sin previo tratamiento
2)		Ocasionan la muerte de muchas especies
3)		Difusión de información y educación deficiente
4)		Interrumpen el descanso de las aves
5)		Invaden el territorio de las aves y atiborran su hábitat de desperdicios.

**6. ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona un efecto. (4p)**

7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? ¿A quiénes convocarías para que te ayuden? Menciona una acción (3p)

### LOS RUIDOS DE LAS CIUDADES

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

en casa y vehículos), al minicomponente del vecino de al lado, al extractor de jugos del departamento de arriba, al ruido de las motos que circulan por las calles con el escape abierto, a los cláxones de los automóviles y las unidades de transporte público y a muchas otras fuentes de ruido más.

Fuente: Ministerio de Educación (2008). Prueba diagnóstica tercer y cuarto grado, movilización nacional por la comprensión lectora. Lima: Minedu. pp. 19 -20.

**8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior. Luego, organízalas en el siguiente cuadro según corresponda. (3p)**

CAUSAS	CONSECUENCIAS

**9) Como señala la lectura anterior Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante ¿Qué propones para superar el problema? Menciona una propuesta de solución. (4p)**

--

**10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto (4p)**

--

**11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué? (2p)**

---



---



---

**12) Si respondiste afirmativamente en la pregunta 11, menciona 4 razones por las que estás de acuerdo con una ley contra el ruido en nuestro país. Si respondiste negativamente en la pregunta 11, menciona 4 razones por las que no estás de acuerdo con una ley contra el ruido en nuestro país. (4p)**

---



---



---



---

**13) ¿En qué te basaste para responder las preguntas 11 y 12? (4p)**

---



---



---



---



---

**SOLO PARA SER LLENADO POR EL INVESTIGADOR (A)**

ANALIZAR INFORMACIÓN		PENSAMIENTO CRÍTICO
INFERIR IMPLICANCIAS		
PROPONER ALTERNATIVAS		

ARGUMENTAR OPINIÓN		
--------------------	--	--

**Ficha técnica de la prueba para pensamiento crítico**

Prueba para pensamiento crítico

Nombre	Prueba para pensamiento crítico
Autora	Milagros Rosario Milla Virhuez
Propósito	Medir la capacidad de pensamiento crítico, expresada en dimensiones específicas
Descripción	La prueba contiene 13 ítems, 4 para analizar información, 3 para inferir implicancias, 3 para proponer alternativas de solución y 3 para argumentar posición.
Ítems para analizar información	1,2,5,8
Ítems para inferir implicancias	3,6,10
Ítems para proponer alternativas	4,9,7
Ítems para argumentar posición	11,12,13
Validez	5 jueces expertos
Confiabilidad	Alfa de Cronbach: 0.81
Administración	Colectiva e individual
Usuarios	Sujetos entre 15 y 17 años que cursan educación secundaria
Tiempo de aplicación	60 minutos, lo que incluye el período de instrucción (15 minutos)
Corrección	Manual, empleando estándar.
Aspectos normativos	Baremo obtenido en una muestra piloto de 26 alumnos de 4to° año de secundaria con características similares a los de la muestra. Se

empleó el percentil 25 – 75 estableciendo tres niveles denominados alto, promedio y bajo

Significación	El puntaje interpretado según los baremos percentilares permite apreciar el nivel de pensamiento crítico del sujeto examinado.
---------------	--

### ESTÁNDAR PARA ANALIZAR INFORMACIÓN

	INDICADORES	ITEMS	PUNTAJE			
			0	1	2	3
ANALIZAR  INFORMACIÓN	Identificar ideas principales en un texto	1	No responde Marca alternativa errónea (a,b,d,e)		Marca la alternativa correcta (c)	
	Identificar la situación problemática de un caso	2	No responde Marca alternativa errónea (a,c,d,e)		Marca la alternativa correcta (b)	
	Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5	No responde No relaciona sujetos con acciones	Identifica y relaciona correctamente un sujeto involucrado.  Menciona dos lugares o instituciones en reemplazo de sujetos. Ejemplo: El Estado por autoridades	Identifica y relaciona correctamente dos o tres sujetos involucrados  Menciona tres o cuatro lugares o instituciones en reemplazo de sujetos. Ejemplo: Fábricas por dueños ...	Identifica y relaciona correctamente a todos los sujetos involucrados (5)  <b>SUJETOS INVOLUCRADOS</b> Dueños de las fábricas Dueños de las fábricas Autoridades encargadas Turistas y

						residentes Turistas y residentes
Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	<b>8</b>	No responde  Responde proposiciones que no son causa ni consecuencia del problema  No diferencia causas ni consecuencias, menciona indistintamente.	Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente solo causas(dos) o solo consecuencias (dos)  Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente una causa y una consecuencia  Diferencia causas de consecuencias y menciona correctamente dos causas y una consecuencia o una causa y dos consecuencias	Diferencia causas de consecuencias  Menciona correctamente e dos causas y dos consecuencias	Diferencia causas de consecuencias y Menciona correctamente tres causas y tres consecuencias  <b>CAUSAS</b> 1) Transporte (alarmas, cláxones, ruido de motos) 2) Construcción de edificios y obras públicas 3) La industria 4) La actividad humana (minicomponente, extractor. <b>CONSECUENCIAS</b> 1) Pérdida de audición 2) Irritabilidad exagerada 3) Perturba la calidad de vida 4) Efectos fisiológicos y psicológicos 5) Vulnera los derechos de las personas	

## ESTÁNDAR PARA INFERIR IMPLICANCIAS

I N F E R I R  I M P L I C A N C I A S	INDICADORES	ÍTEM S	PUNTAJE				
			0	1	2	3	4
	Deducir implicancia	3	No responde a la pregunta.  Copia textualmente parte del texto	Contiene implicancias generales	Contiene implicancias precisas y claras.		
	Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados en el problema.	6	No responde a la pregunta.  Copia textualmente parte del texto	Menciona implicancias generales en relación a la bahía.  Ejemplo: "El lugar ya no sería bonito"	Menciona implicancia en correspondencia a las especies o un sujeto involucrado  Ejemplo: "Si las fábricas siguen trabajando en el lugar entonces este se deteriorará."	Menciona implicancia en correspondencia a las especies y a un sujeto involucrado  Ejemplo: "Las aves migratorias que llegan a la bahía buscarán otro destino ya que los turistas y residentes los perturba"	Menciona implicancia en correspondencia a las especies y a dos o más sujetos involucrados.  Ejemplo: "La actitud de las autoridades y los residentes del lugar causará la extinción acelerada de las especies"

						n”	de la bahía”.
Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada .	<b>10</b>	<p>No responde a la pregunta</p> <p>Copia textualmente parte del texto</p> <p>No existe relación entre la respuesta y la lectura.</p> <p>Ejemplo: “Deficiencia en el trabajo” “Caos nacional”</p>	<p>La implicancia está en relación con su persona, a otro lector o a su entorno directo y se hace referencia a datos de la lectura.</p> <p>Ejemplo: “De grandes podemos tener problemas auditivos”</p>	<p>La implicancia está relacionada al entorno nacional y se hace referencia a las causas y consecuencias del problema o se mencionan los ejemplos de ruido de la lectura.</p> <p>Ejemplo: “Habrá más gente alterada en el país porque hay muchas construcciones”</p>	<p>La implicancia está relacionada al entorno de la lectura y se hace referencia a las causas y consecuencias del problema o se mencionan los ejemplos de ruido de la lectura.</p> <p>Ejemplo: “Si se usa el volumen tan alto de las radios en los vecindarios de nuestra ciudad las personas se volverán renegonas”</p>	<p>La implicancia está relacionada al entorno de la lectura y se hace referencia a las causas y consecuencias del problema y se mencionan la ciudad de Lima u otras ciudades referidas en la lectura.</p> <p>Ejemplo: “Si el transporte sigue generando decibelios tan altos, habrá muchas personas en Lima y otras ciudades del país con</p>	

							problemas de audición”
--	--	--	--	--	--	--	------------------------

### ESTÁNDAR PARA PROPONER ALTERNATIVAS

PROPONER ALTERNATIVAS	INDICADORES	ITEMS	PUNTAJE				
			0	1	2	3	4
PROPONER ALTERNATIVAS	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4	No responde o no hay relación entre la alternativa y el problema.  Responde con una palabra Ejemplo: "cuidar", "mudarme".	La propuesta explica una acción general o un compromiso personal.  Ejem: "Cuidaría los árboles" "Poner carteles"	La propuesta busca concientizar y explicar cómo.	La propuesta busca concientizar y explicar cómo y por qué.	
	Crear alternativas posibles de realizar	9	No responde  La propuesta incluye afirmaciones o negaciones absolutas Ejemplo: "que nadie use automóviles" La propuesta incluye	La propuesta incluye aplicar leyes, multas, mejorar las leyes.  La propuesta incluye implícitamente la aplicación de una norma o la intervención de	La propuesta incluye la intervención de una o más instituciones, autoridades departamentales o personajes del ministerio del ambiente  Ejemplo:	La propuesta incluye la intervención de una o más instituciones, autoridades o personajes distritales Ejem: alcalde distrital, regidor, bomberos	La propuesta incluye la intervención de una o más instituciones, autoridades o personajes locales, así como personajes de su entorno cercano. Ejemplo: familiares, compañeros del colegio, profesores, director del colegio, Junta

