



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**El aprendizaje basado en problemas como estrategia  
didáctica para fomentar el pensamiento crítico en  
estudiantes de tercero de secundaria en el área de ciencias  
sociales**

Tesis para optar el Título de  
Licenciado en Educación. Nivel Secundaria. Especialidad Historia y Ciencias  
Sociales

**Kelly Mishel Montalban Ipanaque  
Angelica Katuska Preciado Infante**

Asesor(es):  
Mgtr. Camilo Ernesto García Gonzáles  
Mgtr. Héctor Carlos Alfredo Julca Núñez

Piura, marzo de 2023

NOMBRE DEL TRABAJO

Tesis\_Montalban-Preciado (1).docx

AUTOR

Kelly Mishel y Angelica Katius Montalban Ipanaque y Preciado Infante

RECUENTO DE PALABRAS

41774 Words

RECUENTO DE CARACTERES

229292 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

169 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.1MB

FECHA DE ENTREGA

Jan 30, 2023 1:01 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jan 30, 2023 1:05 PM GMT-5

**● 22% de similitud general**

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

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 20% Base de datos de trabajos entregados
- 6% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

**● Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Fuentes excluidas manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

*Kelly Mishel*  
Cecilia Garza González  
02821636

### **Dedicatoria**

Dedico esta tesis principalmente a Dios, quien me ha permitido caminar exitosamente en este proceso de aprendizaje, siendo mi guía, fortaleza y ayudador, aún en los momentos difíciles. A mis padres y hermanos, por ser un apoyo incondicional.

Kelly Mishel Montalban Ipanaque

Esta tesis la dedico a Dios por haberme dado la fortaleza y paciencia en el recorrido de este camino. A mi hijo Liam y a mi familia por haberme dado el apoyo siempre que lo necesitaba.

Angelica Katuska Preciado Infante





## Agradecimientos

Agradecemos a nuestra casa de estudios, Universidad de Piura, especialmente a nuestra Facultad, Ciencias de la Educación, por habernos dado la formación académica y ética. Así como también a nuestros asesores, Mgtr. Camilo Ernesto García Gonzales y Mgtr. Héctor Carlos Alfredo Julca Núñez, quienes nos brindaron su apoyo, conocimiento y experiencia para realizar esta investigación.

Asimismo, a todas las personas que fueron partícipes de manera directa o indirectamente en este proceso, ya que, sin ellos, este logro no se hubiese realizado, haciendo mención de docentes como Emma Carreño, Roxana Hernández, Pedro Peña, Moisés Pariahuache, Luzmila Flores y Diana Ramos.

Agradecemos también al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, por habernos brindado la Beca Vocación de Maestro, que afirmó la vocación de servicio, así como el deseo de contribuir a la mejora de nuestro país, a través de la educación.





## Resumen

El pensamiento crítico requiere movilizar un conjunto de habilidades superiores imprescindibles para afrontar situaciones problemáticas a los que se enfrentan los estudiantes, tomando también decisiones acertadas, sabiendo que estas no solamente lo afectan de manera individual, sino también que repercute a la sociedad. Desde esta perspectiva, el currículo actual, basado en un enfoque por competencias, cimienta sus bases en el pensamiento crítico, ya que tiene como propósito que el alumno sea capaz de proponer soluciones y decidir acertadamente, convirtiéndose así en un ciudadano consciente de sus acciones que busque el bien común. De esta manera, las Ciencias Sociales no son ajenas a estos nuevos enfoques, ya que juegan un papel sumamente importante en el desarrollo del pensamiento crítico, pues requiere obligatoriamente que el estudiante sepa analizar, dar juicios críticos, reflexionar sobre la realidad y sea un agente activo de cambio para el mundo. Es por ello, que este desarrollo no se podrá lograr sin la participación del docente, el cual debe conocer, manejar y aplicar adecuadamente estrategias didácticas que fomenten estas habilidades superiores del pensamiento crítico, equipando al estudiante de competencias, capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes que serán útiles para los retos que se le presenten. Por ello, se optó por la estrategia didáctica aprendizaje basado en problemas porque tiene características que fomentan habilidades cognitivas que desarrollan el pensamiento crítico, en este caso, desde una mirada de la Historia, afines a los objetivos de las Ciencias Sociales. Así, el objetivo principal de esta investigación es diseñar y aplicar una propuesta didáctica usando el aprendizaje basado en problemas para fomentar el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, en estudiantes de tercero de secundaria. La metodología de investigación se asigna al paradigma empírico analítico, pues desea comprobar el nivel e impacto del pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, pues, se examina un campo poco estudiado en el contexto que se realiza la investigación, que es el área de ciencias sociales. Además, se recopilan datos sobre las características del fenómeno, brindándonos un diagnóstico de la realidad estudiada. El diseño de investigación es experimental de tipo cuasiexperimental con pre y post test, donde se busca medir el nivel de pensamiento crítico mediante un cuestionario (Prueba para pensamiento crítico) antes de la aplicación de la propuesta didáctica, y luego el impacto de este después de la aplicación, mediante un post test. Finalmente, se hace un análisis exhaustivo de los resultados del pre y post test; el primero nos expuso bajas cifras respecto al nivel de pensamiento crítico, en el segundo, la puntuación demostró un nivel alto, es decir, la aplicación de la unidad didáctica mejoró significativamente el pensamiento crítico de las estudiantes.



## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación.....</b>	<b>17</b>
1.1. Caracterización de la problemática o descripción del problema .....	17
1.2. Objetivos .....	19
1.3. Antecedentes de la investigación .....	20
1.4. Justificación de la investigación.....	21
<b>Capítulo 2. Marco teórico.....</b>	<b>23</b>
2.1. La competencia histórica y el pensamiento crítico .....	23
2.1.1. Principales definiciones del pensamiento crítico .....	23
2.1.2. Importancia del pensamiento crítico en la competencia histórica .....	26
2.1.3. Habilidades cognitivas del pensamiento crítico y la competencia histórica .....	29
2.1.4. El Currículo Nacional, el pensamiento crítico y la competencia histórica .....	34
2.1.5. Estándares intelectuales universales para el pensamiento crítico según Paul y Elder .....	35
2.2. Aprendizaje basado en problemas .....	38
2.2.1. Definición y características .....	38
2.2.2. Fases.....	40
2.2.3. Rol del estudiante y del docente en el ABP .....	44
2.2.4. Habilidades que promueve el aprendizaje basado en problemas .....	48
2.2.5. Beneficios del ABP para la enseñanza en la educación secundaria .....	51
<b>Capítulo 3. Marco metodológico.....</b>	<b>55</b>
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	55
3.2 Hipótesis.....	55
3.3 Variables.....	56
3.4 Población.....	56
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	57
3.5.1 Pre test, post test y validación del instrumento .....	57
3.5.2 Propuesta de intervención: unidad didáctica .....	58
3.6 Muestra .....	60
3.7 Método de análisis de datos .....	61
<b>Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.....</b>	<b>63</b>
4.1. Nivel de pensamiento crítico en el pre test. ....	63
4.2 Nivel de pensamiento crítico en el post test .....	66
4.3 Análisis comparativo entre el pre test y post test .....	69
<b>Conclusiones.....</b>	<b>73</b>

<b>Recomendaciones.....</b>	<b>75</b>
<b>Lista de referencias.....</b>	<b>77</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>83</b>
Apéndice A. Pre test.....	83
Apéndice B. Post test .....	88
Apéndice C. Unidad didáctica.....	93
<b>Anexos.....</b>	<b>153</b>
Anexo 1. Permiso otorgado por la institución educativa.....	153
Anexo 2. Fichas de validación del instrumento (Cuestionario de pre test y post test) .....	154



**Lista de tablas**

**Tabla 1:** Relación entre la unidad didáctica y las variables de investigación.....60





## Lista de figuras

Figura 1: Resultado de la dimensión “Analizar información” (AI).....	63
Figura 2: Resultado de la dimensión “Inferir implicancias” (II).....	64
Figura 3: Resultado de la dimensión “Proponer alternativas” (PA).....	65
Figura 4: Resultado de la dimensión “Argumentar posición” (AP).....	65
Figura 5: Resultado de la dimensión “Analizar información” (AI).....	66
Figura 6: Resultado de la dimensión “Inferir implicancias” (II).....	67
Figura 7: Resultado de la dimensión “Proponer alternativas” (PA).....	68
Figura 8: Resultado de la dimensión “Argumentar posición” (AP).....	69
Figura 9: Puntaje del pre test y post test de la “Prueba para pensamiento crítico” .....	70





## Introducción

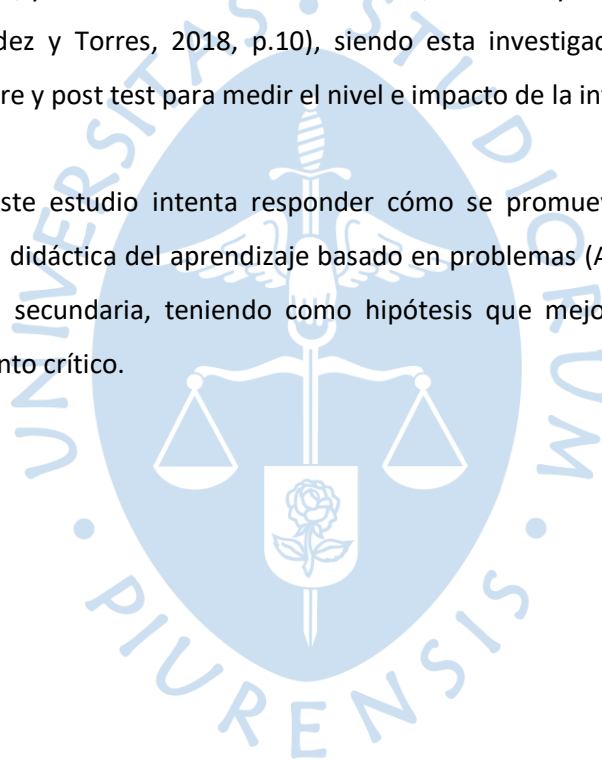
La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria enfrenta muchas veces un problema común, que mayormente relaciona las estrategias didácticas que usan los docentes, como consecuencia de esto, algunos estudiantes rechazan estos cursos, en especial la Historia, ya que, esta se caracteriza por estar cargada de datos, fechas y fenómenos del pasado, los cuales algunos docentes pretenden que solo sean memorizados y repetidos por los estudiantes de manera mecánica. (Orozco, 2016, p.72).

Esto trae serias consecuencias en el proceso educativo, ya que, si no existe una predisposición del estudiante a aprender, la tarea de fomentar el pensamiento crítico desde esta área será más difícil. Por esto, es de suma importancia que los docentes conozcan, manejen y apliquen estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta que el propósito de las Ciencias Sociales es formar estudiantes que sean conscientes de su rol como sujeto histórico, lo que requiere que asuman compromisos que los conviertan en agentes de cambio, dueños de su pensamiento, sabiendo responder de manera acertada a los retos y problemáticas que el mundo actual trae, proponiendo soluciones viables y tomando decisiones acertadas en favor del bienestar común. Por ello, previo a un estado del arte sobre estrategias didácticas para el área de ciencias sociales, se eligió el aprendizaje basado en problemas para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de tercero de secundaria, ya que, esta estrategia nos brinda muchas habilidades, como, la motivación por aprender y el autoaprendizaje, el desarrollo de habilidades para buscar o analizar la información de forma efectiva, la integración de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos, reafirmando lo que ya sabe el alumno y el desarrollo de habilidades para resolver problemas (Morral et al., 2002).

El presente estudio es relevante por la escasa investigación realizada en el campo de las Ciencias Sociales en relación a el aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico, además, porque el estudiante debe estar preparado para enfrentarse a situaciones problemáticas teniendo un bagaje de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que le permitan tomar buenas decisiones, ya que, como señala Facione (2007) la “toma de decisiones acertadas ayudarán a la construcción de un futuro exitoso” (p.1). Dicha situación llevó a plantear este trabajo de investigación, cuyo objetivo es diseñar y aplicar una propuesta didáctica usando el aprendizaje basado en problemas para fomentar el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, en estudiantes de tercero de secundaria, el cual se pretende alcanzar mediante la determinación del nivel de pensamiento crítico a través de un pre test, además, se pretende determinar los elementos para diseñar una propuesta didáctica para fomentar el pensamiento crítico mediante la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas, asimismo, aplicar la propuesta didáctica y determinar el impacto

de esta en las estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa privada Madre del Redentor mediante la realización de un post test. La presente investigación se adscribe al paradigma empírico analítico, que “busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable” (Serrano, 1998, p.8). Pues, desea comprobar y medir el impacto de la estrategia didáctica aprendizaje basado en problemas con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero de secundaria del área de ciencias sociales. Además, se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, pues, se examina un campo poco estudiado en el contexto que se realiza la investigación, que es el área de ciencias sociales. Además, se recopilará datos sobre las características del fenómeno, brindándonos un diagnóstico de la realidad estudiada. También el enfoque es cuantitativo, pues utiliza la “recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística” (Hernández y Torres, 2018, p.10), siendo esta investigación experimental de tipo cuasiexperimental con pre y post test para medir el nivel e impacto de la intervención en el desarrollo del pensamiento crítico.

Por lo tanto, este estudio intenta responder cómo se promueve el pensamiento crítico empleando la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el área de ciencias sociales, en el nivel de secundaria, teniendo como hipótesis que mejorará significativamente el desarrollo del pensamiento crítico.



## **Capítulo 1. Planteamiento de la investigación**

### **1.1. Caracterización de la problemática o descripción del problema**

El actual Currículo Nacional está centrado en un enfoque por competencias, que pretende formar estudiantes capaces de hacer un uso adecuado de sus capacidades, destrezas y habilidades para enfrentarse a problemas de su entorno y tomar decisiones acertadas sobre estos (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). Así, el Perfil de egreso, que son las metas que deben lograr los estudiantes al terminar la educación Básica Regular, señala las características que estos deben alcanzar, relacionadas a su identidad, ciudadanía, cultura, emprendimiento, etc. en la que describen a una persona capaz de manejarse autónomamente, desarrollando un rol activo en la sociedad, siendo consciente de su impacto como agente histórico, y participando en la mejora de esta.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar el papel de las ciencias sociales y su contribución para el cumplimiento de esta meta, puesto que, esta área se centra en la formación de ciudadanos reflexivos, capaces de asumir el rol que les toca desenvolver como sujetos históricos, que se formen como verdaderos agentes de cambio en la sociedad. Para el abordaje de esta importante labor, las ciencias sociales cuentan con tres competencias que están enmarcadas en el currículo: construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, gestiona responsablemente los recursos económicos. Asimismo, la movilización de estas competencias requiere de las estrategias del docente, generar espacios y situaciones que afiancen el pensamiento crítico, la indagación constante de problemas sociales para que el estudiante proponga soluciones viables, así como también la búsqueda de fuentes confiables para cimentar de manera adecuada las posturas, argumentos y opiniones de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2016).