			<p>proposiciones generales. Ejemplo: "Que se eliminen los ruidos altos" "Que el vecino baje el volumen" "poner carteles" "hacer una campaña"</p> <p>La propuesta incluye ideas irreales. Ejemplo: "Que los marcia</p>	<p>alguna autoridad nacional. Ejemplo: "Tocar el claxon solo en emergencias" La propuesta incluye la intervención del ejecutivo . La propuesta requiere de excesivo financiamiento y es a muy largo plazo.</p>	<p>ministro de Ambiente, presidente regional, alcalde provincial. La propuesta requiere de financiamiento moderado y es a mediano plazo.</p>	<p>La propuesta requiere de poca inversión y es a corto plazo.</p>	<p>vecinal. La propuesta requiere de poca inversión y es a corto plazo.</p>
Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7	<p>No responde No se incluye en la alternativa de solución, ni menciona a personas de su entorno</p>	<p>La alternativa solo incluye su persona La alternativa solo comprende a su entorno (directo o indirecto) él no se menciona. La alternativa</p>	<p>La alternativa comprende a su persona y por lo menos a un elemento de su entorno indirecto Ejemplo: los compañeros del colegio de otras aulas,</p>	<p>La alternativa comprende a su persona y como mínimo a dos elementos de su entorno directo. Ejemplo: los compañeros de aula, amigos cercanos</p>		

				involucra personas lejanas a su realidad. Ejemplo: autoridades nacionales, regionales o municipales.	vecinos del barrio, el director del colegio maestros del colegio que no le enseñan, su familia extensa como tíos, primos.	del barrio o el equipo de fútbol o el grupo parroquial, a sus maestros, su familia nuclear.	
--	--	--	--	--	---	---	--

### ESTÁNDAR PARA ARGUMENTAR POSICIÓN

A R G U M E N T A R  P O S I C I Ó N	INDICADORES	ÍTEM S	PUNTAJE				
			0	1	2	3	4
	Asumir postura a favor o en contra en relación con el tema	11	No responde Respuesta no evidencia postura a favor ni en contra Asume postura, pero no da razón. Ejemplo: "No estoy de acuerdo porque está mal" "Claro, porque sí" Asume postura y se contradice en la explicación Ejem: "sí, pero no creo que sea necesario"	Asume postura a favor o en contra y explica débilmente la razón de que exista o no la ley. Ejemplo: "No es necesario hacer una ley porque no funcionaré" "Si porque es necesario para reducir el ruido" "Si para no quedar	Asume postura y explica claramente la razón de que exista o no la ley. Ejemplo: "No estoy de acuerdo con una ley contra el ruido porque es difícil que leyes de este tipo se cumplan en la práctica" "Si es necesario porque así		

				sordos o volvernoss irritables”	se controlaría el exceso de ruido en la ciudad y se evitarían las consecuencias negativas”		
Exponer las razones de la postura asumida	<b>12</b>	No responde Las razones expuestas no guardan coherencia con la postura asumida No brinda ni una sola razón coherente con la postura asumida.	Expone una razón coherente con la postura asumida. Expone entre dos y cuatro razones del mismo rubro (se cuenta como uno).	Expone dos razones de diferente rubro coherentes a la postura asumida.	Expone tres razones de diferente rubro coherentes a la postura asumida.		Expone cuatro razones de diferente rubro coherentes a la postura asumida.
Sustentar ideas y conclusiones expuestas.	<b>13</b>	No responde La respuesta no es coherente a la pregunta o no tiene sentido. La respuesta se asemeja a una de las siguientes frases: “En mi criterio” “En mis ideas” “En la lectura”.	Se basa en casos concretos de su persona o entorno, pero no sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento.	Se basa en casos concretos de su persona o entorno cercano y sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento.	Se basa en la experiencia personal y ajena (casos referidos en las noticias, documentales, películas, revista) y sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento.		Se basa en la experiencia personal o ajena y en el texto leído para ello cita o parafrasea partes de la lectura y sigue los pasos mínimos de la construcción de un argumento.

**Anexo 4: Matriz del Juicio de expertos****MATRIZ DE EVALUACIÓN****I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y Nombre(s) del Juez/experto: Loayza Urcia, Lilian del Pilar  
 1.2 Cargo o institución donde labora: Coordinadora académica de la especialidad de Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.  
 1.3 Nombre del instrumento: Prueba para pensamiento crítico  
 1.4 Título de la Tesis: Efecto del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria  
 1.5 Autores de la tesis: Espinoza Melendez Sonaly, Garayar Calsina Silvia, Huillca Vilca Eliane y Osorio Busiche Hugo  
 1.6 Programa de estudios: Educación secundaria, especialidad de Comunicación

**II. MATRIZ DE EVALUACIÓN**

Título de la investigación	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria					
Objetivo general	Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.					
Variable	Dimensión / Categoría	Indicador	Ítem - Número y texto	Opinión de las respuestas	Criterios de evaluación	Observación y/o Recomendación

				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre ítem y opción de respuestas		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Pensamiento crítico	Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	1) La idea principal del texto es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x		x		
		Identificar la situación problemática de un caso	2) La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x		x		
		Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5) En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema,	x			x		x		x		x		

			coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.												
		Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.	x			x		x		x		x		
	Inferir implicancias	Deducir implicancias	3) ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa? Menciona un efecto.	x			x		x		x		x		



	s de solución	entre alternativas y problema	alrededor de los Pantanos de Villa, ¿qué harías para protegerlo? Menciona una acción.												
		Crear alternativas posibles de realizar	9) Como señala la lectura, Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante, ¿qué propones para superar el problema?	x			x		x		x		x		
		Involucrar a su entorno	7) ¿Qué puedes	x			x		x		x		x		

		cercano en las alternativas	hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? Menciona una acción.												
Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, relación al tema	11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?	x			x		x		x		x			
	Exponer las razones de la postura asumida	12) Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.	x			x		x		x		x			
	Sustentar ideas y conclusiones expuestas	13) ¿En qué te basaste para dar las respuestas anteriores?	x			x		x		x		x			

## MATRIZ DE EVALUACIÓN

### I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y Nombre(s) del Juez/experto: Zevallos Loyola, Gloria Luz
- 1.2 Cargo o institución donde labora: Docente de la especialidad de Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico
- 1.3 Nombre del instrumento: Prueba para pensamiento crítico
- 1.4 Título de la Tesis: Efecto del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria
- 1.5 Autores de la tesis: Espinoza Melendez Sonaly, Garayar Calsina Silvia, Huillca Vilca Eliane y Osorio Busiche Hugo
- 1.6 Programa de estudios: Educación secundaria, especialidad de Comunicación

### II. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Título de la investigación	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria					
Objetivo general	Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.					
Variable	Dimensión/Categoría	Indicador	Ítem - Número y texto	Opinión de las respuestas	Criterios de evaluación	Observación y/o Recomendación

				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre ítem y opción de respuestas		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Pensamiento crítico	Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	1) La idea principal del texto es: (Pregunta de opción múltiple)	X			X		X		X				
		Identificar la situación problemática de un caso	2) La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)	X			X		X		X				
		Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5) En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos	X			X		X		X		X		

			del problema, coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.												
		Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.	x			x		x		x		x		
	Inferir implicancias	Deducir implicancias	3) ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa?	x			x		x		x		x		

			Menciona un efecto.												
		Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados	6) ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona un efecto.	X			X		X		X		X		
		Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.	10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede	X			X		X		X		X		

			ocurrir? Menciona un efecto.												
	Proponer alternativas de solución	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4) Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa, ¿qué harías para protegerlo? Menciona una acción.	x			x		x		x		x		
		Crear alternativas posibles de realizar	9) Como señala la lectura, Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminac ión acústica supera los decibeles recomenda dos por la OMS. Desde tu rol de estudiante, ¿qué propones	x			x		x		x		x		

			para superar el problema?												
		Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? Menciona una acción.	X			X		X		X		X		
	Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema	11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?	X			X		X		X		X		
		Exponer las razones de la postura asumida	12) Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.	X			X		X		X		X		

		Sustentar ideas y conclusiones expuestas	13) ¿En qué te basaste para dar las respuestas anteriores?	X			X		X		X		X		
--	--	--	--	---	--	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

## MATRIZ DE EVALUACIÓN

### I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y Nombre(s) del Juez/experto: Liliana Rosario Cajacuri Ardiles

1.2 Cargo o institución donde labora: Docente de la especialidad de Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

- 1.3 Nombre del instrumento: Prueba para pensamiento crítico  
 1.4 Título de la Tesis: Efecto del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria  
 1.5 Autores de la tesis: Espinoza Melendez Sonaly, Garayar Calsina Silvia, Huilca Vilca Eliane y Osorio Busiche Hugo  
 1.6 Programa de estudios: Educación secundaria, especialidad de Comunicación

## II. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Título de la investigación	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria														
Objetivo general	Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.														
Variable	Dimensión/Categoría	Indicador	Ítem - Número y texto	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre ítem y opción de respuestas		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Pensamiento crítico	Analizar información	Identificar ideas	1) La idea principal	x			x		x		x		x		

		principales en un texto	del texto es: (Pregunta de opción múltiple)												
		Identificar la situación problemática de un caso	2) La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x		x		
		Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5) En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema, coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.	x			x		x		x		x		

		Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.	x			x		x		x		x		
	Inferir implicancias	Deducir implicancias	3) ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa? Menciona un efecto.	x			x		x		x		x		
		Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados	6) ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades	x			x		x		x		x		

			no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona un efecto.												
		Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.	10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto.	x			x		x		x		x		
	Proponer alternativas de solución	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4) Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa, ¿qué harías para	x			x		x		x		x		

			protegerlo? Menciona una acción.												
		Crear alternativas posibles de realizar	9) Como señala la lectura, Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminac ión acústica supera los decibeles recomenda dos por la OMS. Desde tu rol de estudiante, ¿qué propones para superar el problema?	x			x		x		x		x		
		Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema	x			x		x		x		x		

			? Menciona una acción.														
Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema	11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?	x				x		x		x		x				
	Exponer las razones de la postura asumida	12) Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.	x				x		x		x		x				
	Sustentar ideas y conclusiones expuestas	13) ¿En qué te basaste para dar las respuestas anteriores?	x				x		x		x		x				

## MATRIZ DE EVALUACIÓN

### I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y Nombre(s) del Juez/experto: Canales Campos, Carmen
- 1.2 Cargo o institución donde labora: Directora de la Institución educativa 7240 Jesús de Nazareth
- 1.3 Nombre del instrumento: Prueba para pensamiento crítico
- 1.4 Título de la Tesis: Efecto del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria
- 1.5 Autores de la tesis: Espinoza Melendez Sonaly, Garayar Calsina Silvia, Huillca Vilca Eliane y Osorio Busiche Hugo
- 1.6 Programa de estudios: Educación secundaria, especialidad de Comunicación

### II. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Título de la investigación	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria					
Objetivo general	Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.					
Variable	Dimensión/Categoría	Indicador	Ítem - Número y texto	Opinión de las respuestas	Criterios de evaluación	Observación y/o Recomendación

				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre ítem y opción de respuestas		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Pensamiento crítico	Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	1) La idea principal del texto es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x				
		Identificar la situación problemática de un caso	2) La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x		x		
		Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5) En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos	x			x		x		x		x		

			del problema, coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.												
		Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.	x			x		x		x		x		
	Inferir implicancias	Deducir implicancias	3) ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa?	x			x		x		x		x		

			Menciona un efecto.												
		Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados	6) ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona un efecto.	x			x		x		x		x		
		Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.	10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede	x			x		x		x		x		

			ocurrir? Menciona un efecto.												
	Proponer alternativas de solución	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4) Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa, ¿qué harías para protegerlo? Menciona una acción.	x			x		x		x		x		
		Crear alternativas posibles de realizar	9) Como señala la lectura, Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminac ión acústica supera los decibeles recomenda dos por la OMS. Desde tu rol de estudiante, ¿qué propones	x			x		x		x		x		

			para superar el problema?												
		Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? Menciona una acción.	x			x		x		x		x		
	Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema	11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?	x			x		x		x		x		
		Exponer las razones de la postura asumida	12) Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.	x			x		x		x		x		

		Sustentar ideas y conclusiones expuestas	13) ¿En qué te basaste para dar las respuestas anteriores?	x			x		x		x		x		
--	--	--	--	---	--	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

## MATRIZ DE EVALUACIÓN

### I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y Nombre(s) del Juez/experto: Salas Peña, Sandro Renato
- 1.2 Cargo o institución donde labora: Profesor nombrado auxiliar de la UNMSM
- 1.3 Nombre del instrumento: Prueba para pensamiento crítico
- 1.4 Título de la Tesis: Efecto del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria
- 1.5 Autores de la tesis: Espinoza Melendez Sonaly, Garayar Calsina Silvia, Huillca Vilca Eliane y Osorio Busiche Hugo
- 1.6 Programa de estudios: Educación secundaria, especialidad de Comunicación

### II. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Título de la investigación	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria
Objetivo general	Determinar en qué medida la estrategia del ABP incrementa significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública, perteneciente al distrito de San Juan de Miraflores, UGEL 01, 2025.

Variable	Dimensión/Categoría	Indicador	Ítem - Número y texto	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre ítem y opción de respuestas		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Pensamiento crítico	Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	1) La idea principal del texto es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x		x		
		Identificar la situación problemática de un caso	2) La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)	x			x		x		x		x		

		Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	5) En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema, coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.	x			x		x		x		x		
		Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.	x			x		x		x		x		
	Inferir implicancias	Deducir implicancias	3) ¿Qué pasaría si el Estado invierte más	x			x		x		x		x		

			dinero en la protección de los Pantanos de Villa? Menciona un efecto.												
		Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados	6) ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona un efecto.	x			x		x		x		x		
		Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.	10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras	x			x		x		x		x		

			ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto.														
	Proponer alternativas de solución	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4) Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa, ¿qué harías para protegerlo? Menciona una acción.	x			x		x		x		x				
		Crear alternativas posibles de realizar	9) Como señala la lectura, Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante, ¿qué propones	x			x		x		x		x				

			para superar el problema?														
		Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? Menciona una acción.	x			x		x		x		x				
	Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema	11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?	x			x		x		x		x				
		Exponer las razones de la postura asumida	12) Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.	x			x		x		x		x				
		Sustentar ideas y	13) ¿En qué te basaste para dar las		x			x		x		x		x			



## Anexo 5: Programa de intervención implementado

### Diseño de la propuesta de innovación educativa

**3.1 Título del proyecto de innovación:** Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria

### 3.2 Descripción del proyecto:

El proyecto de innovación educativa se basa en la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como herramienta clave para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Este tipo de innovación es pedagógica, ya que introduce una estrategia activa y participativo en el aula.

El proyecto se llevará a cabo en la Institución Educativa José Antonio Encinas 7059, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores. Los beneficiarios directos serán los estudiantes de 4.º de secundaria de la sección "B". Además, el proyecto busca impactar indirectamente en los docentes de la institución, promoviendo una actualización en el uso de metodologías activas.

El ABP permitirá que los estudiantes enfrenten situaciones problemáticas contextualizadas, fomentando en ellos el análisis crítico, la formulación de hipótesis, la evaluación de alternativas y la solución de problemas de manera fundamentada.

Esta innovación comprende los siguientes aspectos:

1. Diagnóstico inicial del pensamiento crítico para identificar las fortalezas y áreas de mejora.
2. Diseño e implementación de un programa educativo basado en ABP, con actividades adaptadas a los intereses y contexto de los estudiantes.

- Institución Educativa: José Antonio Encinas Franco 7059

### 3.5 Beneficiarios:

- Estudiantes:

Número: 32 estudiantes del aula 4.º B

Rol: Participantes directos del proyecto, quienes serán los principales beneficiarios. Recibirán el programa educativo basado en ABP, desarrollando competencias críticas para el análisis y solución de problemas.

- Docentes:

Número: 2 docentes (profesor(a) de Comunicación y asesor(a) del proyecto).

Rol: Facilitadores y responsables del acompañamiento en la implementación del programa. También se beneficiarán al adquirir experiencia en la aplicación de metodologías activas como el ABP.

### 3.6 Estrategias y actividades a realizar

#### 1. ANÁLISIS DEL PROBLEMA

- Presentar el problema.
- Facilitar la lluvia de ideas para recoger los saberes previos.
- Generar preguntas detonadoras.
- Plantear un organizador visual para registrar las ideas.

#### 2. PLANIFICACIÓN

- Formulación de hipótesis.
- Elaboración de plan de trabajo.

3. Evaluación del impacto del programa, considerando dimensiones específicas del pensamiento crítico, como inferencias, reconocimiento de supuestos y deducción.

### 3.3 Objetivos del proyecto de innovación:

OBJETIVO GENERAL:

- Determinar en qué medida la estrategia del ABP favorece significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Determinar el efecto de la estrategia del ABP en la dimensión analizar información del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01.
- Determinar el efecto de la estrategia del ABP en la dimensión inferir implicaciones del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01.
- Determinar el efecto de la estrategia del ABP en la dimensión de proponer alternativas de solución del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01.
- Determinar el efecto de la estrategia del ABP en la dimensión de argumentar posición del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de la UGEL 01.

### 3.4 Alcance del proyecto de innovación educativa:

- Aula: 4.º B

- Elaboración de acuerdos y distribución de responsabilidades.

### 3. INVESTIGACIÓN

- Búsqueda autónoma e independiente de información.
- Promover herramientas digitales.
- Realizar lectura crítica de textos.
- Fomentar la sistematización de los hallazgos.

### 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA

- Generar espacios de discusión grupal.
- Construir conclusiones colectivas a partir de la investigación.
- Estimular el pensamiento crítico a través de preguntas.
- Respaldar los argumentos con evidencia.

### 5. PRESENTACIÓN

- Sustentación del informe a partir de argumentos y evidencias sólidas.
- Socialización de las lecciones aprendidas durante la experiencia.
- Autoevaluación y coevaluación del trabajo realizado.
- Retroalimentación en pares.

### 3.7 Recursos humanos:

1. *Coordinador del proyecto:* Hugo Osorio, Sonaly Espinoza, Eliane Huilca y Silvia Garayar.

- Se encargarán de la planificación y coordinación general del proyecto.

- Su responsabilidad es asegurarse de que todas las actividades se realicen dentro de los plazos y alineadas con los objetivos de la innovación.
- Monitorean el avance de cada miembro y coordinan las reuniones.
- Realizan ajustes en el cronograma si es necesario y se asegura de que todos estén al tanto de sus responsabilidades.

2. Encargado del diseño del instrumento: Hugo, Osorio, Sonaly Espinoza, Eliane Huilca y Silvia Garayar.

Este rol se enfoca en el diseño y validación del instrumento que se aplicará, como cuestionarios, entrevistas u otros métodos de recolección de datos.

- Realizan una revisión exhaustiva de la literatura y ejemplos de instrumentos similares para mejorar el diseño.
- También se encargan de validar el instrumento, buscando asegurar su confiabilidad y validez.

3. Aplicador del instrumento: Hugo, Osorio, Sonaly Espinoza, Eliane Huilca y Silvia Garayar

- Responsables de la aplicación directa del instrumento en el campo.
- El rol incluye prepararse para una recolección precisa de datos, garantizar la comprensión de los encuestados y resolver dudas durante la aplicación.
- Revisan que los datos recopilados sean completos y de buena calidad antes de entregarlos al encargado de análisis.

estudiantes y luego medir el efecto de la intervención basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Los datos obtenidos serán analizados rigurosamente para establecer si hubo una mejora significativa en el pensamiento crítico de los estudiantes. A partir de los resultados, se elaborará un informe final de evaluación que detallará los logros alcanzados, las áreas de mejora identificadas y proporcionará recomendaciones para futuras implementaciones. Este informe será fundamental para demostrar el impacto del proyecto y servirá de base para optimizar la metodología en futuras aplicaciones.