La enseñanza de las ciencias sociales enfrenta constantemente un problema que se relaciona especialmente con las metodologías didácticas que usan algunos docentes, en el que a veces se limitan solamente a la memorización y repetición mecánica de datos, fechas y fenómenos pasados (Alvarado, 2016; García y López, 2004; Peña, 2014). Esta dinámica educativa no deja mucho espacio para la reflexión y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, dejando entrever la brecha que existe aún entre el apego de ciertos profesores a la enseñanza tradicional (que es justificada en cierta medida por la poca democratización de la información), y el avance vertiginoso de la tecnología, en el que los alumnos están excesivamente estimulados con información, noticias, imágenes, etc., visualizándose un desnivel que afecta negativamente al proceso educativo de los estudiantes.

Asimismo, Alvarado (2016) señala que “producto de este problema metodológico algunos estudiantes rechazan las disciplinas sociales, en especial la disciplina de Historia por estar cargada de hechos y fenómenos históricos, los cuales algunos profesores los mandan a memorizar y/o repetir mecánicamente” (p. 72). Por ello, es importante que los docentes actualicen constantemente sus estrategias didácticas, teniendo en cuenta el fomento y desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo,

autónomo y creativo de los estudiantes, puesto que esta área requiere de acciones de interpretación, deducción, investigación, síntesis, etc. mas no de actividades que se limiten meramente a la memorización y repetición de datos, en el que el aprendizaje no es significativo y tampoco causa un impacto real en la vida de los estudiantes y su rol como agentes históricos en la sociedad, ya que, no le encuentran sentido a los temas que se estudian dentro de esta área.

Frente a esta problemática, es de suma importancia reforzar y enfocarse en la aplicación de estrategias didácticas que fomenten habilidades intelectuales superiores en los estudiantes, que vayan mucho más allá de una repetición mecánica y memorística, como el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo, el pensamiento creativo, etc. de modo que se conviertan en agentes activos y protagonistas de su propio aprendizaje, capacitados para enfrentar diversas situaciones de manera adecuada y capaces de tomar decisiones que mejoren su vivencia y la de su entorno.

Actualmente, muchos son los autores que enfatizan la importancia del pensamiento crítico, valorándolo como un indicador en los sistemas educativos, relacionándolo también con la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Así, Lipman (1998), señala la gran necesidad de potencializar y desarrollar el pensamiento crítico, como también lo sustenta Perrenoud (2007), refiriéndose también a la importancia de formar este pensamiento en los docentes, ya que serán estos los que guiarán por este camino a los estudiantes, mediante la realización de su práctica educativa.

Si bien es cierto, el pensamiento crítico es un término que denota varias aristas, distintos autores concuerdan en dos características importantes, la solución de problemas y la toma de decisiones (Ennis, 2005; Facione, 2007; Paul y Elder, 2005), dos pilares claves en la visión que tiene el currículo actual en la formación de los estudiantes peruanos. Así, el pensamiento crítico es entendido por Ennis (2005) como un “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (p. 48). De esta misma manera, Facione (2007) lo precisa como el “juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 21).

Por otro lado, Paul y Elder (2005) lo definen como:

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

Sin duda, estos autores concuerdan en que el pensamiento crítico es un proceso intelectual superior, una capacidad superior que es propia de la persona, que está íntimamente implicada en los

niveles más complejos en el perfeccionamiento intelectual. Además, requiere del desarrollo de otras habilidades intelectuales mucho más concretas y específicas, como el análisis, la evaluación, interpretación, creatividad, etc. Considerando que el pensamiento crítico requiere de la movilización de otras habilidades, se debe entender que en su proceso de estimulación se busquen realizar actividades que le ayuden a desarrollarse, en vez de enfocarse en otras, como la memorización repetitiva, que no logra el impacto que se necesita, formando a personas que mecanizan conductas, las cuales a veces no logran adecuarse a las situaciones reales, sino que se vuelven dependientes de alguien o de algo para lograr un nuevo aprendizaje.

Por ende, los docentes cumplen un papel decisivo y de gran responsabilidad en la formación de estudiantes críticos y reflexivos. Por ello, es vital para tal objetivo que manejen las diversas estrategias que promueven adecuadamente las competencias, habilidades, destrezas y capacidades de los estudiantes. En esa misma línea, se han desarrollado muchas estrategias didácticas que tienen importantes beneficios para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), que moviliza una serie de habilidades “como el razonamiento crítico, la interacción social, la metacognición” (Restrepo, 2005, p.18) que permite el desarrollo del pensamiento crítico, como se expone en líneas anteriores.

Esta estrategia es denominada como aprendizaje por descubrimiento y construcción en el que se encamina al estudiante a que se apropie del proceso, por lo que investiga, selecciona, organiza y con la información encontrada busca resolver el problema al que se enfrenta (Restrepo, 2005). Asimismo, Prieto (2006) señala que a partir de una situación problema tomada por el propio contexto, el estudiante va a poder desarrollar competencias transversales, pues son ellos los protagonistas de su propio aprendizaje, quienes asumen la responsabilidad participando activamente durante el proceso.

De esta manera, esta investigación intenta responder cómo se promueve el pensamiento crítico empleando la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el área de ciencias sociales, en el nivel de secundaria.

## **1.2. Objetivos**

### *1.2.1. Objetivo general:*

Diseñar y aplicar una propuesta didáctica usando el aprendizaje basado en problemas para fomentar el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, en estudiantes de tercero de secundaria.

### *1.2.2. Objetivos específicos:*

- Determinar el nivel de pensamiento crítico de las estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa privada Madre del Redentor, mediante la realización de un pre test.

- Determinar los elementos para diseñar una propuesta didáctica para fomentar el pensamiento crítico mediante la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas.

- Aplicar la propuesta didáctica y determinar el impacto de esta en las estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa privada Madre del Redentor mediante la realización de un post test.

### **1.3. Antecedentes de la investigación**

Avendaño Hernández y Postigo Paredes (2019) en su trabajo de investigación para obtener el grado de bachiller denominado “El aprendizaje basado en problemas como metodología de enseñanza en el área de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Instituto pedagógico nacional Monterrico”, recopila información teórica sobre el ABP y su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto con el objetivo de indagar y recopilar información teórica sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP) como método de enseñanza. Este trabajo se fundamenta en la necesidad de desarrollar en los estudiantes diversas habilidades como el análisis y la solución de problemas (diversas situaciones coyunturales). Este análisis le permitió elaborar una vinculación entre el ABP y las áreas de ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. El aporte de estos autores para la presente investigación radica en la eficacia que ha tenido la estrategia del ABP sobre el área de ciencias sociales y desarrollo personal, ciudadanía y cívica respectivamente, ya que, permite la caracterización de una problemática al inicio de la sesión colocando al estudiante en un conflicto cognitivo.

Zavala Chávez (2019) en su tesis denominada “aprendizaje basado en problemas para mejorar el aprendizaje del Área de ciencias sociales en Historia, Geografía y Economía de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria, Trujillo-2017”, cuyo propósito de esta investigación fue comprobar cuál era el impacto de esta estrategia didáctica en el área de ciencias sociales, para ello, se aplicó el Programa de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa antes mencionada. Este estudio se caracteriza por ser experimental, con diseño cuasi experimental, que abarcó una población de 136 estudiantes, de la cual se extrajo una muestra no probalístico intencional que fue conformada por 56 alumnos. Los resultados de esta investigación fueron satisfactorios, puesto que se obtuvo que el 96% de los estudiantes alcanzaron un logro destacado, por ello, la autora señala que la aplicación de esta estrategia mejora significativamente el aprendizaje, destacando ciertas habilidades, como el pensamiento crítico, trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

Jácome Maguiña (2014), en su tesis el cual lleva por título “Aprendizaje Basado en Problemas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria de la I.E. “Pedro Pablo Atusparia”, de Vicos Carhuaz”, que se realizó en el departamento de Lambayeque. Este estudio surge por la necesidad de los estudiantes, quienes se caracterizaban por la carencia de

ciertas habilidades, como el pensamiento crítico, puesto que, tenían poca capacidad para formular y argumentar puntos de vista, no adoptaban una actitud crítica y reflexiva, así como la falta de autonomía para la toma de decisiones frente a problemáticas presentadas. Desde esta perspectiva, se realiza una propuesta didáctica, en la que se diseña, fundamenta y se valida la eficacia del método de aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de tercero de secundaria. Para la elaboración de esta propuesta, se toma como referencia las teorías de desarrollo sociocultural de Vygotsky y la teoría crítica de Paulo Freire.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

La presente investigación es relevante porque existen escasos estudios en nuestro país que aborden la estrategia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, siendo una estrategia que moviliza y desarrolla una serie de capacidades necesarias para el educando. Así, Restrepo (2005) manifiesta que “la habilidad para resolver problemas está relacionada con otras actividades, como el razonamiento crítico, la interacción social, la metacognición. Existe sinergia entre ellas. El desarrollo de la habilidad para resolver problemas debe hacerse simultáneamente con otras habilidades”. (p. 18).

Por otro lado, Lara et al. (2017) considera que:

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es fundamental para prepararlos ante situaciones de incertidumbre donde la solución no es única ni sencilla. El aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica que podría impulsar ciertas competencias genéricas para la formación integral y la práctica profesional. De esta forma, el pensamiento crítico facilita a los futuros profesionales para un entorno laboral donde requieren de una toma de decisión fundamentada, justificada y expresada de la mejor manera para resultados positivos. (p. 76)

De este modo, se prepara al estudiante con las competencias necesarias para enfrentar las situaciones retadoras de la vida. Asimismo, Lara et al. (2017) manifiesta que:

La técnica del aprendizaje basado en problemas (ABP) involucra la participación activa de educadores, alumnos y partícipes del proceso de formación educativa, donde el primer paso consiste en estar abiertos al cambio, pues se requiere dejar de pensar que aprender es memorizar, ya que, forma parte del proceso, pero no se enfoca a lo que busca esta técnica (p. 66-67).

Por todo, consideramos de suma relevancia el uso de la estrategia del aprendizaje basado en problemas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercero de educación secundaria en el área de ciencias sociales, ya que, el estudiante a lo largo de su vida se le presentarán problemas que tendrá que afrontar con una actitud crítica en la indagación de soluciones, además, que es un criterio que plantea el Ministerio de Educación en el perfil de egreso.



## Capítulo 2. Marco teórico

### 2.1. La competencia histórica y el pensamiento crítico

#### 2.1.1. Principales definiciones del pensamiento crítico

Muchas definiciones de pensamiento crítico han surgido a lo largo de su estudio, aunque hasta la actualidad no hay un consenso, se han obtenido grandes aportes que son importantes abordar para esta investigación.

Para ello, es importante aclararnos lo que se entiende por pensamiento, así, Villarini (2001) lo define como la “capacidad que tiene el ser humano para construir conocimientos significativos de su relación con el mundo a partir de la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales de manera automática, sistemática, creativa o crítica” (p.36), presentando una clara inclinación por un enfoque cognitivista, pero valorando también la importancia del cuerpo como un mediador de información de la realidad, y del espíritu como poseedor de las facultades imprescindibles para obtener el conocimiento. Villarini (2001) distingue tres niveles de pensamiento presentadas en la siguiente lista:

- El primero es el pensamiento automático, en el que explica que la persona realiza algo sin pensarlo, que es un pensamiento que se basa en la intuición, pues se dan respuestas inmediatas a los estímulos con respuestas que ya han sido aprendidas con anterioridad por el sujeto.
- El segundo es el pensamiento sistemático, en este nivel la persona se detiene a pensar, se usan conceptos, habilidades, capacidades, etc. para crear nuevas respuestas que estén de acuerdo con las problemáticas que se quieren resolver.
- El tercer nivel es el pensamiento crítico, en el que el autor lo señala como la capacidad para volver sobre el propio proceso de pensamiento, desde esta perspectiva, se entiende como la acción de autoexamen y autoevaluación que realiza la persona sobre sí mismo.

Como vemos en los niveles antes descritos, Villarini relaciona de manera estrecha el pensamiento crítico con la metacognición, por consiguiente, muchos autores ven a ambos constructos como sinónimos. Así, Díaz y Montenegro (2010) manifiestan que la metacognición implica operaciones mentales que dirigen, controlan y evalúan el propio proceso de pensamiento; para Pérez (2015), viene a ser la “posibilidad de reflexión, de volver sobre lo ya conocido (...); aprender a aprender” (p. 44.); asimismo, Gonzáles (2017) lo define como un término usado para designar una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas que lleva a cabo el individuo permitiendo que conozca, controle y autorregule su propio funcionamiento intelectual; y para el mismo Villarini (2001) es la capacidad que tiene el sujeto para examinar, criticar y ajustar su propio proceso de formación. Por lo expuesto

es válido señalar que en proceso de la metacognición interviene el pensamiento crítico, ya que, el estudiante evalúa su propio aprendizaje conllevando así una serie de operaciones cognitivas.

Por el contrario, Martha Stone (1997) señala que el pensamiento crítico es “examinar meticulosamente si nuestros conocimientos se adecuan a la verdad y al bien” (p.), formando así criterios propios, en el que la persona logra el dominio de sus procesos cognitivos y metacognitivos. Por tanto, entender la metacognición como sinónimo de pensamiento crítico, lo reduce a la formación de la crítica y reflexión sobre los procesos que conlleva el pensamiento. Por ende, el pensamiento crítico abarca la metacognición, pues si sólo se limita a la estimulación de habilidades metacognitivas resultaría insuficiente para el perfeccionamiento de este pensamiento que abarca muchos más aspectos.