### 3.9 Sostenibilidad:

Para garantizar la sostenibilidad del proyecto de tesis es fundamental establecer procesos que permitan su expansión en otras áreas, niveles e instituciones educativas. Para ello, se requiere:

- Crear documentos detallados que describan los procedimientos, estrategias y materiales empleados durante la implementación del proyecto (sesiones). Estos manuales servirán como referencia para que otros docentes o instituciones puedan replicar la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
- Realizar un informe que documente los pasos del proyecto, los desafíos encontrados, las soluciones aplicadas y los resultados obtenidos. Incluir casos de estudio, ejemplos concretos y buenas prácticas para facilitar la transferencia a otros contextos.

4. Analista de datos y reporte: Hugo, Osorio, Sonaly Espinoza, Eliane Huilca y Silvia Garayar

- Responsables de analizar los datos recopilados y extraer conclusiones relevantes para el desarrollo de la innovación.
- Utilizan herramientas estadísticas y métodos de análisis cuantitativo.
- Redactan el reporte preliminar de resultados y presentan conclusiones a los otros tesisistas, ajustando el análisis si fuera necesario.

### 3.8 Monitoreo y evaluación:

El monitoreo de la propuesta de innovación educativa estará a cargo de un equipo de seguimiento que, a través de revisiones periódicas, verificará el cumplimiento de las actividades programadas y evaluará el progreso en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Este proceso de monitoreo incluirá reuniones de control en las que se analizarán los avances en cada fase de implementación y se registrarán posibles dificultades o desviaciones respecto al plan inicial. Los responsables de este seguimiento informarán sobre los hallazgos y, de ser necesario, propondrán ajustes en las actividades para asegurar el alineamiento con los objetivos establecidos.

En cuanto a la evaluación de los objetivos, esta se llevará a cabo aplicando La Prueba para el pensamiento crítico de Milagros Rosario Milla Viquez, reconocida por medir las cuatro dimensiones del pensamiento crítico, como analizar información, inferir implicancias y/o consecuencias, proponer alternativas y argumentar posición. Esta prueba se aplica tanto al inicio como al final del proyecto para obtener un diagnóstico inicial del nivel de pensamiento crítico de los

- Realizar evaluaciones para medir el impacto de la metodología ABP en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, tanto en la institución educativa como en aquellas que adopten la metodología posteriormente.
- Recoger retroalimentación de los docentes y estudiantes involucrados en la réplica del proyecto para identificar áreas de mejora y ajustar la metodología según las necesidades del contexto.
- Proponer la inclusión del Aprendizaje Basado en Problemas como una estrategia transversal en los programas de estudio de la institución, para que no sea una práctica aislada sino parte de la enseñanza regular.
- Implementar programas piloto en otras escuelas interesadas para evaluar la viabilidad y efectividad del ABP en diferentes contextos. Basarse en estos pilotos para ajustar el enfoque antes de una réplica a gran escala.
- Producir y poner a disposición de otras instituciones materiales didácticos, plantillas de actividades, y estudios de casos basados en la experiencia del proyecto.
- Proporcionar asesoría y acompañamiento a las instituciones que deseen implementar el ABP, para asegurar una transferencia efectiva y el éxito de la estrategia en diferentes contextos educativos.

### 3.10 Presupuesto estimado que evidencia la posibilidad de la ejecución del proyecto:

- Recursos humanos:
- Materiales:
- Financieros:

Recursos	Concepto (recursos para desarrollar las	Cantidad de participant	Tiempo	Justificación
----------	---	-------------------------	--------	---------------

Recursos humanos	actividades)	es			
	- Coordinador del proyecto - Aplicadores de pretest y posttest - Analista de datos	4 personas	Todo el período lectivo de la ejecución del proyecto (Desde agosto hasta octubre)	- Supervisión y coordinación general del proyecto. - Aplicación de pruebas iniciales y finales a estudiantes. - Análisis de resultados de pretest y posttest.	
Recursos	Concepto (recursos para desarrollar las actividades)	Unidad	Tiempo	Costo por unidad \$/	Costo total \$/
Materiales	- Impresiones en blanco y negro	-512 copias	Todo el período lectivo de la ejecución del proyecto (Desde marzo hasta noviembre)	- \$/ 15.00	- 120.00 \$/
	- Impresiones a color	-100 copias		- \$/ 0.20	- \$/ 80.00
	- Papelógrafos	-70 unidades		- \$/ 0.50	- \$/ 40.00
	- Plumones de pizarra	-20 paquetes		- \$/ 0.50	- \$/ 40.00
	- Posit (notas adhesivas)	-20 sets		- \$/ 2.50	- \$/ 35.00
		-3 caja		- \$/ 2.50	- \$/ 40.00
		-20 carpetas		- \$/ 2.50	- \$/ 40.00
		-5 paquetes		- \$/ 1.00	- \$/ 22.50
		-50 unidades		- \$/ 2.00	- \$/ 16.00
		-1 unidad		- \$/ 1.50	- \$/ 10.00
	-30 unidades		- \$/ 14.00	- \$/ 45.00	
				- \$/ 1.50	- \$/ 45.00
Recursos	Concepto	Cantidad	Costo unidad	Justificación	Costo

	(recursos para desarrollar las actividades)		S/		total \$/
Financieros	- Movilidad  - Juicio de experto	- (agosto a octubre)  - 1	- Libre  - S/ 150.00	- Para traslados del equipo en actividades fuera del aula o proyecto  - Pago del juez de experto externo	- Autofinanciamiento  - S/ 150.00
<b>Precio general</b>					<b>\$/ 657.50</b>

3.11 Cronograma

Actividades del proyecto	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Presentación del plan de proyecto de tesis para su aprobación	X									
Revisión del planteamiento del problema		X								
Marco teórico		X	X	X	X					
Implementación de diseño de metodológico			X	X	X	X				
Intervención pedagógica						X	X	X		

Aplicación del instrumento					X	X			
Procesamiento de datos							X		
Análisis de datos							X		
Interpretación de datos							X		
Evaluación de informe							X		

MATRIZ DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
Modelo pedagógico	Aprendizaje Basado en Problemas
Nivel de EBR a aplicar	Secundaria
Grado	4.º
Área curricular	Comunicación
PROCESOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	ESTRATEGIAS
1. Definición del problema (Gutiérrez et. al. 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo de discusión (Báñez, 1992): Se busca con esto que el alumno verifique su comprensión del escenario mediante la discusión dentro de su equipo de trabajo.</li> <li>Subproblemas (Borasi, 1986): Dividir el problema en subproblemas o pasos, eso facilita el análisis paso a paso y evita que el estudiante se sienta abrumado.</li> <li>Parfraseo (Pozo, 1992): Cada miembro parafrasea el problema, añadiendo los vínculos del problema y sus conocimientos previos.</li> <li>Cuestionamiento Socrático (Paul &amp; Elder, 2006): Utiliza preguntas abiertas como "¿Por qué piensas que esto ocurre?" o "¿Qué información necesitarías para entender mejor el problema?" para fomentar el análisis crítico.</li> <li>Discusión guiada (Brookfield, 2012): En parejas, los estudiantes discuten el problema y comparten su comprensión inicial, guiados por preguntas clave.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mapa de problemas (Echeverría, 2003): Elabora un mapa visual que divide el problema en subproblemas, facilitando el análisis paso a paso.</li> <li>Lluvia de ideas estructurada (Osborn, 1953): Cada estudiante aporta ideas en rondas sucesivas, asegurando que cada miembro participe. Usa un organizador gráfico para visualizar y categorizar las ideas.</li> </ul>
2. Formulación de hipótesis y plan de trabajo (Gutiérrez et. al. 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mapeo conceptual (Novak &amp; Gowin, 1984): Ayuda a los estudiantes a organizar el conocimiento previo usando un mapa conceptual. Así, visualizan la información que ya poseen, relacionándola con el problema a resolver.</li> <li>Lista de conocimientos previos (Ausubel, 1963): Pide a los estudiantes que, individualmente, hagan una lista de lo que saben y luego la comparten en grupo, estableciendo puntos comunes y organizando la información.</li> <li>Rueda de saberes (Perkins, 1992): Forma un círculo de conocimiento compartido, donde cada estudiante añade una idea o concepto relevante para el problema en cuestión.</li> <li>Preguntas generadoras (Paul &amp; Elder, 2006): Proporciona ejemplos de preguntas de investigación para que los estudiantes desarrollen sus propias preguntas críticas sobre lo que desconocen del problema.</li> <li>Lista de preguntas de curiosidad (Postman &amp; Weingartner, 1969): Fomenta la generación de preguntas curiosas, sin limitar la creatividad, para ampliar la exploración del tema.</li> <li>Estudios de casos creados por los alumnos (Yin, 2003): El estudio de casos es considerado como uno de los mejores métodos de aprendizaje. Una discusión típica se centra en las cuestiones relacionadas con una situación concreta.</li> <li>Planificación en equipo (Bruner, 1961): Los estudiantes crean un plan de acción, identificando pasos específicos, fuentes de información y posibles métodos de investigación.</li> <li>Técnica del árbol de problemas: Representa gráficamente las causas y consecuencias del problema para delimitarlo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preguntas guía</b> (Facione, 2015): Proporciona una estructura clara para formular el problema.</li> <li>• <b>Enseñanza orientada</b>: En esta técnica, el docente formula una o más preguntas para aprovechar los conocimientos de los alumnos u obtener sus hipótesis y conclusiones, y luego los clasifica en categorías: El método de enseñanza orientada es una alternativa para no utilizar la disertación y que permite averiguar lo que los alumnos ya conocen y comprenden antes de empezar a establecer proposiciones.</li> </ul>
<p>3. Período de estudio independiente (Gutiérrez et. al. 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Discusión en subgrupos</b>: Dividir a los alumnos en subgrupos de tres o más para compartir (y registrar) información, Este sistema conviene usarlo cuando se dispone del tiempo suficiente como para procesar las preguntas y los temas.</li> <li>• <b>Investigación colaborativa</b> (Johnson &amp; Johnson, 1999): Los estudiantes se dividen en subgrupos para investigar distintos aspectos del problema, luego comparten sus hallazgos con el grupo completo.</li> <li>• <b>Evaluación de fuentes</b> (Paul &amp; Elder, 2006): Proporciona una lista de criterios para evaluar la calidad y relevancia de la información encontrada.</li> <li>• <b>Lectura crítica</b> (Fisher, 2001): Los estudiantes practican la lectura crítica evaluando la información en función de su pertinencia y confiabilidad para resolver el problema.</li> </ul>
<p>4. Discusión de los nuevos conocimientos: validación de la hipótesis (Gutiérrez et. al. 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprendizaje cooperativo</b> (Johnson &amp; Johnson, 1999): Los estudiantes trabajan en pequeños grupos con roles asignados para validar hipótesis mediante la colaboración.</li> <li>• <b>Exposición tipo póster académico</b> (Fisher, 1997): Cada grupo organiza la información en una cartilla.</li> <li>• <b>Diálogo socrático</b> (Paul &amp; Elder, 2003): A través de preguntas orientadoras, los estudiantes profundizan y validan la solidez de sus hipótesis.</li> <li>• <b>Cartilla como modelo de análisis</b> (Ausubel, 1983): Cada grupo usa su propia cartilla ya elaborada como base para responder si lo que propusieron coincide o no con la hipótesis inicial.</li> <li>• <b>Uso de organizadores comparativos</b> (Novak, 1998): Los estudiantes organizan la información en esquemas gráficos que permiten relacionar conceptos y comprobar la validez de la hipótesis.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intercambio grupo a grupo</b>: En esta estrategia, los distintos grupos de alumnos reciben diversas tareas. Cada uno "enseña" lo que ha aprendido al resto de la clase.</li> <li>• <b>Presentación de hallazgos con retroalimentación</b> (Vygotsky, 1978): Cada grupo presenta sus conclusiones, y otros grupos dan retroalimentación, formulando preguntas y sugerencias.</li> <li>• <b>Debate grupal</b> (Brookfield, 2012): Participan en un debate donde los grupos para defender un punto de vista y responder a críticas o preguntas de los demás.</li> <li>• <b>Evaluación mediante rúbrica</b> (Wiggins, 1998): Los estudiantes presentan sus resultados y son evaluados mediante una rúbrica que considera claridad, profundidad y argumentos utilizados en su solución.</li> </ul>