Ennis (1987), uno de los máximos representantes de este tema, define al pensamiento crítico como:

Un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer. Este pensamiento es reflexivo, porque analiza resultados, situaciones, del propio sujeto o de otro. Es razonable, porque predomina la razón sobre otras dimensiones de pensamiento. Cuando la persona es capaz de analizar situaciones, información, argumentos, buscar la verdad en las cosas y llega a conclusiones razonables en base de criterios y evidencias (p.10).

El aporte más influyente que plantea Ennis es entender el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo, ya que lo orienta a examinar las posibilidades que tiene el sujeto para resolver problemas, y también como razonable, pues la razón prevalece sobre los demás procesos cognitivos. Por otro lado, sitúa este tipo de pensamiento en la capacidad del individuo para tomar decisiones a partir de lo conocido, para enfrentarse a situaciones que se presenten en su contexto.

Asimismo, Facione (2007) lo define como el “juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 21). Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico requiere de la movilización de una serie de habilidades para realizar un adecuado juicio, para que, con base a eso, el sujeto sea capaz de tomar mejores decisiones, argumentando que esto es de suma importancia para que las personas mejoren su futuro, característica que también resalta Ennis.

Según Paul (2005) “el pensamiento crítico es el arte de pensar sobre el pensamiento de una manera intelectualmente disciplinada” (p. 28), este autor se refiere al pensamiento como un arte

porque afirma que este se desarrolla con la práctica, pero junto a esta, existe en el sujeto la capacidad de hacerlo. También distingue dos sentidos para el pensamiento crítico, uno débil y otro fuerte. El primero es descrito como un estado en el que el individuo tiene habilidades y ciertas disposiciones que aseguran la acción de criticar, por el otro, el sentido fuerte que corresponde a la utilización de esas habilidades y disposiciones críticas para el desarrollo de la persona.

Otro de los autores importantes es McPeck (1981) citado en Boisvert (2004), afirma que el pensamiento crítico como la “habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo” (p.40), se refiere a que el individuo debe estar constantemente atento para que identifique los cambios sociales y culturales, y también las problemáticas que traen consigo este tipo de cambios, siendo capaces de cuestionarse y dudar, pero desde una óptica reflexiva, buscando respuestas para estos cuestionamientos, en otras palabras, saber identificar problemáticas para buscar soluciones adecuadas al contexto.

En este mismo sentido, Paul y Elder (2003), precisan al pensamiento crítico como “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4). Así, se entiende que pensar es parte del ser humano, pero ese pensar por sí solo es parcializado, arbitrario o prejuiciado, esto depende de la calidad del pensamiento, y para que se logre esta cualidad, el pensamiento debe ejercitarse sistemáticamente para que se forme un pensador crítico.

Lipman (1998), realiza un estudio de corte filosófico sobre el pensamiento crítico, puesto que lo propone como un tipo de pensamiento que es capaz de proporcionar a la persona herramientas que serían indispensables para su perfeccionamiento. Lo entiende como “Un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p.62), en esta premisa se evidencia la concepción que tiene el autor con respecto a la presencia de una jerarquía estructurada de conocimientos previos, que tiene la capacidad para aceptar y tener apertura para una nueva información, de esta manera, se va creando un pensamiento más complejo.

Tras la revisión de diversas concepciones que tienen algunos autores con respecto a la conceptualización del pensamiento crítico, entendemos que este es una capacidad superior, propia del hombre, que se apoya en habilidades cognitivas específicas, como la reflexión, análisis, deducción, inferencia, metacognición, entre otras. A partir de estas, se mejora el propio pensamiento, reconociendo el predominio de la razón. Asimismo, este es flexible, porque es capaz de reconocer las habilidades adecuadas que se adecúan al contexto, para identificar diversas problemáticas, desde un trabajo intelectual profundo para buscar soluciones, que aterriza en un saber intelectual, y que

posteriormente el individuo será capaz llevar a cabo, entendido como el saber práctico. El pensamiento crítico no debe ser limitado para la mejora del mismo intelecto, sino también para que se dé una formación integral del sujeto, dotándolo de instrumentos para su vida cotidiana.

### **2.1.2. Importancia del pensamiento crítico en la competencia histórica**

El hombre tiene una enorme capacidad de crecimiento, el cual implica el desarrollo de sus potencialidades a través del aprendizaje. Esta característica está mayormente referida a su aspecto espiritual, puesto que en este ámbito se concreta el desarrollo de la voluntad, sentimientos, inteligencia y libertad del sujeto. Frente a esto, el pensamiento explica la posibilidad que tiene el hombre para crecer, para enriquecer su conocimiento que va adquiriendo a lo largo de su vida y en los distintos contextos que se sitúe, así, en la medida que emplee esta capacidad será capaz de ir actualizando su crecimiento a través de sus habilidades.

Por esto, es importante que las escuelas asuman un compromiso para formar estudiantes reflexivos y críticos, Lipman (1998) señala que:

Es un hecho hartamente constatado el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real. Es por ello por lo que se ha generado un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la educación. (p.172)

Lipman (1998) expresa su preocupación y a la vez, muestra claramente la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, además, propone que este se vaya realizando de manera progresiva y que se respete las características del sujeto. Expresa también que este aprendizaje sea en espiral, o sea, que se estimule poco a poco, en función del nivel intelectual que presenta el individuo. Desde esta perspectiva, destaca la importancia a la formación de pensadores críticos, dando especial atención al aprendizaje en espiral, como también al significativo. De esta misma manera, Carrasco (1997), le da un valor primordial a la estimulación de este tipo de aprendizaje, considerando importante el crecimiento de la persona misma y su autonomía de pensamiento, puesto que explica que no podemos partir de algo absolutamente nuevo, sino de algo que ya se conoce para que los saberes nuevos se relacionen con la estructura mental previa del sujeto, por consiguiente, este proceso ampliará satisfactoriamente el bagaje de los saberes que ya se poseen.

Según Carrasco (1997), el profesor tiene la responsabilidad de “crear las condiciones de aprendizaje más apropiadas para que el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas de conocimiento en la dirección que indican las intenciones o finalidades educativas” (p. 24). Así, se visualiza claramente la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico desde los entornos educativos, siendo el docente quien coloque a disposición del estudiante los medios para su logro. Así,

el profesor debe prepararse adecuadamente para que sea capaz de ejercer adecuadamente esta tarea, ampliando también la visión que se tiene sobre su rol, que no se le limite a verlo como un mero emisor de conocimiento, sino atribuirle el papel de orientador en el complejo proceso de aprendizaje.

Perrenoud (2007) también remarca la importancia de la formación de docentes capaces de pensar críticamente, no solamente refiriéndose a su accionar pedagógico, sino como un estilo de vida, siendo capaz de reflexionar para sí mismo y para poder enseñarlo.

Por otro lado, es significativo destacar las ideas que desarrolla Facione (2007) con respecto a la importancia del pensamiento crítico, pues señala que esta competencia no solamente debe estar centrada en el ámbito exclusivo de la educación, sino va mucho más allá, este debe convertirse en un estilo de vida que las personas deben adoptar, porque esta es un herramienta fundamental para la toma de decisiones acertadas del individuo, de esta manera, el hombre será capaz de contribuir positivamente a la sociedad, en vez de ser una carga para esta. Además, manifiesta que el desarrollo del pensamiento crítico no garantiza que la persona será virtuosa o completamente feliz, pero sí aportará mayores posibilidades para que esto se logre.

Facione (2007) también señala la presencia de un buen pensador crítico y de uno malo, dependiendo de la formación que se le dé, ya que el pensamiento crítico es propio del hombre. Así, hace un listado de las características del perfil de un buen pensador crítico:

- Poseer la capacidad de exponer sus dudas y las preocupaciones de manera clara, así, se evidencia la comunicación eficaz.
- El pensador crítico está dispuesto a afrontar conocimientos complejos, teniendo en cuenta el esfuerzo que este demande.
- Perseverar en la búsqueda de los objetivos, a pesar de los inconvenientes con los que se encuentre.
- Interés en la búsqueda relevante de información, de modo que se cree un bagaje importante de conocimiento.
- Fomentar el razonamiento, de modo que sea capaz de realizar una selección y sepa aplicar los criterios adecuados, de acuerdo con su contexto real.
- Es capaz de formar adecuadamente su atención para identificar el estímulo de sus intereses.
- Es preciso y meticuloso con el estudio o investigación que realice, sabiendo usar sus capacidades.

Asimismo, López (2013), señala que el pensamiento crítico se compone de habilidades, es decir, del componente cognitivo; de las disposiciones, refiriéndose a los elementos motivacionales del

sujeto; así también de los conocimientos previos y la metacognición. Esto significa que el pensamiento crítico no puede actuar aisladamente, sino que depende de varios factores que van a depender del sujeto mismo, y también de su entorno.

Del mismo modo, Paul y Elder (2005) destacan cuatro puntos importantes para que el pensamiento crítico deba fomentarse en la persona: el cambio acelerado, aumento en complejidades, intensificación de la interdependencia e incremento del peligro. Estos aspectos nos hacen ver el estado actual de la sociedad, a la que se enfrentan los estudiantes, por consiguiente, ambos autores consideran de suma importancia el desarrollo de esta competencia, pues, también mencionan que muchos son los líderes que buscan su propio beneficio e imponen por la fuerza sus puntos de vista, arrastrando a las grandes masas que no han formado un criterio propio, por ello, las personas deben cimentar sus ideas, basadas en los valores más altos, para que realicen tareas que favorezcan al bien de ellos mismo y de los demás, tomando así, el control de sus propias mentes.

El pensamiento crítico es fundamental porque es parte del hombre, sabiendo que su valor está en las posibilidades que hay para su formación. Las potencias que posee el hombre contribuyen a su mismo desarrollo, pues, mientras más y mejor desarrolle su pensamiento crítico, será más libre, ya que será mucho más responsable para que tome sus propias decisiones.

A partir de lo explicado, queda claro que el pensamiento crítico es fundamental para el desarrollo del hombre, no solamente en su capacidad cognitiva, sino también para que contribuya a vivir bien con los demás. En esta perspectiva, las Ciencias Sociales no deben estar desligadas de este tipo de procesos que ayuden a mejorar potencialmente el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que se debe tener presente que uno de los principales objetivos que propone el currículo actual es:

El estudiante sustente una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos...como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto del pasado, pero que, a la vez, participa en la construcción colectiva del futuro de la nación peruana y de la humanidad (Ministerio de educación, 2016, p. 45).

De este modo, la competencia histórica no sólo se limita a la comprensión del sujeto con respecto a los hechos del pasado, sino también en la relación que estos tienen con el presente, buscando que este sea capaz de asumir su rol como sujeto de cambio, asumiendo compromisos que contribuyan a la mejora de la realidad en la que vive. Por tanto, es importante que el estudiante desarrolle su pensamiento crítico, reflexivo, creativo, autónomo, etc. y todo ello, sujeto en valores. De modo que, "la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía

democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir” (Fernández, 2010, p. 35).

Santiago (2016), señala que:

Educar el pensamiento crítico en el mundo contemporáneo significa volver la mirada hacia el aula de clase y dar un viraje a la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. El cambio debe apuntar a que la enseñanza y el aprendizaje asuman los objetos de estudio más allá del sentido superficial, pues se desenvuelven en un escenario confuso que amerita del análisis sustentado en la reflexión analítico-crítico. (p.12)

El autor establece una relación bastante directa y clara entre el pensamiento crítico y la enseñanza de las ciencias sociales, pues ambos aspectos se necesitan para educar personas reflexivas, analíticas y críticas. Este abordaje no debe limitarse solamente a la memorización y la repetición mecánica de los contenidos (Orozco, 2016, p.72), sino que el docente debe estar preparado para brindar las herramientas y estrategias adecuadas que permitan a los estudiantes comprender el pasado, para identificarse con este, y entender que es el que da las posibilidades del presente y, por consiguiente, la construcción del futuro.

### **2.1.3. Habilidades cognitivas del pensamiento crítico y la competencia histórica**

El hombre es una unidad, esto significa que todos sus componentes contribuyen a formar un solo ser y a su crecimiento, esto también implica el desarrollo del pensamiento crítico. Piette (s/f), citado en Díaz y Montenegro (2010) expone que “los investigadores opinan unánimemente que, el pensamiento crítico, se desarrolla mediante la adquisición y el dominio de habilidades de nivel superior... y no solamente por la adquisición de conocimientos especializados” (p.2). Por esto, es fundamental que las habilidades cognitivas sean estimuladas, para lograr un mejor desarrollo del pensamiento crítico.

Facione (2007) determina seis habilidades importantes para el fomento del desarrollo crítico presentadas en la siguiente lista:

- Interpretación: Esta es la habilidad que le permite al hombre comprender y expresar el significado de los datos, juicios, experiencias, etc.
- Análisis: El hombre es capaz de identificar las relaciones que existen entre las inferencias son verdaderas, esto implica una profunda examinación de las ideas, para que a partir de esto se creen juicios u opiniones.
- Evaluación: Esta habilidad es la valoración de credibilidad de los enunciados que se extraen del análisis de la realidad.

- Inferencia: Esta habilidad permite al sujeto identificar los elementos necesarios para que pueda sacar conclusiones razonables, considerando los datos y los hechos, de esta manera, establece hipótesis.
- Explicación: Esta habilidad muestra los resultados que se obtienen del razonamiento reflexivo y coherente.
- Autorregulación: Muestra el escaneo cognitivo autoconsciente del trabajo que se realiza internamente, no solamente en los elementos que se han usado, sino también de los resultados que se han obtenido.

“Aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico” (Nickerson, 1988, citado en López, 2013, p.42). Si esto es correcto, ¿qué se requiere para lograrlo? Para Piette (1998) este tipo de pensamiento se estimula por medio de los siguientes elementos: desarrollo, adquisición y dominio de habilidades cognitivas de orden superior, que profundizan los conocimientos. Por esto, se reafirma la necesidad de enseñar habilidades cognitivas específicas, que sean trabajadas todo el tiempo, ya que, en la práctica, contribuyen a la formación de un buen pensador crítico.

También Lipman (1991), citado en Daniel (2003), constituye habilidades que actúan en el pensamiento crítico agrupándolas en cuatro categorías:

- Conceptualización u organización: Este se constituye de actividades que se realizan con el propósito de adquirir conocimientos y la jerarquización que se hacen a partir de estos. Es importante que se establezcan criterios de evaluación para hacerle uso de términos adecuados para los argumentos.
- Razonamiento: En esta categoría, el sujeto debe realizar acciones de autocorrección, en el que identifique los errores de su proceso cognitivo.
- Traducción: Se refiere al desarrollo de un pensamiento flexible, que nace a partir de la correcta comprensión del contexto, y actuando de acuerdo con la variedad de estos.
- Investigación: Este constituye las acciones que realiza el sujeto con la finalidad de profundizar, comprender y ampliar mejor los conocimientos que ya posee.

Por otro lado, Ennis (2005), diferencia dos actividades en el pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades, de esta última destaca la siguiente lista:

- Identificar el elemento central (tema, pregunta o conclusión).
- Analizar los argumentos e ideas presentados.

- Hacer y contestar preguntas que aclaran o desafían.
- Precisar términos, juzgar definiciones, hacer frente a la equivocación.
- Identificar suposiciones no hechas.
- Juzgar la credibilidad de las fuentes.
- Observar y juzgar los informes de los datos.
- Deducir y valorar deducciones.
- Inducir y valorar inducciones.
- Para generalizaciones.
- Para conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis).
- Hacer y juzgar juicios de valor.
- Considerar y razonar premisas, motivos, suposiciones, puntos de partida y otras proposiciones, aún con las que no se está de acuerdo o se tienen dudas, de modo que, estos dos estados interfieran con el propio pensamiento.
- Integrar las otras habilidades y disposiciones a la hora de tomar y defender la decisión.
- Proceder de forma ordenada de acuerdo con la situación.
- Ser receptivos a las emociones, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
- Utilizar estrategias retóricas adecuadas para la discusión y la presentación (oral o escrita).
- Utilizar y reaccionar frente a las etiquetas de "error" de forma adecuada (p.50).

Queda claro que son muchas las habilidades cognitivas que actúan en el desarrollo del pensamiento crítico, considerando que son diversas porque este pensamiento complejo se va a realizar con base a lo que actúa dentro del proceso de aprendizaje de la persona misma. Lo fundamental en este proceso tan complejo es que se piensa de manera crítica desde varios aspectos, tanto sobre aquello nuevo que llega, la relación sobre lo que el sujeto tiene (saberes previos), el entorno en el que se desenvuelve, la fuente de donde se obtiene la información, la dinámica con los otros, etc., es decir, esta serie de acciones requieren de actividades cognitivas diversas porque el proceso de pensamiento se da en varios instantes.

Considerando los planteamientos citados, hay habilidades importantes que no son mencionadas necesariamente con el mismo nombre que en otras propuestas, sin embargo, son

necesarias también para el desarrollo del pensamiento crítico. Así, la comprensión es una habilidad importante porque se requiere la mira de varios aspectos de lo que se desea conocer, esta no debe ser superficial. Por ello, es importante que se vuelva varias veces sobre lo que está conociendo, para darle sentido a las cosas que se presentan al sujeto (Pérez, 2015). Otra habilidad importante es la síntesis, esta se entiende como la acción que es contraria del análisis, puesto que enlaza las unidades en un todo. Esta puede tener traer cierta confusión, o, por el contrario, aclarar, en este caso, tiene la capacidad de encerrar varias ideas en un solo concepto, sin embargo, estas relaciones deben ser ordenadas para que haya un orden y sentido (Pérez, 2015). La metacognición también es fundamental porque permite tener consciencia sobre el pensamiento mismo, a partir de esto, se dan reflexiones sobre el proceso personal del pensamiento. Por último, se considera importante listar la habilidad de autonomía, pues se refiere a la capacidad que tiene la persona para autorregularse y establecer a sí mismo normas que le permitan diferenciar lo bueno y lo malo.

Si bien es cierto, todas estas habilidades cognitivas que han presentado son útiles en todo proceso cognitivo, son fundamentales también para el desarrollo del pensamiento histórico. (Santisteban et al.,2010, como se citó en Fernández, 2010), señala cuatro competencias de este pensamiento presentadas en la siguiente lista:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal: Dentro de esta competencia es importante reconocer y comprender la temporalidad humana (pasado, presente y futuro). Así, como el concepto de cambio y continuidad (progreso/complejidad). El tiempo histórico como conocimiento y como un poder grande sobre el futuro.
- Las formas de representación de la historia: Esta competencia implica tres aspectos importantes que el sujeto debe ser capaz de desarrollar: narración histórica (forma de representación), explicaciones causales-intencionales, y la construcción de la historia (escenarios, personales, hechos históricos).
- La imaginación/creatividad histórica: El autor establece tres elementos principales para el desarrollo de esta competencia, como la empatía histórica, la contextualización histórica y el pensamiento crítico, creativo y el juicio moral.
- El aprendizaje de la interpretación histórica: Para el desarrollo de esta competencia, el hombre debe recurrir a las fuentes históricas (lectura-tratamiento), textos históricos (realización de contraste y confrontación), y el conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica.

El desarrollo de las cuatro competencias del pensamiento histórico requiere de capacidades cognitivas, como la comprensión, el análisis de fuentes, establecer comparaciones, creatividad, imaginación, empatía, pensamiento crítico y el desarrollo del juicio moral, memoria, síntesis, etc., que se han evidenciado también como elementos importantes para el desarrollo del pensamiento crítico.

Esto implica que el estudiante desarrolle habilidades que fomenten su formación histórica, reconociendo que muchas de estas se relacionan directamente con las habilidades antes mencionadas, como la interpretación, puesto que será fundamental que las fuentes históricas, hechos, personajes, etc. no solamente sean memorizados, sino que deben ser comprendidas, además, expresar adecuadamente el significado que suponen estas fuentes. Asimismo, implica el desarrollo del análisis, porque debe ser capaz de identificar correctamente las relaciones que se plantean entre las premisas verdaderas de la historia, y a partir de esto, el estudiante se cree juicios de valor y opiniones. La evaluación debe ser fundamental, ya que debe haber una valoración de los hechos reales, analizando la credibilidad de estos, de modo que, se incentive la práctica constante de una investigación concienzuda y minuciosa. Por otro lado, desarrollar la habilidad de inferir aportará significativamente al proceso de aprendizaje y la enseñanza de la competencia histórica, ya que le permite al estudiante identificar los elementos más importantes para extraer las conclusiones, considerando también, los datos y hechos para establecer hipótesis.

Asimismo, Milla (2012) tomando como referencia a diversos expertos de este tema (Facione, Ennis, Paul, Elder, Dewey, etc.) selecciona cuatro habilidades del pensamiento crítico presentadas en la siguiente lista:

1. Analizar información: es la habilidad del individuo para discernir y diferenciar la información relevante.
2. Inferir implicancias y/o consecuencias: Es la destreza que posee el individuo para realizar predicciones razonables sobre los resultados de las situaciones a partir de datos. Esto es el producto de la deducción y la activación de conocimientos previos que al relacionarse producen conclusiones.
3. Proponer alternativas: Es la capacidad del individuo de dar posibles respuestas a lo que se le presenta, movilizando un ejercicio de empatía cognitiva, ya que, estas soluciones se deben adecuar a la realidad que se enfrenta. Además, deben ser innovadoras.
4. Argumentar posición: Es la idea u opinión basada en la teoría que tiene el individuo para respaldar o rechazar un conocimiento, situación o punto de vista.

#### **2.1.4. El Currículo Nacional, el pensamiento crítico y la competencia histórica**

En diversos documentos oficiales, tanto a nivel nacional, como internacional, no se menciona de manera específica el desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, la Ley General de Educación, El Diseño Curricular Nacional del año 2009 y el Currículo Nacional 2016. Sin embargo, indirectamente suponen la importancia de su formación, en 2006, Ministerio de Educación desarrolló la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, que demuestra un gran interés sobre este pensamiento en la formación educativa peruana, en este se mencionan muchas propuestas de varios autores reconocidos en este tema.

En el Perú, se estipula en el artículo 13°, de la Ley General de Educación (2003), que el nivel de formación recomendable requiere alcanzar el desarrollo de una persona capaz de enfrentar las dificultades que se van a presentar a lo largo de su desarrollo, así como en el ejercicio ciudadano y en el aprendizaje mismo del sujeto. Esto nos hace pensar en ciertos aspectos importantes que se vinculan directamente con el pensamiento crítico (resolución de problemas) y el pensamiento histórico (ciudadanía).

El currículo escolar es “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (Ley Orgánica de ordenación general del Sistema Educativo, 1990, p. 16). En nuestro contexto, el currículo es abierto y flexible, es decir, que es adaptable a las necesidades del estudiante, actuando en función del conjunto humano a educar, respetando su contexto y las características personales de la persona.

En el caso del área de ciencias sociales, el Currículo Nacional aborda la competencia 17 denominada “construye interpretaciones históricas”, que según Tufinio et al. (2019) “se refiere que las personas son producto de un pasado, pero, además que se encuentran en construcción de su futuro; también se refiere a construir interpretaciones de los procesos históricos y sus consecuencias”. (p. 67), al igual que el Ministerio de educación (2015) manifiesta que al desarrollar esta competencia los estudiantes comprenderán su realidad actual, así como la diversidad que los rodea. Para ello, deberá ser capaz de explicar diversas problemáticas históricas tanto locales, regionales o mundiales; destacando siempre su interpretación crítica de las fuentes y la comprensión de los cambios, permanencias, simultaneidades y secuencias temporales.

El desarrollo de la competencia histórica y las capacidades que propone el currículo, demanda altos retos para el docente y los estudiantes, por eso, es trascendente que el alumno sea activo, que participe en el proceso de su aprendizaje, desarrollando sus habilidades de análisis, interpretación, explicación, toma de decisiones, evaluación, adoptar una postura, proponer soluciones adecuadas al

contexto, en pocas palabras, que sea un buen pensador crítico. Por otro lado, el conocimiento y comprensión de las competencias, capacidades, enfoques, etc., que manifiesta el currículo, permitirá al docente una adecuada práctica pedagógica, con miras al cumplimiento del perfil de egreso y a la formación de personas equipadas para buscar su propio bienestar y contribuir positivamente en la sociedad.

Por lo expuesto, no hay duda de que es necesario el pensamiento crítico para desarrollar la competencia histórica, es decir, se necesita comprender los hechos históricos, ubicarlos en el tiempo y espacio, etc. Y esto se facilita con el uso de las habilidades del pensamiento crítico, por otro lado, también es relevante comprender el pasado para entender el futuro, ya que, ambos no son ajenos el uno del otro, con el pasado se explica el presente.

La enseñanza de la historia se convierte en un inconveniente cuando los docentes desconocen la importancia y la real trascendencia de esta, por tanto, se evidencia también la falta de estrategias adecuadas para su enseñanza, convirtiendo el aula de clases en un espacio monótono, en el que el estudiante no está motivado. El docente que enseña historia ha transformado su práctica pedagógica en una escueta repetición de hechos, fechas, o de observación de características físicas de los objetos. Todo ello ha contribuido a una superficialidad histórica, muy lejos de una verdadera interpretación histórica (Tufinio et al. 2019). El conocimiento de esto debe ayudar a empoderar al docente de esta área para que realmente asuma su rol de educador, sabiendo que la formación y educación de muchos estudiantes están en sus manos, y esto es una inmensa responsabilidad.

### ***2.1.5. Estándares intelectuales universales para el pensamiento crítico según Paul y Elder***

Los estándares para el pensamiento crítico aportan un marco referencial para poder valorar las habilidades, destrezas, capacidades, etc. de este pensamiento en los alumnos, asimismo, es una herramienta obligatoria para el docente, porque este debe ser capaz de determinar el nivel y el proceso que realiza el sujeto en relación al pensamiento crítico, considerando el contenido y la asignatura, para que pueda establecer planes de mejora adecuados a las necesidades de sus alumnos, mejorando su práctica pedagógica y brindando una enseñanza de calidad.

En el caso de historia, Pagés (1997), como se citó en Hervás y Miralle (2006), afirma que “Diversas investigaciones demuestran que en las clases de historia el alumnado no ejerce la reflexión y la valoración” (p.34). Este autor recalca la necesidad de fomentar prácticas educativas que estimulen las habilidades cognitivas superiores, valorando también el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, ya que cada una de ellas demanda un abordaje cognitivo profundo, por ello, se deben dejar de lado aquellas prácticas pedagógicas que obstruyen este proceso.

Paul y Elder (2005), proponen seis competencias del pensamiento crítico, para cada una de ellas hay un conjunto de estándares (presentan la dominante habilidad del pensamiento crítico), principios (proporcionan suposiciones de las cuales nacen los estándares), indicadores (enmarcan las capacidades del pensamiento crítico que apoyan la disposición del pensamiento crítico) y resultados (acciones medibles de los estudiantes que son evaluados por el docente). Estas competencias son importantes para establecer puntos de referencia para el desarrollo de métodos que midan el aprendizaje del sujeto desde cualquier ámbito. Estos autores también destacan como primordial que los docentes sean quienes primeramente adquieran las habilidades del pensamiento crítico, para que luego recién lo hagan con sus estudiantes, de lo contrario, no estarán en posición de valorar el pensamiento de los educandos, o en el peor de los casos, lo harán incorrectamente.