### Anexo 6: Asentimientos informados

**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria

Nosotros(as) Espinoza Melendez, Sonaly Marian, Garayar Calsina, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Queremos realizar un trabajo sobre para el cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en responder un instrumento con preguntas abiertas y cerradas que busca evaluar el desarrollo de tu pensamiento crítico en el área de Comunicación. Toda la información que nos de será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Hemos conversado sobre esta investigación con tus padres/apoderados y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación.

Si aceptas participar tus padres/apoderado también aceptarán. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Tu participación es completamente voluntaria.

Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: Brisa Maryori Jimenez Villavicencio

Si quiero participar       No quiero participar

**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria

Nosotros(as) Espinoza Melendez, Sonaly Marian, Garayar Calsina, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Queremos realizar un trabajo sobre para el cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en responder un instrumento con preguntas abiertas y cerradas que busca evaluar el desarrollo de tu pensamiento crítico en el área de Comunicación. Toda la información que nos de será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Hemos conversado sobre esta investigación con tus padres/apoderados y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación.

Si aceptas participar tus padres/apoderado también aceptarán. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Tu participación es completamente voluntaria.

Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: Jocimarilo Bruno Handoza Cospodés

Si quiero participar       No quiero participar

**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria

Nosotros(as) Espinoza Melendez, Sonaly Marian, Garayar Calsina, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Queremos realizar un trabajo sobre para el cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en responder un instrumento con preguntas abiertas y cerradas que busca evaluar el desarrollo de tu pensamiento crítico en el área de Comunicación. Toda la información que nos de será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Hemos conversado sobre esta investigación con tus padres/apoderados y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación.

Si aceptas participar tus padres/apoderado también aceptarán. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Tu participación es completamente voluntaria.

Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: Andrian Leonel Mordés Suka

Si quiero participar       No quiero participar

**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria

Nosotros(as) Espinoza Melendez, Sonaly Marian, Garayar Calsina, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Queremos realizar un trabajo sobre para el cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en responder un instrumento con preguntas abiertas y cerradas que busca evaluar el desarrollo de tu pensamiento crítico en el área de Comunicación. Toda la información que nos de será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Hemos conversado sobre esta investigación con tus padres/apoderados y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación.

Si aceptas participar tus padres/apoderado también aceptarán. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Tu participación es completamente voluntaria.

Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: Fernando Pazmin Távora ch.

Si quiero participar       No quiero participar

## Anexo 7: Consentimientos informados

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nosotros(as): Espinoza Melendez, Sonaly Marian Garayar Calaña, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Montecristo. Estamos realizando la investigación *Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria* que consiste en la aplicación de la estrategia del ABP a lo largo de dos unidades con el objetivo de determinar en qué medida esta estrategia favorece significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes de 4.º B de secundaria de la I. E. 7059 "José Antonio Encinas Franco".

Si usted accede, su hijo (a) participará en este estudio y se le pedirá que responda dos cuestionarios (pretest y postest) con una duración de 60 minutos cada uno. La información obtenida a través de los cuestionarios, observación y ejecución de la innovación permitirá evaluar el desarrollo del pensamiento crítico y proponer mejoras pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que existan consecuencias negativas en su desempeño académico.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) al correo: 20210113@montecristo.edu.pe

Agradecemos su participación  
Yo Elizabeth Fiorella Balboa Flores

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Balboa F  
Firma del Participante

Limay, 28 de set. 2025.  
Lugar, fecha

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nosotros(as): Espinoza Melendez, Sonaly Marian Garayar Calaña, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Montecristo. Estamos realizando la investigación *Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria* que consiste en la aplicación de la estrategia del ABP a lo largo de dos unidades con el objetivo de determinar en qué medida esta estrategia favorece significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes de 4.º B de secundaria de la I. E. 7059 "José Antonio Encinas Franco".

Si usted accede, su hijo (a) participará en este estudio y se le pedirá que responda dos cuestionarios (pretest y postest) con una duración de 60 minutos cada uno. La información obtenida a través de los cuestionarios, observación y ejecución de la innovación permitirá evaluar el desarrollo del pensamiento crítico y proponer mejoras pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que existan consecuencias negativas en su desempeño académico.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) al correo: 20210113@montecristo.edu.pe

Agradecemos su participación  
Yo Hilda Villavicencio Alberca

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Hilda  
Firma del Participante

SJM 29/09/25  
Lugar, fecha

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nosotros(as): Espinoza Melendez, Sonaly Marian Garayar Calaña, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Montecristo. Estamos realizando la investigación *Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria* que consiste en la aplicación de la estrategia del ABP a lo largo de dos unidades con el objetivo de determinar en qué medida esta estrategia favorece significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes de 4.º B de secundaria de la I. E. 7059 "José Antonio Encinas Franco".

Si usted accede, su hijo (a) participará en este estudio y se le pedirá que responda dos cuestionarios (pretest y postest) con una duración de 60 minutos cada uno. La información obtenida a través de los cuestionarios, observación y ejecución de la innovación permitirá evaluar el desarrollo del pensamiento crítico y proponer mejoras pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que existan consecuencias negativas en su desempeño académico.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) al correo: 20210113@montecristo.edu.pe

Agradecemos su participación  
Yo Luisa Ramirez Aroni

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Luisa  
Firma del Participante

San. J. M 30/9/25  
Lugar, fecha

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nosotros(as): Espinoza Melendez, Sonaly Marian Garayar Calaña, Silvia Gabriela, Huilica Vilca, Eliane Ariana, Osorio Busiche, Hugo Ernesto, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Montecristo. Estamos realizando la investigación *Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el pensamiento crítico de estudiantes en educación secundaria* que consiste en la aplicación de la estrategia del ABP a lo largo de dos unidades con el objetivo de determinar en qué medida esta estrategia favorece significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes de 4.º B de secundaria de la I. E. 7059 "José Antonio Encinas Franco".

Si usted accede, su hijo (a) participará en este estudio y se le pedirá que responda dos cuestionarios (pretest y postest) con una duración de 60 minutos cada uno. La información obtenida a través de los cuestionarios, observación y ejecución de la innovación permitirá evaluar el desarrollo del pensamiento crítico y proponer mejoras pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que existan consecuencias negativas en su desempeño académico.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) al correo: 20210113@montecristo.edu.pe

Agradecemos su participación  
Yo Miriam Ponce López

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Miriam  
Firma del Participante

30/09/2025  
Lugar, fecha

# Anexo 8: Unidad de aprendizaje

## Unidad de aprendizaje 1

### UNIDAD DE APRENDIZAJE N.º 01

"PROMOVEMOS EL CUIDADO DE NUESTRA SALUD EMOCIONAL"

#### 1. DATOS GENERALES

LE	N.º 7059 José Antonio Encinas Franco
DIRECTORA DE LA I.E.	Marta Llopis Zabala
SUBDIRECTORA	Cristina Elisabet Sánchez Gutiérrez
COORDINADOR	4 - 0
DOCENTES	Sonja Espinosa - Gabriela Garay - Elaine Huitica - Hugo Osorio
ASIA	Comunicación
FECHA	19-08 a 09-10-2025
PERIODO DE EJECUCIÓN	15 semanas

#### 2. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

En la I.E. 7059 "José Antonio Encinas Franco" de San Juan de Miraflores, se ha identificado que muchos estudiantes del cuarto grado de secundaria presentan dificultades en su bienestar emocional. Estas dificultades se reflejan en la incapacidad para manejar el estrés académico, conflictos frecuentes con compañeros, frustración ante desafíos escolares y poca resolución de sus emociones. Esta situación afecta no sólo su estado emocional individual, sino también la convivencia escolar y el desarrollo de aprendizajes significativos.