Estas competencias mencionadas por Paul y Elder (2005) son explicadas en la siguiente lista:

- Competencia enfocada a los elementos del razonamiento: Este comprende los objetivos, metas y propósitos que se plantea el estudiante para reconocer que todo el pensamiento siempre es una tentativa para solucionar algo, para esto, es sumamente importante que sea capaz de organizar información, evidencia, datos, e incluso, la experiencia, y a partir de estas acciones será capaz de hacer interpretaciones, para que luego, obtenga conclusiones, hipótesis o presuposiciones, que posteriormente serán las bases de los conceptos, teorías, leyes y principios que interiorizará e incrementará en su bagaje de conocimientos, y además, adopte una postura.
- Competencia enfocada en la evaluación del pensamiento: Es importante que el estudiante que piensa críticamente conozca que todo pensamiento tiene fortalezas y debilidades intelectuales, por consiguiente, este debe ser capaz de ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, asegurándose que cumpla con criterios como la precisión, claridad, lógica, etc.
- Competencia enfocada en las virtudes o disposiciones del pensador crítico: Esta competencia destaca las virtudes y las disposiciones que debe tener un buen pensador crítico, destacando características como la humildad intelectual, empatía, confianza, perseverancia, coraje, integridad, autonomía, etc. Este aspecto es importante para que la persona refuerce sus habilidades emocionales, sociales, y también, para un crecimiento ético más profundo.
- Competencia enfocada en las barreras para desarrollar el pensamiento crítico: Los autores señalan la existencia de dos barreras para el desarrollo del pensamiento crítico, que es el pensamiento egocéntrico y el sociocéntrico. Si bien es cierto, el primero forma parte de la naturaleza humana, pues el hombre siempre será inclinado por la búsqueda de su propio

beneficio, pese a esto, el sujeto, para que sea una persona racional, debe controlar estas inclinaciones. Por otro lado, el sociocentrismo, se entiendo como la alta influencia que recibe la persona de un grupo. Ambas situaciones traen como consecuencia que la persona suponga la verdad desde sus propias creencias.

- Competencia enfocada en las habilidades del pensamiento crítico para el aprendizaje: Este aspecto destaca las habilidades del buen pensador crítico en el proceso de aprendizaje, señalando su deber como aprendiz. Este debe realizar actividades como la realización de preguntas que le permitan acceder mejor a la comprensión del tema, además, debe ejercer constantemente la atención cuando lee y cuando escriba.
- Competencia enfocada en dominios específicos del pensamiento: Esta competencia encierra dos estándares, el primero, son las capacidades de razonamiento ético, en el que el pensador será capaz de identificar y comprender los actos que perfeccionan el ser, y reconocer aquellos que lo degradan. El segundo estándar se refiere a la predisposición de los medios de comunicación y también a la propagación de las noticias nacionales y mundiales, esto debe ser útil para que el pensador crítico conozca el mundo y cuestione las acciones que en este se realizan.

A partir de la presentación de los estándares de pensamiento crítico que plantean Paul y Elder (2005), podemos visualizar que cada una de las competencias comprende ciertas habilidades que potencian ciertas áreas para la formación de un pensador crítico, estas no solamente se basan en el crecimiento cognitivo del estudiante, sino también hay una mirada en los valores y virtudes, y en el aspecto social del sujeto, el cual es muy significativo en el área de ciencias sociales, especialmente en historia, ya que desde esta perspectiva, el hombre debe asumir su papel como agente de cambio en la sociedad. Además, explican aquellas conductas que son un muro (competencia cuatro) para desarrollar el pensamiento crítico, que son el egocentrismo y sociocentrismo, que es contraria al bien personal y común, desvirtuando el propósito de la educación y del área mencionada anteriormente.

Si bien, las competencias y estándares del pensamiento crítico se aplican a cualquier área, es evidente las bondades que puede traer su aplicación a la competencia histórica, ya que, se requiere que el estudiante interprete críticamente las diversas fuentes que la historia le muestre, de modo que sea capaz para adoptar una postura crítica de los procesos históricos, comprenda las causas y consecuencias en el tiempo que se dieron y cómo afectan el presente y el futuro, para ello, es necesario que sea competente de ordenar la información para realizar interpretaciones correctas, conclusiones claras, interiorice conceptos, y adopte una postura crítica.

Asimismo, será fundamental para comprender el tiempo histórico, haciendo un análisis de los cambios y las permanencias que se han dado en la historia, puesto que, no sólo requerirá de habilidades cognitivas, sino también que, al enfrentarse a estos complejos procesos, sea un pensador crítico autónomo, perseverante, disciplinado, empático, etc., listo para enfrentar las situaciones complicadas que se le presenten del pasado, el presente y su futuro.

## **2.2. Aprendizaje basado en problemas**

### **2.2.1. Definición y características**

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un tema que ha tomado una importancia central en el ámbito de las metodologías y procesos didácticos, pues es caracterizado como un sistema pedagógico que demanda que los educandos se impliquen activamente en el mismo aprendizaje, ya que son estos los que toman la iniciativa para solucionar problemas, afirmándose como el elemento central del aprendizaje.

Según Barrows (1986) el ABP se define como “un método de aprendizaje que usa problemas para que, partiendo de estos, se puedan adquirir e integrar conocimientos nuevos” (p. 481). Los rasgos fundamentales de este método son descritos por dicho autor en su pionera implementación en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster (Canadá), en el que destaca importantes características que ayudan al desarrollo educativo del sujeto explicadas en la siguiente lista:

- El aprendizaje está centrado en el alumno. Este es el que establece aquello que requiere aprender, de este modo, necesita identificar los aspectos importantes del problema o de los problemas a los que se enfrenta, por eso, debe también definir las necesidades de su conocimiento y buscar lo carente.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos que forman una comunidad de investigación, en este espacio, los que participan se escuchan y se abren a los puntos de vistas de los demás, para que puedan trabajar en equipo y finalmente, llegar a conclusiones razonables.
- Los profesores son guías de este proceso, pues asumen un rol de facilitadores, pues son ellos los que plantean preguntas metacognitivas, con el propósito que los estudiantes aprendan a hacerlas ellos mismos, de modo que la intervención del docente sea cada vez menor, fomentando la autonomía.
- Los problemas que inicialmente se presentan en este proceso tienden a no tener una estructura fija y con cierto grado de incertidumbre, de modo que los estudiantes pongan

en práctica los razonamientos que se vinculan a las posibles causas del problema, y también a los razonamientos que se relacionan a la manera de resolver el problema.

- La elección de problemas que se presentan debe realizarse en función de su autenticidad, que requiere que estén ordenados a la práctica profesional o al mundo real.

Barrows (1986) sitúa al estudiante como responsable de su aprendizaje, capaz de identificar las carencias y necesidades de su conocimiento y enfrentarse a ello, además, resalta la importancia del grupo para complementar el aprendizaje, en el que el sujeto requiere saber escuchar y compartir ideas para abordar las situaciones problemáticas y llegar a soluciones adecuadas. A diferencia del rol protagónico del estudiante que plantea Barrow, el docente se convierte en un guía del proceso de aprendizaje, ejecutando estrategias que estimulen a los alumnos a aprender por ellos mismos, fomentando su autonomía, de modo que su intervención sea cada vez más escasa.

Asimismo, Perafán (2017) señala que:

El aprendizaje basado en problemas es una técnica activa en la que los estudiantes reflexionan, investigan y discuten grupalmente a partir de una situación problemática que es propuesta por el docente-tutor, quien no transmite información sino facilita el proceso de aprendizaje (p.5).

Guevara (2010) manifiesta que es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan importantes, en el aprendizaje basado en problemas, un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje.

Así, entendemos que el aprendizaje basado en problemas no sólo garantiza el aprendizaje de conocimientos, sino también la mejora de competencias, actitudes, destrezas y capacidades del estudiante, es decir, este sistema repercute tanto en el perfeccionamiento de una base de conocimientos de manera profunda y reflexiva, como en la apropiación de destrezas y cualidades importantes para el aprendizaje del estudiante y que además, son generalizables a otros contextos, como, relaciones interpersonales, evaluación crítica, trabajo en equipo, etc.

Una de las principales características del aprendizaje basado en problemas es la organización del proceso en grupos de trabajo que interactúan con el docente. De esta manera, este método se centra en el aprendizaje “con” y “de” los demás. Por ello, los alumnos son responsables de su mismo aprendizaje, es decir, la mayor parte del tiempo tienen que trabajar solos, pero es determinante que también lo hagan en grupo. Escribano y Del Valle (2015) manifiestan claramente la importancia del grupo, precisando ciertos papeles en su interior, presentadas en la siguiente lista:

- El tutor, este puede ser el docente o un estudiante “senior”.
- El coordinador de las discusiones, que habitualmente suele ser un estudiante distinto en cada reunión de trabajo.
- El secretario que da crédito del proceso y compromisos del grupo y que conviene que sea un estudiante distinto en cada reunión de trabajo (p.16).

Asimismo, otra característica fundamental del aprendizaje basado en problemas es el carácter interactivo que promueve, principalmente, porque la organización de esta estrategia se cimienta sobre esta idea, pues dentro del grupo se busca identificar las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes, y se seleccionan los recursos adecuados y necesarios para dar la solución al problema que se ha planteado inicialmente, además, se comparan argumentos, se informa lo que se ha aprendido, y se evalúa. La combinación misma del ABP está pensada para que el estudiante desarrolle destrezas que le permitan examinar los problemas de manera sistemática, para que pueda desempeñar eficazmente las distintas funciones en el grupo, e incluso, para que desarrolle las actividades individuales.

En esa misma línea, el uso de problemas auténticos y de la vida real es otro aspecto fundamental en el desarrollo de esta estrategia didáctica, pues se desea que los estudiantes sean capaces de comprender y realizar conexiones entre la teoría y la práctica o aplicación en la realidad, de este modo, este desarrolla su capacidad de dominar la complejidad de sus propios problemas (Wirkala y Kuhn, 2011). Por esta razón, el aprendizaje basado en problemas resulta ser eficaz para fomentar en los estudiantes habilidades de investigación y resolución de problemas, además de desarrollar aprendizajes comprensivos y transferibles a situaciones reales.

Además, el ABP no solamente ayuda a fomentar competencias y capacidades específicas sobre un tema, sino también aporta grandes ganancias en otros aspectos del aprendizaje, como “La motivación para aprender, las habilidades para la comunicación o, efectivamente, para aprender a trabajar con otras personas en un ambiente de trabajo cooperativo que es gestionado por el profesor” (Escribano y Del Valle, 2015, p.16).

### **2.2.2. Fases**

La evolución del aprendizaje basado en problemas en los últimos años no sólo se ha limitado al concepto, sino también a sus fases, pues las características de los diferentes contextos a los que ha sido aplicada han obligado a que se realicen diversos cambios.

Así tenemos el modelo Maastricht (Schmidt, 1983), uno de los más usados en los países de habla inglesa, que propone siete fases para el desarrollo del aprendizaje basado en problemas, explicadas en el siguiente listado:

- Identificación de los hechos y palabras clave del problema. Lo que se pretende en este paso es precisar los términos potenciales del problema que sean difíciles o imprecisos, de modo que todo el grupo participe en su significado.
- Definición del problema. Es un primer acercamiento a la identificación del problema que el texto o que en el caso se ha planteado. Los estudiantes usan su imaginación y formulan ideas a partir de lo que se conoce.
- Justificación. Se busca que haya una comprensión individual y grupal del por qué y el para qué del proceso. Además, genera hipótesis y suposiciones.
- Identificación de los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes deben decidir cuáles son los aspectos principales del problema que requieren una indagación más profunda y una mejor comprensión. Esto será de gran ayuda a la construcción de los objetivos del aprendizaje que servirán de guía para la siguiente fase.
- Plan de investigación para cada miembro. Esta fase abarca el diseño de la estructura que deberá seguir cada miembro para que realice la investigación de los puntos del problema y busque posibles soluciones.
- investigación y estudio individual. Abarca actividades personales de estudio. Durante este tiempo, el estudiante indaga sobre el problema, reúne información y la sintetiza, de modo que cuando el grupo se reúna la pueda integrar.
- Informe y presentación oral. La última fase comprende un periodo en el que cada miembro del grupo habla sobre lo que ha descubierto de manera individual, de modo que entre todos puedan llegar a dar solución al problema planteado inicialmente. Además, surgen nuevas cuestiones que podrían ser resueltas más adelante y que enriquecerán el aprendizaje abordado.

A pesar de ser un proceso de varios pasos, no implica que continuamente sea lineal, esto significa que dependiendo de cómo se vaya desarrollando la actividad se puede retroceder para llegar a la adecuada solución del problema, especialmente cuando hay desacuerdos entre los miembros del equipo.

El modelo de Hong Kong fue adaptado por la universidad Hong Kong por Lai y Chuen (Lai,2002), que agrupa los siete pasos del modelo Maastricht en cuatro fases:

- La primera fase agrupa los tres primeros pasos del modelo de Maastricht, y se trabaja como si se tratara de un solo grupo, posteriormente, se crean grupos de cinco miembros, en el que se les reparten el problema con las preguntas de guía.

- La segunda fase se realiza fuera del aula, esto se hace partir de asesorías o tutorías con los pequeños grupos, de modo que el docente tiene un acercamiento y supervisión mucho más directa del grupo.
- La tercera fase implica un proceso de búsqueda e investigación individual de cada miembro, después de esto, el grupo debe exponer su investigación al resto de la clase.
- La cuarta fase se centra en la presentación oral de las conclusiones a los que ha llegado cada grupo, en el que compartan las soluciones que han propuesto a los demás grupos.

De la misma manera, otra de las variaciones populares del modelo original del ABP se originó en España, denominado “Modelo 4x4”, que excede la cantidad de alumnos de los dos primeros modelos, pues se adecúa hasta los 100 participantes. Este fue desarrollado por Alfredo Prieto (Prieto, 2006), en la Facultad de Medicina de la Universidad de Alcalá. Este modelo tiene esta denominación porque se trabaja en cuatro ámbitos diferentes, individual, grupo sin tutor, grupo con tutor y clase completa, esta estructura está dividida en cuatro fases (análisis, investigación, resolución y evaluación (AIRE)), presentadas en la siguiente lista:

- Activación del conocimiento y Análisis: En esta primera fase se forman los grupos, se presenta el problema y se realiza un plan para todo el proceso. Por parte de los estudiantes, se busca la activación de sus conocimientos, además, se realiza una tormenta de ideas para identificar los elementos del problema, hipótesis, preguntas, etc.
- Investigación: Esta fase se centra especialmente en el proceso de organización de información y definición del problema, para ello, es importante el paso anterior, pues se hará uso de las cuestiones claves para orientar adecuadamente la búsqueda de la información.
- Reanálisis y Resolución: En esta etapa del proceso se exigen soluciones y se retroalimenta a los grupos. Los estudiantes tienen que discutir las posibles soluciones, diseñarlas y transmitir las por escrito.
- Evaluación: La cuarta fase requiere de una reflexión metacognitiva, y el docente dirige las discusiones y las reflexiones grupales, además, evalúa el desempeño de las competencias. Desde el rol de los estudiantes, estos presentan sus soluciones al resto de la clase y las discuten. Finalmente, evalúan la actividad.