Frente a esta realidad, resulta fundamental que los estudiantes aprendan a reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera saludable. Esto implica desarrollar habilidades de autorreflexión, empatía, autocuidado y resiliencia, así como establecer relaciones de respeto y apoyo mutuo dentro de la comunidad educativa.

En este contexto, nos planteamos el siguiente reto: ¿Cómo podemos promover y fortalecer el cuidado de nuestra salud emocional en la comunidad educativa, fomentando un ambiente de respeto, comprensión y apoyo entre estudiantes y docentes?

#### PRODUCTO DE ÁREA:

Cartilla Informativa

#### 3. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN		
<p><b>Se comunica oralmente en su lengua materna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Obtiene información del texto oral.</li> <li>Infiere e interpreta información del texto oral.</li> <li>Adecia, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</li> <li>Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.</li> <li>Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</li> <li>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</li> </ul>	<p>Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</p> <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</li> <li>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza/diferencia entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, al realizar una lectura inferencial.</li> <li>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</li> <li>Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos.</li> <li>Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.</li> </ul>	<p>• Emplea el tiempo con efectividad en el desarrollo de la búsqueda de información utilizando el recurso tecnológico de que dispone con precisión.</p>	<p>• Cartilla Informativa</p> <p>• Rúbrica de evaluación</p>	<p><b>Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adecia el texto a la situación comunicativa.</li> <li>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</li> <li>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</li> <li>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</li> </ul>	<p>Escribe diversos tipos de textos sobre temas cotidianos respondiendo a su propósito a partir de su experiencia, previa y una fuente de información. Organiza y desarrolla ideas en párrafos en torno a un tema y utiliza vocabulario de uso frecuente. Establece relaciones entre ideas mediante el uso de algunos conectores para añadir información específica, utiliza y algunos recursos ortográficos. Reflexiona y evalúa su texto escrito.</p> <p>Escribe diversos tipos de textos sobre temas cotidianos respondiendo a su propósito a partir de su experiencia, previa y una fuente de información. Organiza y desarrolla ideas en párrafos en torno a un tema y utiliza vocabulario de uso frecuente. Establece relaciones entre ideas mediante el uso de algunos conectores para añadir información específica, utiliza y algunos recursos ortográficos. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe.</p>	<p>- Adecia el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</p> <p>- Elige estratégicamente el registro formal e informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando fuentes de información complementaria y divergente.</p> <p>- Escribe textos de forma coherente y cohesionada.</p> <p>- Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contrargumentar o argumentar.</p> <p>- Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tiempos verbales) que contribuyen al sentido de su texto.</p> <p>- Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.</p>

COMPETENCIAS / CAPACIDADES	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN
<p><b>GESTIÓN SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Define metas de aprendizaje.</li> <li>Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.</li> <li>Monitorea y ajusta su proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<p>Crea materiales digitales (presentaciones, videos, documentos, diseños, entre otros) que respondan a necesidades concretas de acuerdo con sus procesos cognitivos y la manifestación de su individualidad.</p>	<p>• Emplea el tiempo con efectividad en el desarrollo de la búsqueda de información utilizando el recurso tecnológico de que dispone con precisión.</p>	<p>• Cartilla Informativa</p> <p>• Rúbrica de evaluación</p>	<p>• Rúbrica de evaluación</p>

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES EVIDENCIABLES
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad	
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Equidad y justicia Empatía Superación personal	Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde.

HABILIDADES PARA LA VIDA	INDICADORES
<p>Los diversos tipos de textos en su lengua materna.</p> <p>Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.</p> <p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p>	<p>• Lee textos con estructuras complejas y vocabulario variado y especializado, que contienen narración, descripción, exposición y argumentación e identifica sus partes y algunos rasgos literarios.</p> <p>• Escribe textos que contienen características específicas y argumentativas usando párrafos temáticos, conectivos, y signos comunicativos, entre otros, fuentes de información.</p> <p>• Comunica oralmente ideas de forma oralizada, con jerarquía y propósito comunicativo en vivo, mediante diálogos, debates, exposiciones, presentaciones y otras formas de interacción comunicativa, utilizando un lenguaje claro y preciso.</p> <p>• Emite un juicio crítico y sustentado de diversos temas, eventos, noticias y establece argumentos con precisión y coherencia para sustentar o contrastar ideas.</p>

#### 6. PLANIFICADOR DE SESIONES DE APRENDIZAJE

##### Sesión 1: Leemos y analizamos textos informativos sobre la salud emocional (viernes)

<p><b>Propósito:</b> Al finalizar la sesión, el estudiante identifica y analiza un texto informativo, con el fin de promover acciones para fortalecer el bienestar emocional en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</li> <li>• <b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li>• <b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza/diferencia entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, al realizar una lectura inferencial.</li> <li>- Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul> </li> <li>• <b>Campo Temático:</b> Texto Informativo</li> </ul>
---	--

<p><b>Propósito:</b> Reflexionar sobre la importancia de la salud mediante un texto informativo para seleccionar aspectos relevantes en una ficha de análisis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</li> <li>• <b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li>• <b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza/diferencia entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, al realizar una lectura inferencial.</li> </ul> </li> <li>• <b>Campos Temáticos:</b> Ficha de lectura, técnica de lectura y ficha de análisis.</li> <li>• <b>Evidencia:</b> Ficha de análisis</li> </ul>
--	--

<p><b>Sesión 2: Interpretamos y organizamos la lectura "La salud mental y emocional en la adolescencia" (jueves)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</li> <li>• <b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li>• <b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza/diferencia entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, al realizar una lectura inferencial.</li> </ul> </li> <li>• <b>Campos Temáticos:</b> Ficha de lectura, técnica de lectura y ficha de análisis.</li> <li>• <b>Evidencia:</b> Ficha de análisis</li> </ul>
--	--

<p><b>Sesión 3: Planificamos la información para elaborar una cartilla informativa sobre salud emocional (miércoles)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</li> <li>• <b>Capacidades:</b> Adecia el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li>• <b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecia el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</li> <li>- Elige estratégicamente el registro formal e informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando fuentes de información complementaria y divergente sobre sus objetivos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Campos Temáticos:</b> Registro lingüístico, técnica de lectura, ficha de lectura</li> <li>• <b>Evidencia:</b> Ficha de lectura</li> </ul>
--	--

<p><b>Sesión 4: Leemos y comprendemos ensayos argumentativos sobre la salud emocional (jueves)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</li> <li>• <b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li>• <b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</li> <li>- Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</li> <li>- Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</li> <li>- Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>- Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</li> </ul> </li> <li>• <b>Campos Temáticos:</b> Registro lingüístico, técnica de lectura, ficha de lectura</li> <li>• <b>Evidencia:</b> Ficha de lectura</li> </ul>
--	--

<p><b>Sesión 5: Redactamos la primera versión de nuestra cartilla informativa sobre la salud emocional (jueves)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</li> </ul>
---	---

<p><b>Propósito:</b> Redactar la primera versión de su cartilla, aplicando lo planificado y utilizando convenciones del lenguaje escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</li> </ul>
---	---

<p>mensaje escrito para expresar sus ideas y propuestas sobre la salud emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Capacidades:</b> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adecia la cartilla informativa a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</li> <li>- Escribe la cartilla informativa de forma coherente y cohesionada.</li> <li>- Ordena las ideas en torno a la salud emocional, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contrargumentar o precisar la información.</li> <li>-Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tiempos verbales) que contribuyen al sentido de su texto.</li> <li>- Estructura estéticamente una secuencia textual (Argumenta, narra, describe, etc.) de forma apropiada.</li> <li>- Evalúa de manera permanente si la cartilla informativa se ajusta a la situación comunicativa, si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso preciso de varios tipos de conexiones, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.</li> </ul> </li> <li><b>Campos Temáticos:</b> Cartilla informativa: definición, características y estructura.</li> <li><b>Evidencia:</b> Borrador de la cartilla, donde se evidencie la cohesión, coherencia y el uso adecuado del lenguaje para persuadir al lector sobre la importancia de la salud emocional y las soluciones propuestas.</li> </ul>
<p><b>Sesión 6: Redactamos la última versión de nuestra cartilla informativa sobre la salud emocional (martes)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</li> <li><b>Capacidades:</b> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adecia la cartilla informativa a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</li> <li>- Escribe la cartilla informativa de forma coherente y cohesionada.</li> <li>- Ordena las ideas en torno a la salud emocional, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contrargumentar o precisar la información.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Propósito:</b> Redactar la última versión de su cartilla, aplicando la planificación y utilizando convenciones del lenguaje escrito para expresar sus ideas y propuestas sobre la salud emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</li> <li><b>Capacidades:</b> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adecia la cartilla informativa a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</li> <li>- Escribe la cartilla informativa de forma coherente y cohesionada.</li> <li>- Ordena las ideas en torno a la salud emocional, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contrargumentar o precisar la información.</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>Actividad 7: Presentamos nuestras cartillas informativas sobre la salud emocional (jueves)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Competencia:</b> Se comunica oralmente en lengua materna.</li> <li><b>Capacidades:</b> Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Infere e interpreta información del texto oral. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera información explícita de los textos orales que escucha seleccionando detalles y datos específicos.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto oral (causa-efecto, semejanza diferencia entre otras) a partir de información implícita, de detalles, contextos o analogías, y de suposiciones y sesgos del texto.</li> <li>- Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, las representaciones sociales que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente.</li> <li>- Emplea estratégicamente gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice.</li> </ul> </li> <li><b>Campos Temáticos:</b> Presentación con el informe de las alternativas de salud.</li> <li><b>Evidencia:</b> Presentación oral de la cartilla informativa.</li> </ul>
<p><b>Propósito:</b> Exponer oralmente las ideas principales y las alternativas propuestas en su cartilla informativa, interactuando estratégicamente con sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Competencia:</b> Se comunica oralmente en lengua materna.</li> <li><b>Capacidades:</b> Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Infere e interpreta información del texto oral. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera información explícita de los textos orales que escucha seleccionando detalles y datos específicos.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto oral (causa-efecto, semejanza diferencia entre otras) a partir de información implícita, de detalles, contextos o analogías, y de suposiciones y sesgos del texto.</li> <li>- Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, las representaciones sociales que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente.</li> <li>- Emplea estratégicamente gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice.</li> </ul> </li> <li><b>Campos Temáticos:</b> Presentación con el informe de las alternativas de salud.</li> <li><b>Evidencia:</b> Presentación oral de la cartilla informativa.</li> </ul>

## Unidad de aprendizaje 2

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 02	
"PROMOVEMOS EL CUIDADO DE NUESTRA SALUD INTEGRAL MEDIANTE HÁBITOS SALUDABLES"	
<b>1. DATOS GENERALES</b>	
LE: María Loretta Fariña	Nº: 2692 José Antonio Encinas Franco
DIRECTORA DE LA LE: María Loretta Fariña	
SUBDIRECTORA: Claudia Elisabet Samirino Gutiérrez	
ORDEN Y SECCIÓN: 4.º E	
DOCENTES: Sonay Espinoza - Gabriela Garayán - Esthela Huallita - Hugo Ochoa	
AREA: Comunicación	
FECHA: 18.08 a 9.10.2025	
PERIODO DE EJECUCIÓN: 7 semanas	
<b>1. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:</b>	
<p>En la I.E. 7099 "José Antonio Encinas Franco" de San Juan de Miraflores, se ha identificado que un porcentaje considerable de estudiantes del cuarto grado de secundaria, descuidan su salud integral, manifestado en una alimentación inadecuada, alteraciones del sueño por el uso excesivo de dispositivos tecnológicos y dificultades en sus relaciones interpersonales. Estas situaciones afectan negativamente su bienestar general y su sana convivencia escolar y en consecuencia el logro de sus aprendizajes. Frente a esta realidad, es urgente que los estudiantes reflexionen y tomen conciencia de la importancia del cuidado de su salud física, mental y espiritual y la necesidad de la práctica del buen trato dentro y fuera del aula de clase. En este contexto, nos planteamos el siguiente reto: <b>¿Cómo podemos promover y fortalecer el cuidado de nuestra salud física, mental, emocional y espiritual en la comunidad educativa?</b></p>	

<b>PRODUCTO DE ÁREA:</b> -Integrarse sobre los hábitos saludables		
<b>2. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE</b>		
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	ESTANDAR	DESEMPEÑOS PRECIADOS

<p><b>Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna</b></p> <p>Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</p>	<p>Lee diversos tipos de textos con estructura compleja, vocabulario variado y especializado, integrando información contrapuesta o ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y de detalles para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas seriales. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p> <p>Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</p> <p>Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <p>Substanta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos.</p> <p>Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.</p>
---	--

<p><b>Se comunica oralmente en su lengua materna.</b></p> <p>Infere e interpreta información del texto oral. Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.</p>	<p>Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos, infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención del interlocutor y las relaciones de poder en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Se expresa adecuadamente en situaciones comunicativas formales e informales y a los géneros discursivos orales en que participa. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos; incorpora un vocabulario especializado y enfatiza los significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre el texto y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo con sus conocimientos, fuentes de información y el contexto sociocultural. En un intercambio, hace contribuciones relevantes y evalúa las ideas de los otros para argumentar, aligando estratégicamente cómo y en qué momento participa.</p> <p>Recupera información explícita de los textos orales que escucha seleccionando detalles y datos específicos.</p> <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto oral (causa-efecto, semejanza diferencia, entre otras) a partir de información implícita, de detalles, contextos o analogías, y de suposiciones y sesgos del texto.</p> <p>Adecua el texto oral a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo.</p> <p>Elige estratégicamente el registro formal e informal adaptándose a los interlocutores y sus contextos socioculturales.</p> <p>Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Emplea estratégicamente gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice.</p> <p>Controla la distancia física que guarda con sus interlocutores.</p> <p>Ajusta el volumen, la entonación y el ritmo de su voz, así como las pausas y los silencios, para transmitir emociones, caracterizar personajes o producir otros efectos en el público, como el suspenso y el entretenimiento.</p> <p>Participa en diversos intercambios orales atendiendo los roles de hablante y oyente.</p> <p>Emplea estrategias discursivas, y normas y modos de cortejo léxico y el contexto sociocultural.</p> <p>Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, las representaciones sociales que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente.</p>
---	--

<p><b>Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.</b></p> <p>Adecua el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</p>	<p>Escribe diversos tipos de textos sobre temas cotidianos respondiendo a su propósito a partir de su experiencia previa y una fuente de información. Organiza y desarrolla ideas en párrafos en torno a un tema y utiliza vocabulario de uso frecuente. Establece relaciones entre ideas mediante el uso de algunos conectores para añadir información específica, utiliza y algunos recursos gramaticales y ortográficos. Reflexiona y evalúa la validez de la información, la coherencia y la cohesión de las ideas en el texto que escribe.</p> <p>Adecua el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</p> <p>Elige estratégicamente el registro formal o informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando fuentes de información complementaria y divergente.</p> <p>Escribe textos de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contrargumentar o precisar la información.</p> <p>Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tiempos verbales) que contribuyen al sentido de su texto.</p> <p>Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa, si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso preciso de varios tipos de conexiones, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.</p>
--	---

COMPETENCIAS / CAPACIDADES	ESTANDAR	DESEMPEÑOS PRECIADOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN
<p><b>GESTIÓN DE APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA</b></p> <p>Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño.</p>	<p>Crea materiales digitales (presentaciones, videos, documentos, sheets, entre otros) que respondan a necesidades concretas de acuerdo con sus procesos cognitivos y la motivación de su individualidad.</p>	<p>Emplea el tiempo con efectividad en el desarrollo de la búsqueda de información, utilizando el recurso tecnológico de que dispone para ello.</p>	<p>Integrarse sobre los hábitos saludables</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p>
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES ENVIABLES		
<p>Enfoque Orientación al bien común</p> <p>Enfoque Búsqueda de la Excelencia</p>	<p>Solidaridad</p> <p>Equidad y justicia</p> <p>Empatía</p> <p>Superación personal</p>	<p>Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, eligiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes los corresponden.</p>		
<b>3. META DE APRENDIZAJE</b>				
HABILIDADES PARA LA VIDA	INDICADORES:			
<p><b>Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.</b></p> <p>Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.</p> <p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p>	<p>Lee textos con estructuras complejas y vocabulario variado y especializado, que combinan narración, descripción y argumentación y utilizan como falacia y algunas figuras literarias.</p> <p>Escribe textos que combinan características expositivas y argumentativas cuando plantea temáticas relacionadas a sus objetivos comunicacionales, textos y fuentes de información.</p> <p>Comunica oralmente ideas de forma ordenada, con jerarquía profunda manteniendo el hilo temático, emplea gestos, modula los sonidos, incorpora pausas breves y utiliza fuentes de información como periódicos, videos u otros. Lo hace con claridad y de manera oportuna.</p> <p>Emite oralmente juicios críticos y sustentados de diversos temas, emplea normas y establece argumentos con ejemplos y conclusiones para persuadir y convencer ideas.</p>			

<p><b>4. PLANIFICADOR DE SESIONES DE APRENDIZAJE:</b></p> <p><b>Sesión 1: Análisis textos informativos sobre hábitos saludables (jueves)</b></p> <p><b>Propósito:</b> Leer y analizar textos informativos mediante una ficha de comprensión lectora para fortalecer el bienestar físico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</li> <li><b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito. Infere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza diferencia entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalles, contextos o analogías del texto, o al realizar una lectura inferencial.</li> <li>- Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul> </li> <li><b>Campo Temático:</b> Texto informativo, subrayado, procesos de lectura.</li> <li><b>Evidencia:</b> Ficha de comprensión lectora</li> </ul>
<p><b>Sesión 2: Leemos e identificamos las causas y consecuencias de los malos hábitos (martes)</b></p> <p><b>Propósito:</b> Identificar las causas y consecuencias mediante un texto informativo para seleccionar aspectos relevantes en una ficha de análisis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</li> <li><b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito. Infere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</li> <li><b>Desempeños:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua.</li> </ul> </li> </ul>

	<p>ambigua, así como vocabulario especializado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza/diferencia entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalles, contrapuesta o ambigua del texto.</li> <li>- Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul> <p>• <b>Campos Temáticos:</b> Ficha de lectura, técnica de lectura y ficha de análisis.</p> <p>• <b>Evidencia:</b> Ficha de análisis</p>
<p><b>Sesión 2: Planificamos la información de nuestra infografía sobre los buenos hábitos saludables (jueves)</b></p>	<p>• <b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</p> <p>• <b>Capacidades:</b> Adecua el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</p> <p>• <b>Desempeños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecua el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo (infografía), así como el formato y el soporte.</li> <li>- Elige estratégicamente el registro formal e informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando fuentes de información complementaria y divergente sobre los buenos hábitos saludables.</li> <li>- Ordena las ideas en torno a los buenos hábitos saludables, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contraargumentar o precisar la información sin digresiones o vacíos.</li> <li>- Estructura estratégicamente una secuencia textual (Argumenta, narra, describe, etc.) de forma apropiada.</li> <li>- Evalúa de manera permanente si la infografía se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.</li> </ul> <p>• <b>Campos Temáticos:</b> Planificación, registro lingüístico, técnica de lectura.</p>
<p><b>Propósito:</b> Organizar información mediante la planificación de su infografía para fomentar hábitos saludables.</p>	