Según Prieto et. al (2006), la principal fortaleza del modelo 4x4 radica en que:

Por medio de un entrenamiento metodológico inicial eficaz realizado con la clase completa y unas normas e instrucciones claras, los grupos de alumnos trabajan intensivamente sin intervención del profesor y fuera del horario de clases. La mayor parte del trabajo de los alumnos se realiza en ausencia del tutor (p.174).

Este modelo enfatiza el control condicionado y discontinuo del profesor, de modo que el estudiante desarrolle su autonomía y autorregulación, juntamente con otras competencias cognitivas y sociales.

La facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú desarrolló un Manual titulado aprendizaje basado en problemas, a cargo de Perafán (2017), en el que propone tres etapas para la implementación del ABP en el aula, explicadas en la siguiente lista:

### 1. Primera etapa

Como primer paso, el profesor muestra la situación problemática a los estudiantes, después se elige a un moderador que se encarga de relatar la situación y a un secretario, que dividirá la pizarra en cuatro columnas, allí se irán registrando los acuerdos que vayan surgiendo durante el debate. Paralelamente, se clarifican los términos o conceptos difíciles de comprender, de modo que cada grupo maneje la misma información. Luego, el secretario y el moderador conducen la clase, con la ayuda del docente a cargo, consignando los hechos más relevantes, consecutivamente, se inicia una lluvia de ideas para identificar el problema.

Teniendo claro el problema, los grupos deben procurar explicarlo a partir del conocimiento previo. En esta parte, el docente puede intervenir para guiar adecuadamente al grupo a la solución correcta del problema por medio de cuestionamientos o información relevante. Asimismo, se identifican los conocimientos que hacen falta para comprender mejor el problema. Antes de terminar esta primera fase, el docente revisa que las metas de aprendizaje que el grupo está considerando sean necesarias para la segunda fase del proceso. Finalmente, el grupo debe autoevaluar su trabajo y sugerir recomendaciones para mejorar su desempeño.

### 2. Segunda etapa

Esta fase se desarrolla fuera del aula, entre la primera y la segunda clase. Para ello, los estudiantes deben separar algunas horas para estudiar e investigar aquello que desconocían en la etapa anterior sobre la problemática, de acuerdo con la estrategia definida por el grupo. Esto implica un estudio individual de cada miembro del grupo.

### 3. Tercera etapa

Esta etapa se desarrolla dentro del aula. Los estudiantes tienen conocimientos nuevos que adquirieron en la fase anterior, con el propósito de discutirlos, evaluarlos y sintetizarlos grupalmente. Además, si es necesario, se aclaran conceptos ambiguos, se define mejor el

problema, se organizan las opiniones, se profundiza en los hechos relevantes, y finalmente, el grupo saca sus conclusiones y presenta sus posibles soluciones.

En esta etapa el grupo se autoevaluará nuevamente, con la intención de determinar si los objetivos relacionados con la problemática trazados en la primera etapa han sido logrados. Es importante también que se analice si es posible abordar un nuevo problema o si es necesario que el proceso se repita para tener un mejor alcance de los objetivos.

En el desarrollo de las tres etapas el docente es una guía que solo interviene cuando se requiere de su ayuda para comprender nuevos conceptos, asimismo, realiza preguntas que corrijan el razonamiento errado de los estudiantes y aporta recursos para la investigación que se centran en el trabajo, pero no se convierte en una fuente de verdad.

Los modelos descritos tienen características similares, todos coinciden en la importancia de la presentación del problema como punto inicial del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que sirve también como motivación, siempre y cuando este sea real y contextualizado a la realidad de los alumnos. Además, se resalta la importancia que tiene el aprendizaje grupal, en el que todos los miembros aportan ideas y se nutren del conocimiento de sus compañeros, fortaleciendo también habilidades de socialización. Finalmente, los modelos manifiestan la participación del docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, interviniendo de manera específica en ayudar a los estudiantes a lograr su aprendizaje.

### **2.2.3. Rol del estudiante y del docente en el ABP**

Tomando en cuenta la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante mencionar las diferencias entre el aprendizaje basado en problemas y los métodos tradicionales. Así, Kenley (1999) manifiesta tales diferencias a partir de 6 elementos del aprendizaje, explicadas a continuación:

- Responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza. Desde la perspectiva del aprendizaje convencional este es preparado y presentado por el docente; mientras que en el ABP la situación de aprendizaje es presentada por el maestro, pero el material es elegido y a veces hasta creado por los estudiantes.
- Secuencia en el orden de las acciones para aprender. Este elemento de aprendizaje en el sistema convencional es determinado por el profesor. En cambio, en el ABP los estudiantes tienen una participación activa en toda la generación y desarrollo de la secuencia.

- Momento en el que se trabaja en los problemas y ejercicios. En el contexto convencional, este elemento se presenta después de que el profesor presenta el material de enseñanza. En el ABP, el problema o el ejercicio se presenta antes de la exposición del material por aprender.
- Responsabilidad de aprendizaje. Este elemento es asumido únicamente por el profesor, en el caso del aprendizaje convencional; por el contrario, en el aprendizaje basado en problemas los estudiantes asumen este rol activamente.
- Presencia del experto. En el aprendizaje convencional el profesor es el que representa la figura del experto; en cambio, en el ABP el profesor se convierte en un tutor que forma parte del mismo grupo.
- Evaluación. Esta es determinada y ejecutada exclusivamente por el docente, en el caso del aprendizaje convencional. Por otro lado, en el ABP el estudiante desarrolla un papel activo y constante de su propia evaluación y también de su grupo.

Este contraste entre el aprendizaje convencional y el aprendizaje basado en problemas permite señalar la diferencia del protagonismo del estudiante en cada contexto, pues en el segundo caso se considera que este es capaz de aprender por sí mismo sin requerir constantemente de la figura del profesor. Este aprendizaje autodirigido y autorregulado necesita un esfuerzo mayor del sujeto.

De este modo, el ABP es un proceso didáctico centrado en el alumno, por tanto, se busca que este asuma una serie de conductas y una participación constante que muchas veces difiere del proceso de aprendizaje convencional. Así, Guevara (2010) señala una serie de cualidades que el estudiante debe asumir para que el proceso del ABP sea de gran impacto en su aprendizaje, presentadas en la siguiente lista:

- Disposición para trabajar en grupo.
- Tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas.
- Habilidades para la interacción personal tanto intelectual como emocional.
- Desarrollo de los poderes imaginativo e intelectual.
- Habilidades para la solución de problemas.
- Habilidades de comunicación.
- Ver su campo de estudio desde una perspectiva más amplia.
- Habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo y sensitivo (p. 161).

Por ello, el estudiante debe asumir una integración responsable en su grupo, aportando información necesaria para la mejor comprensión del problema y su posterior solución, además, debe tener una mirada crítica de dicha información, realizando actividades de análisis y síntesis. También,

debe estimular habilidades colaborativas dentro del equipo, y debe estar abierto a aprender de los otros miembros, realizar preguntas y estar dispuestos a compartir conocimientos.

Con respecto al rol del docente, Expósito (2016) señala que:

Queda relegado a un plano secundario, haciendo de él un mero guía en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Como una parte del todo que representa esta metodología, el docente debe saber en qué momentos intervenir y en cuáles no, ya que facilitar en demasía el trabajo al alumnado reduce la adquisición de competencias por su parte. (p. 17)

Expósito (2016) también menciona siete funciones que debe desarrollar el profesor en el proceso del desarrollo de la metodología basada en el ABP:

- El docente debe diseñar el problema que deberán resolver los alumnos.
- El docente debe establecer el formato final de presentación del problema (Word, PDF, etc.)
- El docente debe exponer el proceso, a grandes rasgos, de la metodología utilizada.
- El docente debe exponer el método de evaluación y de cualificación.
- El docente debe guiar y resolver las dudas existentes.
- El docente debe estimular el trabajo en equipo y la integración de todos los miembros.
- El docente debe ser un experto en el ámbito en que se enmarca el problema (p.17).

Desde esta perspectiva, en el aprendizaje basado en problemas, el profesor no debe desarrollar el rol convencional que es ser experto en su área y limitarse a una mera transmisión de conocimientos, sino debe incentivar a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas que le permitan reflexionar, investigar, identificar sus necesidades; debe ser guía para que los alumnos cumplan los objetivos que se han trazado para mejorar sus aprendizajes.

El docente no es un observador pasivo, sino participa activamente en la orientación del proceso de aprendizaje, afirmando que el grupo fije bien los objetivos e identifique los temas o hechos más destacados para que resuelva el problema presentado. Siendo así, que “la principal tarea de la tutora o el tutor es asegurarse de que los alumnos progresen de manera adecuada hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, además de identificar qué es lo que necesitan estudiar para comprender mejor” (Guevara, 2010, p. 116).

Esta tarea se alcanza a través de preguntas que promuevan habilidades de análisis, síntesis, inferencia, deducción, reflexión, etc. que sirvan para el desarrollo personal y grupal. Por esto, resulta

importante que el docente sepa hacer las preguntas adecuadas en el momento adecuado, pues esto será un aspecto fundamental para que se mantenga el interés del estudiante.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004) sugiere diversas características que debe tener el docente con respecto a su especialidad y con respecto a su personalidad, presentadas en las siguientes listas:

Con respecto a su especialidad

- Tener conocimiento de la temática de la materia y conocer a profundidad los objetivos de aprendizaje.
- Tener pleno conocimiento de los distintos roles que se juegan dentro de la dinámica del ABP.
- Conocer diferentes estrategias y métodos para evaluar el aprendizaje de los alumnos (lo más apropiado para su especialidad).
- Tener conocimiento de los pasos necesarios para promover el ABP, y por tanto las habilidades, actitudes y valores que se estimulan con esta forma de trabajo.
- Dominar diferentes estrategias y técnicas de trabajo grupal, además de conocer la forma de dar retroalimentación al trabajar en un grupo.

Con respecto a su personalidad

- Debe estar dispuesto a considerar el ABP como un método efectivo capaz de adquirir información y para desarrollar el pensamiento crítico.
- Considerar al alumno como principal responsable de su propia educación.
- Concebir al grupo pequeño en el ABP como espacio de integración, dirección y retroalimentación.
- Debe estar disponible para los alumnos durante el período de trabajo del grupo sin abandonar su papel de tutor.
- Debe estar preparado y dispuesto para tener asesorías individuales con los alumnos cuando se requiera.
- Evaluar en el tiempo oportuno a los alumnos y a los grupos y, estar en contacto con maestros y tutores del área con el fin de mejorar el curso en función de su relación con el contenido de otros cursos.
- Coordinar las actividades de retroalimentación de los alumnos a lo largo del período de trabajo del grupo (p.21).

Desde esta concepción, el rol del docente no se limita a decir a los estudiantes lo que tienen que hacer y cómo deben hacerlo, sino que debe asumir una tarea de guía para dirigir el proceso de comprensión y razonamiento de la problemática, dejando que el estudiante sea más independiente y autónomo en su aprendizaje. Asimismo, el tutor debe estimular constantemente el trabajo colaborativo y ser de apoyo para el mejor funcionamiento del grupo, supervisando la participación de cada miembro del equipo. Así, el docente no sólo debe conocer la temática o su rol en el proceso del ABP, sino cumplir con características personales que se adecúen a los objetivos y particularidades de esta estrategia para que su participación sea un elemento de ayuda en el proceso de aprendizaje.

#### **2.2.4. Habilidades que promueve el aprendizaje basado en problemas**

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia que promueve diversas habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes, ya que todo el proceso se centra en el estudiante, siendo este el protagonista de su propio aprendizaje.

Morales y Landa (2004) señalan diferentes efectos del ABP en el aprendizaje, explicadas en la siguiente lista:

- Facilita la comprensión de los nuevos conocimientos, lo que resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos. Es fundamental que el aprendizaje nuevo se relacione y se comprenda también a través del conocimiento previo, de esta manera, se asegura la memorización comprensiva de lo aprendido.
- El ABP promueve la disposición afectiva y la motivación de los alumnos. Esto es indispensable para que se logren los aprendizajes significativos, por ello, resalta la figura del docente, pues debe asegurar una movilización afectiva y volitiva del alumno para esté dispuesto a aprender de manera significativa.
- El ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes. El conflicto cognitivo se vuelve el motor afectivo necesario para lograr aprendizajes significativos. Asimismo, garantiza que las estructuras de pensamiento se vean modificadas.
- En el ABP el aprendizaje resulta fundamentalmente de la colaboración y cooperación. El aprendizaje resulta más eficaz cuando existe un intercambio de ideas entre compañeros, cuando todos aportan algo para la solución del problema. Desde esta perspectiva, el docente debe estimular constantemente el diálogo entre los estudiantes.
- El ABP permite la actualización de la zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes. La educación debe tener como punto de partida el nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para quedarse en este, sino para hacerlo crecer a través de su Zona de desarrollo próximo, para generar nuevos conocimientos (p. 151-152).

Morales y Landa (2004) toman como base diferentes teorías educativas para poder comprender mejor los efectos positivos del ABP, en que el aprendizaje no sólo es un proceso constructivo, sino también es cognitivo (Ausubel, 1976) e implica factores sociales y contextuales (Vygotsky,1996).

Asimismo, Morral et al. (2002) mencionan cinco beneficios del ABP, presentadas en la siguiente lista:

- La motivación por aprender y el autoaprendizaje.
- El desarrollo de habilidades para buscar y analizar la información de forma efectiva.
- La integración de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos, reafirmando lo que ya sabe el alumno.
- El desarrollo de habilidades para resolver problemas.
- El desarrollo del razonamiento crítico y la autoevaluación (p. 31).

La habilidad para formular preguntas también es promovida por el ABP, pues, como lo afirma Gonzáles (2011):

Aprender a preguntar no es un acto automático, necesita la intervención del docente para que guíe y modele los procesos involucrados, preguntar es un proceso que requiere un tiempo y un contenido específico, por lo que enseñar a preguntar requiere de una estructura didáctica que lleve a los alumnos a otros niveles de pensamiento, donde aprende a ver contenidos y el mundo donde ingresa profesionalmente para establecer relaciones que le permitan tomar decisiones de qué y cómo hacer para resolver una situación problemática (p.59).

El pensamiento crítico es otra habilidad cognitiva de suma importancia en el ABP, pues esta estrategia “incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional, sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender” (Guevara, 2010, p.115).

Si bien es cierto, el ABP no es un programa exclusivo para fomentar el pensamiento crítico, las características y el proceso que se sigue en este modelo promueve que el estudiante desarrolle habilidades que están relacionadas con la identificación de problemas, formular preguntas, argumentar ideas, investigar, formular conclusiones, dar juicios críticos y razonados, etc. (Hmelo-Silver & Ferrari, 1997). Estas diversas habilidades están contenidas en los modelos que buscan mejorar el pensamiento crítico (Facione, 2007, Ennis, 1987, Paul & Elder, 2003).

Morales (2018) destaca dos componentes decisivos para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la metodología ABP, explicadas a continuación:

1. El problema. Este es un elemento que constituye el desafío principal y a la vez motivador en el proceso del ABP, por tanto, debe ser pensando adecuadamente para que cumpla su objetivo. Así, el autor menciona tres componentes centrales que deben establecer las bases del problema, que es el contenido, contexto y conexión (Hung,2006).

El primer componente debe asegurar una relación adecuada con los objetivos, tomando en cuenta las habilidades necesarias para alcanzarlo. El contexto debe considerar que la situación problemática sea real y relevante para la vida del estudiante. El componente de conexión debe facilitar a los estudiantes a lograr integrar el conocimiento e interconectar los conceptos para establecer una red conceptual del tema.

Los tres componentes nombrados son activados por elementos de procesamiento: investigación, razonamiento y reflexión. El primero, fomenta el desarrollo de habilidad para el procesamiento y búsqueda de información, facilitando las conexiones conceptuales durante el aprendizaje, soportando a los otros dos procesos. El componente de razonamiento promueve la aplicación del conocimiento obtenido de la investigación. El tercer componente opera como guía para la metacognición, ayudando no solo a integrar lo aprendido, sino a desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo.

2. El Proceso. Este elemento se inicia con la presentación del problema, luego, los estudiantes analizan de forma crítica e identifican aquellos elementos que se adecúan a sus conocimientos previos; posteriormente, los grupos se organizan para que busquen información, la procesen y la sintetizen para que puedan compartirlas con su grupo. La parte final del proceso implica aplicar los nuevos conocimientos al problema presentado y argumentar sus soluciones.

Esta secuencia es vinculada con las 5 etapas que propone Facione (2007) para solucionar un problema, pieza fundamental en el pensamiento crítico, el cual es IDEAS (Identify, Determine, Enumerate, Assess, Scrutinize), presentadas a continuación:

- Identificar el problema y establecer prioridades.
- Determinar la información relevante. Se esbozan las primeras hipótesis.
- Enumerar las rutas alternativas para buscar soluciones.
- Uso de habilidades de análisis y evaluación para examinar las propuestas y tomar una decisión preliminar.
- Examinar detenidamente todo el proceso y autocorregirse.

Las etapas que propone Facione para solucionar problemas implican una ruta cognitiva que necesita de habilidades como la reflexión, planteamiento de hipótesis, análisis, evaluación,

metacognición, etc. Todas estas fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, principalmente para la solución de problemas y la capacidad del sujeto para tomar decisiones basadas en un conocimiento más amplio de la realidad.

El desarrollo del pensamiento crítico no se da manera improvisada, pues se requiere de aprendizaje, sistematización, práctica y entrenamiento constante. El ambiente de aprendizaje en el ABP es favorable para estimular y fortalecer habilidades cognitivas que contribuyan a la formación del pensamiento crítico, ya que coinciden en la resolución de problemas y la toma de decisiones, en este sentido, el docente cumple una tarea importante, pues debe manejar y aplicar estrategias enfocadas en el uso de la razón y la reflexión.

### **2.2.5. Beneficios del ABP para la enseñanza en la educación secundaria**

La demanda actual de una educación por competencias ha dado espacio a un currículo que busca el desarrollo de habilidades, aptitudes, capacidades y destrezas, esto ha generado la innovación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, buscando la participación constante del estudiante. Por esto, el ABP, que tiene como eje al problema, que es el “elemento central de la actividad de aprendizaje desde el cual los estudiantes diseñan y aplican investigaciones y soluciones” (Eggen & Kauchak, 2009 p. 333), brinda la posibilidad de una educación que se centre en los sistemas educativos por competencia, dejando atrás la educación enciclopedista.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) fomenta el desarrollo de capacidades y habilidades para la adquisición, retención y aplicación de los conocimientos, resolución de problemas y toma de decisiones, así como el desarrollo del pensamiento reflexivo, creativo, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, entre otros.

Por otro lado, un problema constante en la educación escolar es la tendencia a esquematizar un aprendizaje fragmentado, ajeno al contexto del estudiante y alejado de los problemas reales de la comunidad. Silenzi (2012) explica que esta situación viene desde hace mucho tiempo, en que la escuela proporciona aprendizajes aislados, lejanos a situaciones reales e independientes de la cultura del estudiante y de las prácticas sociales.

En este sentido, el ABP es un excelente aliado para contrarrestar esta problemática, ya que propicia el aprendizaje a partir de la resolución de problemas del mundo real, de este modo, el aprendizaje adquiere un significado más real y puede ser aplicado a la realidad del estudiante.

Asimismo, es importante destacar que dentro de las orientaciones didácticas de las Rutas de aprendizaje se menciona al aprendizaje basado en problemas como una de las estrategias adecuadas

para desarrollar las competencias del área de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

El constante uso de estrategias tradicionales que se limitan a un aprendizaje memorístico de la historia no apunta conseguir uno de los principales objetivos de esta área, que es el desarrollo del pensamiento histórico y la construcción de un tejido conceptual que ayude a los alumnos a interpretar el pasado críticamente y lo formen como un sujeto consciente de su rol en la sociedad. Además, que los alumnos perciben al área de ciencias sociales como la menos motivadora y su estudio no tiene sentido ni aplicación práctica (Matusov, St. Julien & Whitson, 2004).

Por otro lado, otra de las constantes críticas a la enseñanza tradicional es la de tener estudiantes poco motivados e involucrados en su aprendizaje, especialmente con aquellos conocimientos que no encuentra sentido ni los puede aplicar en la vida cotidiana para resolver alguna situación problemática (Fonseca & Aguaded, 2007). Frente a esto, el ABP sugiere una secuencia invertida al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues inicia con la presentación de un problema que debe ser real para que capte la atención y motivación del estudiante.

También, el trabajo colaborativo es un factor fundamental que beneficia el proceso de aprendizaje, pues favorece la participación constante, el compromiso y la motivación. Esto difiere con los métodos convencionales, en la que el rol del estudiante se limita a escuchar, recibir información y memorizar.

Cuachayo (2008) manifiesta que el ABP brinda ciertos beneficios, explicados en la siguiente lista:

- Aumenta la motivación, ya que despierta el interés de los alumnos por el aprendizaje, teniendo en cuenta la disonancia o la tensión del problema.
- Hace que el aprendizaje sea significativo para el mundo real, pues ofrece una respuesta evidente a las interrogantes.
- Promueve el pensamiento de orden superior, como el pensamiento crítico y creativo, pues junto con las estrategias de orientación cognitiva, el guion de un problema no estructurado requiere la aplicación estos pensamientos.
- Alienta el aprendizaje de cómo aprender, o sea, promueve la metacognición y el aprendizaje autorregulado durante el proceso en el que los estudiantes generan tácticas para delimitar la problemática, analizar información, construir hipótesis, etc.
- Requiere autenticidad, de modo que los estudiantes aprendan en contextos parecidos a la realidad, además, es capaz de realizar valoraciones especialmente a los aprendizajes que demuestran comprensión, y no se limitan a la repetición vacía.

El aprendizaje basado en problemas tiene una mirada educativa que fomenta el aprendizaje abierto, reflexivo, analítico y crítico, en el que reconoce y distingue al estudiante como responsable de la construcción de su aprendizaje, desarrollando un proceso cognitivo que se enfoca en la participación constante del sujeto, que estimula su independencia y autonomía, y dándole al docente el rol de guía y facilitador. Asimismo, el aprendizaje basado en problemas fomenta y estimula habilidades cognitivas como el análisis, reflexión, razonamiento, evaluación, síntesis, etc., que son importantes para el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico tiene dos aspectos importantes en la aplicación de la vida cotidiana del sujeto, que es la resolución de problemas y la toma de decisiones. Ambas características se estimulan constantemente en la metodología del aprendizaje basado en problemas, ya que esta toma como punto inicial la presentación de un problema real y contextualizado a la realidad del estudiante, de modo que sirva también como motivador para su aprendizaje, siendo capaz de formular hipótesis y soluciones a partir de una búsqueda de información que inicialmente será individual, pero luego será complementada por un grupo.

El aprendizaje en la metodología del aprendizaje basado en problemas fomenta la interacción de diversos factores que involucra a docentes y estudiantes, siendo este último el protagonista del proceso. Así, el profesor no es absolutamente responsable de entregar información, convirtiéndose en una fuente de verdad, sino que es un guía del alumno en la búsqueda de su aprendizaje, dándole las herramientas para que desarrolle habilidades cognitivas y pensamiento de orden superior, formando personas autónomas, críticas, capaz de solucionar situaciones problemáticas de su entorno.



## Capítulo 3. Marco metodológico

### 3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se adscribe al paradigma empírico analítico, que “busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable” (Serrano, 1998, p.8). pues desea comprobar y medir el impacto de la estrategia didáctica aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de tercero de secundaria del área de ciencias sociales.

Asimismo, Ricoy (2006) menciona que “el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica” (p.14). Por esto, el objetivo general es diseñar y aplicar una propuesta didáctica usando el aprendizaje basado en problemas para comprobar el impacto de este en el desarrollo del pensamiento crítico mediante la tabulación de datos.

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, pues, se examina un campo poco estudiado en el contexto que se realiza la investigación, que es el área de ciencias sociales. Además, se recopilará datos sobre las características del fenómeno, brindándonos un diagnóstico de la realidad estudiada.

El enfoque de investigación es cuantitativo porque utiliza la “recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística” (Hernández y Torres, 2018, p.10), en este caso, se recogerá evidencia a través de la aplicación de la propuesta didáctica y a partir de ello, los datos acopiados serán tabulados estadísticamente, con la finalidad de analizar el impacto que tiene el aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del área de ciencias sociales.

Asimismo, la técnica de recogida de datos será un cuestionario que será aplicado antes y después de la ejecución de la propuesta didáctica, para que posteriormente se realice un contraste entre ambos resultados y verificar en qué medida se desarrolló el pensamiento crítico de los estudiantes.

El diseño de investigación es cuasi experimental, pues se busca la validez interna (control de variables) por medio de una medición a través de la compensación (intervención), es de tipo pre experimental con pre test y post test, pues, al grupo experimental se le aplicará un test antes de la intervención para realizar un diagnóstico del grupo, luego se realizará la aplicación de la intervención, que es una unidad didáctica, para después aplicar un post test, verificando así, si el aprendizaje basado en problemas fomenta el pensamiento crítico.

### 3.2 Hipótesis

La aplicación de la unidad didáctica basada en la estrategia didáctica aprendizaje basado en problemas fomenta el desarrollo del pensamiento crítico de las estudiantes de tercero de secundaria,

de la institución educativa privada “María Redentor”, ubicado en el departamento de Piura, provincia Piura, distrito 26 de octubre.

### 3.3 Variables

Variable independiente: aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica que exige que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje, aplicando procesos complejos del pensamiento que le permitan solucionar problemas reales y contextualizados, buscando soluciones viables y adecuadas.

Barrows (1986) lo define como “un método de aprendizaje que usa problemas para que, partiendo de estos, se puedan adquirir e integrar conocimientos nuevos” (p. 481). Este autor destaca cinco elementos fundamentales: el aprendizaje está centrado en el alumno, el aprendizaje se produce en grupos, los profesores son guía en este proceso, los problemas que se presentan en el proceso no tienen estructura fija y la elección de los problemas se rigen al mundo real.

Variable dependiente: Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una capacidad superior propia del ser humano, que se afirma en habilidades cognitivas como el análisis, deducción, inferencias, reflexión, etc. Ennis (1987) sostiene que el pensamiento crítico debe entenderse como un pensamiento reflexivo y razonable, porque examina las posibilidades que tiene el sujeto para resolver problemas y también en la capacidad de este para tomar decisiones a partir de lo que se sabe.

### 3.4 Población

La investigación tiene por población a 60 estudiantes del nivel secundario, de la institución educativa privada “Madre del Redentor”<sup>1</sup>, que se encuentra ubicada en el departamento de Piura, provincia Piura, distrito Veintiséis de Octubre. Este centro también cumple la función de Casa hogar, el cual alberga a niñas de diferentes partes del país, principalmente de zonas rurales, que han sufrido cuadros de abuso doméstico, vienen de familias de extrema pobreza, que no cuentan con los recursos necesarios para darles educación, y muchas de ellas han estudiado en escuelas multigrado.

Además, es importante señalar que dicha institución, por cumplir con una función de hogar para estas niñas, los padres pueden llegar en cualquier periodo del año y llevarse a sus hijas, claramente después de un proceso legal, avalado por las instituciones competentes. Por tal motivo, las cifras de estudiantes varían durante todo el año.

---

<sup>1</sup> Permiso otorgado por la institución educativa para realizar la investigación. (ver anexo 01)

### 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.5.1 Pre test, post test y validación del instrumento

Para este estudio se utilizó como técnica de recolección de datos la encuesta, que Campbell y Katona (1979) señalan que “es una técnica que depende del contacto directo o indirecto con todas las personas cuyas actitudes, conductas o características son significativas para una determinada investigación” (p.31).

Además, se empleó como instrumento de recolección de datos, el cuestionario, que es definido como un conjunto de preguntas en relación de una o más variables que se van a medir, además, este debe ser afín con el planteamiento de la problemática (Hernández et al. 2014). Para este estudio se usó el cuestionario con la finalidad de obtener información que permita identificar el nivel de pensamiento crítico de las estudiantes.