	<p>• <b>Evidencia:</b> Planificación de la infografía.</p>
<p><b>Sesión 4: Leemos artículos de opiniones sobre los buenos hábitos saludables (martes)</b></p>	<p>• <b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos.</p> <p>• <b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.</p> <p>• <b>Desempeños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información explícita relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua.</li> <li>- Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada.</li> <li>- Destaca lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</li> <li>- Señala las características implícitas de sesos, opiniones, hechos y valores, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>- Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</li> </ul> <p>• <b>Campos Temáticos:</b> Estrategia de lectura (subrayado), texto argumentativo.</p> <p>• <b>Evidencia:</b> Ficha de actividades</p>
<p><b>Propósito:</b> Interpretar artículos de opinión mediante la clasificación de información, con el fin de recopilar datos relevantes para nuestra infografía.</p>	
<p><b>Sesión 5: Redactamos el primer borrador de nuestra infografía sobre los buenos hábitos saludables (jueves)</b></p>	<p>• <b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</p> <p>• <b>Capacidades:</b> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito, utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>• <b>Desempeños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecua la infografía a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</li> <li>- Escribe la infografía de forma coherente y cohesionada.</li> <li>- Ordena las ideas en torno a la salud emocional, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contraargumentar o precisar la información.</li> <li>- Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tiempos verbales) que contribuyen al sentido de su texto.</li> </ul>
<p><b>Propósito:</b> Redactar el primer borrador de la infografía, organizando las ideas de manera ordenada, para obtener un texto claro y coherente.</p>	

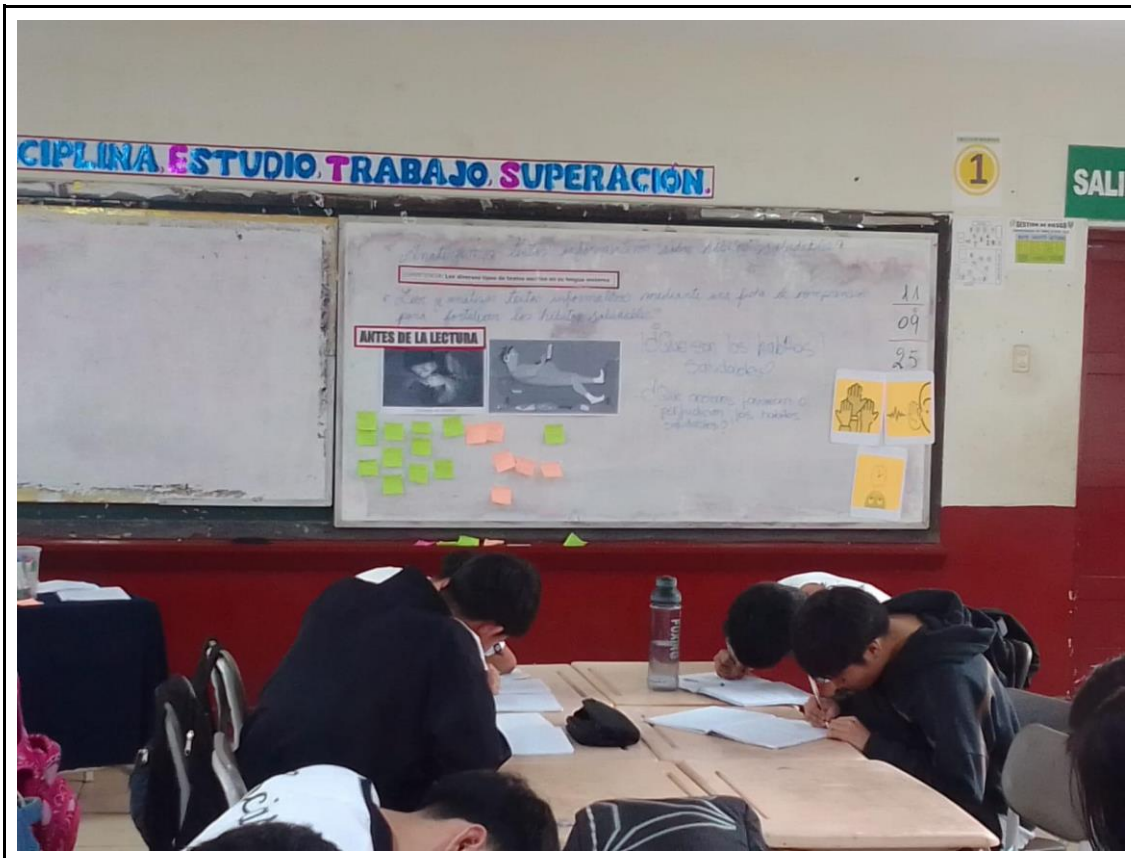
	<p>• Estructura estratégicamente una secuencia textual (argumenta, narra, describe, etc.) de forma apropiada.</p> <p>• Evalúa de manera permanente si la infografía se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.</p> <p>• <b>Campos temáticos:</b> Definición, características, estructura de la infografía.</p> <p>• <b>Evidencia:</b> Primer borrador de la infografía.</p>
<p><b>Sesión 6: Elaboramos la versión final de nuestra infografía sobre los buenos hábitos saludables (martes)</b></p>	<p>• <b>Competencia:</b> Escribe diversos tipos de textos.</p> <p>• <b>Capacidades:</b> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito, utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>• <b>Desempeños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecua la infografía a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</li> <li>- Escribe la infografía de forma coherente y cohesionada.</li> <li>- Ordena las ideas en torno a los buenos hábitos saludables, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contraargumentar o precisar la información.</li> <li>- Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tiempos verbales) que contribuyen al sentido de su texto.</li> <li>- Estructura estratégicamente una secuencia textual (argumenta, narra, describe, etc.) de forma apropiada.</li> <li>- Evalúa de manera permanente si la infografía se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.</li> </ul> <p>• <b>Campos temáticos:</b> Versión final de la infografía, técnica de lectura.</p> <p>• <b>Evidencia:</b> Infografía sobre los buenos hábitos saludables.</p>
<p><b>Propósito:</b> Redactar la versión final de la infografía, revisando y evaluando las ideas planteadas, para fomentar hábitos saludables.</p>	
<p><b>Sesión 7: Exponemos y cuestionamos nuestras infografías sobre los hábitos saludables (jueves)</b></p>	<p>• <b>Competencia:</b> Se comunica oralmente en lengua materna.</p>

<p><b>Propósito:</b> Exponer oralmente su infografía mediante la técnica del museo, para presentar las alternativas de solución.</p>	<p>• <b>Capacidades:</b> Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, infiere e interpreta información de textos orales, interactúa estratégicamente con distintos interlocutores, obtiene información de textos orales, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral, utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.</p> <p>• <b>Desempeños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera información explícita de los textos orales que escucha seleccionando detalles y datos específicos.</li> <li>- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto oral (causa-efecto, semejanza/diferencia, entre otras) a partir de información implícita, de detalles, contrapuesta o ambigua, y de prosoposiciones y sesgos del texto.</li> <li>- Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, las representaciones sociales que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente.</li> <li>- Emplea estratégicamente gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenuan lo que dice.</li> </ul> <p>• <b>Campos Temáticos:</b> La infografía, técnica del museo, informe de las alternativas elegidas.</p> <p>• <b>Evidencia:</b> Presentación de la infografía sobre hábitos saludables.</p>						
<p><b>5. METODOLOGÍA</b> Según los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes del grado, se utilizarán las metodologías de aprendizaje basado en competencias, que permitan interactuar con los estudiantes, promoviendo trabajos colaborativos, respetando los ritmos de aprendizajes y atendiendo las diferentes necesidades.</p>							
<p><b>6. MATERIALES Y RECURSOS</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Materiales educativos</th> <th>Recursos educativos</th> <th>Espacios de aprendizaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual del docente de 4° de secundaria del área de Comunicación (2016). Lima: Editorial Santillana.</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón.</li> <li>• Papeles, plumones, imágenes, etc.</li> <li>• Laptop</li> <li>• Google</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas funcionales del área</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Materiales educativos	Recursos educativos	Espacios de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual del docente de 4° de secundaria del área de Comunicación (2016). Lima: Editorial Santillana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón.</li> <li>• Papeles, plumones, imágenes, etc.</li> <li>• Laptop</li> <li>• Google</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas funcionales del área</li> </ul>	
Materiales educativos	Recursos educativos	Espacios de aprendizaje					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual del docente de 4° de secundaria del área de Comunicación (2016). Lima: Editorial Santillana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón.</li> <li>• Papeles, plumones, imágenes, etc.</li> <li>• Laptop</li> <li>• Google</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas funcionales del área</li> </ul>					
<p><b>BIBLIOGRAFÍA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ MINEDU. Currículo Nacional de Educación Básica (2016)</li> <li>✓ MINEDU. Programa curricular de Educación Secundaria (2016)</li> <li>✓ MINEDU. Carta de planificación curricular (2017)</li> <li>✓ MINEDU. Fascículos de Evaluación Diagnóstica. (2021)</li> <li>✓ MINEDU. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las y los estudiantes según R.M. N° 531-2021-MINEDU y R.M. N° 048-2022-MINEDU</li> <li>✓ MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica según RVM N° 094-2020-MINEDU</li> </ul>							

## Anexo 9: Evidencias fotográficas de la implementación







F: Interpretamos y organizamos la lectura  
 Salud mental y emocional en la adolescencia

21-8-25

COMPETENCIA: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

P: Reflexionar sobre la importancia de la salud mental y emocional mediante un texto para seleccionar aspectos relevantes.

**ANTES DE LA LECTURA**

**DURANTE LA LECTURA**

**DESPUÉS DE LA LECTURA:**

Causas	Consecuencias	Metacognición
1. Presión académica.	1. Ansiedad, bajo rendimiento escolar.	1. ¿Qué aprendí?
2. Problemas familiares.	2. Timidez, inseguridad.	2. ¿Para qué me servirá lo aprendido?
3. Conflictos escolares.	3. Agresiones físicas, aislamiento social.	3. ¿En qué otros casos puedo usar lo aprendido?
4. Problemas sociales.	4. Bullying cibernético.	
5. Falta de amor propio.	5. Baja autoestima.	

Factores que afectan la salud mental