El cuestionario usado en esta investigación fue adaptado de la “Prueba para pensamiento crítico” que es un instrumento desarrollado por Milagros Rosario Milla Virhuez, resultado de su indagación “Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao publicada en el 2012”. El marco conceptual de este instrumento se basa principalmente de los estudios de Paul y Elder (2002,2003,2005). Está conformada por cuatro dimensiones: Analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas y argumentar posición. Además, este instrumento de recogida de datos elaborado por Milla (2012) cuenta con la validez de cinco expertos, con confiabilidad según estadístico coeficiente alfa de Cronbach de 756, dirigido a usuarios entre 14 y 19 años del nivel de secundaria.

El cuestionario de Milla está conformado por 13 ítems, las preguntas 1,2,5 y 8 evalúan la dimensión de análisis de información; la 3,6 y 10 valora la dimensión de inferir implicancias, la 4, 7 y 9 valúa la dimensión de proponer alternativas y las preguntas 11,12 y 13 valoran la dimensión de argumentar posición. En el caso de esta investigación se utilizó la misma cantidad de preguntas. La prueba tiene un puntaje total de 40 puntos, siendo de 10 el valor de cada dimensión. Además, para la evaluación del pensamiento crítico se considera el nivel bajo entre 7 a 11.5 puntos, el nivel medio está en un rango de 12 a 19 puntos, y el nivel alto está entre los 20 y 35 puntos, esta misma puntuación se toma para la evaluación de este estudio.

Asimismo, es importante mencionar que se realizaron dos cuestionarios (ver apéndice A y B) con la misma estructura, pero con diferentes temáticas, puesto que en el pre test se consideran los temas que las estudiantes habían estado trabajando en el área de ciencias sociales antes de la intervención, el cual se consideró tomar el último tema que era “El siglo XVIII”. Con respecto al post test, las preguntas se formularon en base al tema del “Virreinato peruano”, ya que este fue el tema

que se abordó en la unidad didáctica. Además, este cuestionario (pre test) inicialmente fue aplicado a 12 estudiantes, pero por las características que se especifican en el apartado 3.4. la muestra se redujo a 9 estudiantes (post test).

Estas dos pruebas (pre test y post test) se aplicaron con la finalidad de hacer una comparación entre ambos resultados para identificar el nivel de impacto y mejora de la unidad didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico de las estudiantes, siendo este uno de los principales objetivos de la investigación.

La validez del instrumento (ver anexo 1 y 2) se obtuvo mediante el juicio de tres expertos, quienes determinaron que el cuestionario cumple con el objetivo planteado que es medir el nivel del pensamiento crítico.

El primer cuestionario (pre test) obtuvo una validez “muy buena” por los tres expertos, cuya calificación está entre 0.93 a 1.00, siendo este el rango más alto; de la misma manera, el segundo cuestionario (post test). Asimismo, se levantaron las observaciones que realizaron los expertos.

La ficha de validación del instrumento es brindada por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Piura. Contiene 10 indicadores: pertinencia, coherencia, congruencia, suficiencia, objetividad, consistencia, organización, claridad, formato y estructura.

### **3.5.2 Propuesta de intervención: unidad didáctica**

El diseño de la unidad didáctica (Ver apéndice C) tiene como sustento teórico los estudios sobre el pensamiento crítico de Ennis (1987, 2002), Facione (2003), Paul y Elder (2003, 2005), quienes coinciden en que este se basa en dos características fundamentales, la resolución de problemas y la toma de decisiones, cuyos aspectos se toman en cuenta a lo largo de la intervención.

Asimismo, se hace uso de la metodología del aprendizaje basado en problemas, con la intención que se consiga desarrollar el pensamiento crítico de las estudiantes, trabajando de manera paralela el fortalecimiento de otras habilidades, como el aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, pensamiento creativo, etc.

La propuesta de intervención se conforma por cinco sesiones de aprendizaje, que se desarrollaron a lo largo de seis semanas. El tema eje de la unidad fue el virreinato peruano, de acuerdo con la programación temática de la institución educativa. Es importante recalcar que todo el proceso de elaboración de la unidad toma como base cuatro dimensiones del pensamiento crítico, explicadas en el marco teórico, que se evalúan también en el cuestionario que son el análisis de información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición.

Para la elaboración de la unidad didáctica se relacionaron las dimensiones del pensamiento crítico, las fases del aprendizaje basado en problemas (modelo 4x4) y la competencia Construye interpretaciones históricas (ver tabla 1).

En la primera sesión de aprendizaje se plantea la fase inicial del ABP, que es la activación del conocimiento y análisis, ya que en este momento se expone el problema a las estudiantes (situación problemática de la unidad), para que posteriormente diseñen un plan de solución, además, se distribuyen los grupos de trabajo que se mantendrán a lo largo de toda la unidad. Asimismo, todo ello se relaciona con el desarrollo de la primera dimensión del pensamiento crítico, que es el análisis de información, pues a partir de ello, se desarrollan las primeras hipótesis de solución, en este caso, esto corresponde de manera directa con el análisis de fuentes históricas. Esto se concretiza en las evidencias de aprendizaje que se plantean, como son: lecturas guiadas, análisis de texto históricos, indagación de fuentes históricas, etc.

En la segunda sesión de aprendizaje se plantea la siguiente fase del ABP, que es la investigación, esta se centra especialmente en el proceso de organización de información, sin embargo, será a partir de esta que el estudiante será capaz de ir realizando ciertas implicancias o predicciones razonables con la finalidad de llegar posteriormente a la solución de la problemática. Todo ello se visualiza en la unidad didáctica mediante la investigación individual de fuentes históricas que expliquen el proceso del juicio de Túpac Amaru, como el contexto histórico, los personajes principales, el rol que jugaron en la revuelta, las causas del levantamiento, los cambios y permanencias, etc.

En la tercera y cuarta sesión de aprendizaje se desarrolla la fase de reanálisis y resolución, cuya característica principal es la exigencia de soluciones y la retroalimentación a los grupos, durante este periodo las estudiantes discuten las posibles soluciones y las plantean de manera escrita. Esta etapa se trabaja en conjunto con la tercera y cuarta dimensión del pensamiento crítico que es proponer alternativas de solución y argumentar posición, que se evidencia a partir de actividades pedagógicas, como proponer alternativas de solución para contrarrestar el problema de la corrupción (que es una permanencia que se arrastra desde la época virreinal), presentar la posición que adoptó cada personaje durante la revuelta que protagonizó Túpac Amaru, así como la sustentación de su posición frente a la problemática planteada.

Finalmente, en la quinta sesión de aprendizaje se llevó a cabo la evaluación, que es la cuarta fase del ABP, esta implica una reflexión metacognitiva, para ello, se busca que las estudiantes realicen reflexiones grupales. Además, se evalúa el desempeño de las competencias. Asimismo, se realiza la presentación del producto final de la unidad didáctica, que es una dramatización del Juicio de Túpac

Amaru, este fue trabajado de manera paralela durante cada sesión, siguiendo el esquema de cada dimensión del pensamiento crítico y las fases del aprendizaje basado en problemas. Durante esta etapa, se valora el producto tomando en cuenta una rúbrica de evaluación que cumple con criterios que se basan en las dimensiones del pensamiento crítico, así como en la competencia histórica.

Cabe destacar, que el esquema detallado anteriormente no sigue una estructura rígida, es decir, que cada fase del ABP, dimensión del pensamiento crítico y capacidad histórica, no se desarrolla de manera aislada, sino que necesita del respaldo de cada elemento, y todo se desarrolla de manera conjunta, ya que cada componente es útil en todo el proceso didáctico.

**Tabla 1**

*Relación entre la unidad didáctica y las variables de investigación.*

Sesiones de aprendizaje	Competencia del Currículo Nacional	Dimensiones del pensamiento crítico	Fases del ABP: Modelo 4x4
1: Aspecto políticos y económicos del virreinato		Analizar información	Activación del conocimiento y análisis
2: Aspectos socioculturales	Competencia 17: Construye interpretaciones históricas	Inferir implicancias	Investigación
3: Reformas Borbónicas		Proponer alternativa de solución	Reanálisis y resolución
4: Revolución de Túpac Amaru		Argumentar posición	Reanálisis y resolución
5: Producto		Todas las dimensiones del pensamiento crítico/Evaluación	

Elaboración propia.

### 3.6 Muestra

La investigación presenta una muestra de tipo no probabilístico, pues “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández et al. 2014, p. 176).

En este caso, la muestra consta de nueve estudiantes de tercero de secundaria, ya que son estudiantes cuyas edades están entre 14 y 15 años. Según la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget, se encuentran en el nivel de operaciones formales, que es a partir de los 12 años cuando el cerebro está potencialmente capacitado (desde una mirada genética), para manifestar pensamientos realmente abstractos, pensamientos de tipo hipotético-deductivo, además, el sujeto es capaz de usar supuestos en situaciones de resolución de problemas, distinguir entre acontecimientos probables e improbables y resolver problemas (Piaget, 1980). Estas características que se sostienen en la maduración biológica y cognitiva de la persona, es importante que se tomen en cuenta, ya que el

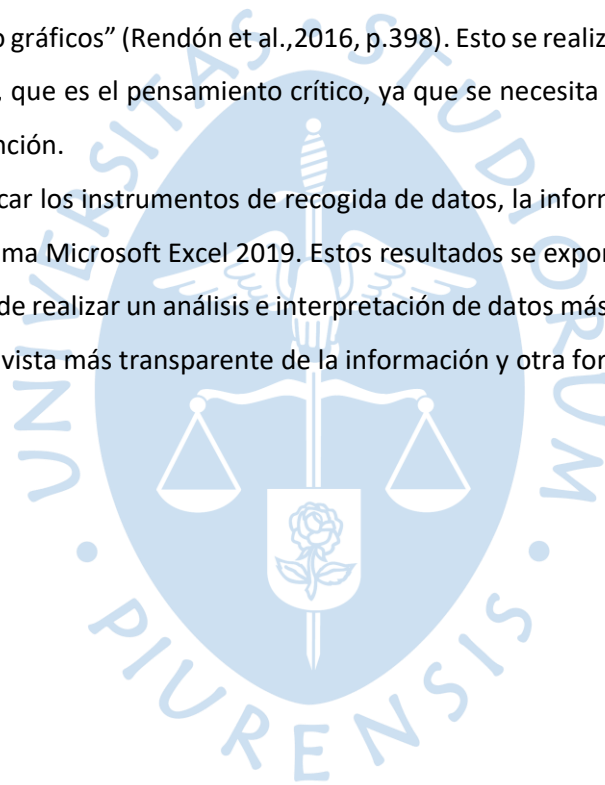
pensamiento crítico y las habilidades cognitivas que se buscan desarrollar dentro de la investigación se relacionan de manera directa con estas.

Se considera que las estudiantes de tercero de secundaria ya han pasado por ciertos procesos de aprendizaje en los grados anteriores, que le han permitido desarrollar habilidades cognitivas como la deducción, razonamiento, análisis, inferencia, etc. Lo cual contribuye a un mejor desarrollo del pensamiento crítico.

### **3.7 Método de análisis de datos**

El método de análisis de datos, siendo el enfoque de la investigación cuantitativo, esta se basa en la estadística descriptiva, que es definida como “la rama de la estadística que formula recomendaciones de cómo resumir, de forma clara y sencilla, los datos de una investigación en cuadros, tablas, figuras o gráficos” (Rendón et al., 2016, p.398). Esto se realiza con la intención de medir la variable dependiente, que es el pensamiento crítico, ya que se necesita conocer el impacto que se da a partir de la intervención.

Después de aplicar los instrumentos de recogida de datos, la información se tabula mediante tablas, usando el programa Microsoft Excel 2019. Estos resultados se exponen a través de gráficos de barras, con la intención de realizar un análisis e interpretación de datos más profundo. Asimismo, para que el lector tenga un a vista más transparente de la información y otra forma de lectura.





#### Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

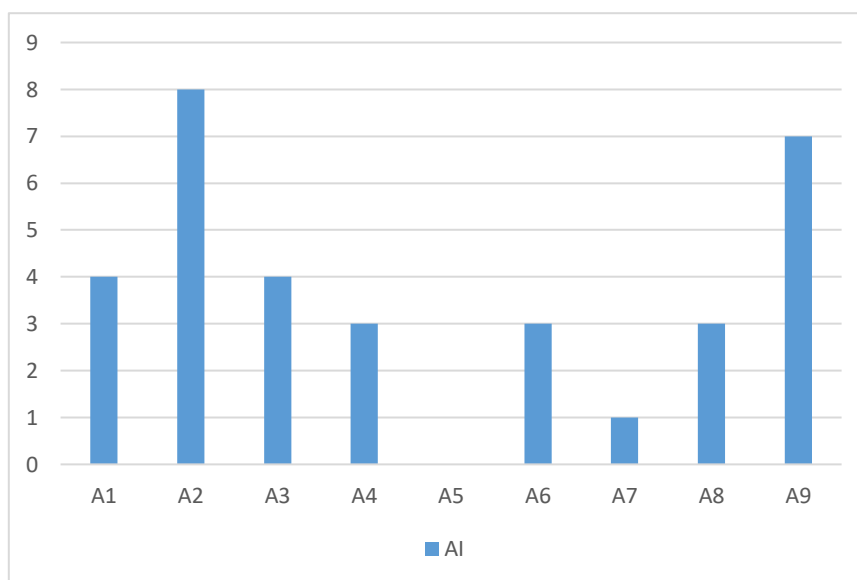
Después de la aplicación de la unidad didáctica (ver apéndice C), especificada anteriormente, se organiza la información obtenida de los dos cuestionarios (pre test y post test), mediante gráficos, con la finalidad de responder a los objetivos de la tesis.

##### 4.1. Nivel de pensamiento crítico en el pre test.

El pre test es un cuestionario denominado “Prueba para pensamiento crítico” (ver Apéndice A), aplicado inicialmente a 12 estudiantes, que posteriormente se redujo a 9 alumnas del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor”, por las características explicadas en el apartado 3.4, para determinar su nivel de pensamiento crítico. Se presentan a continuación los resultados por dimensiones del pensamiento crítico, adaptando el rango de puntuación<sup>2</sup> que propone Milla (2012), de manera más específica, ya que el análisis se hará por dimensiones, los cuales son: nivel bajo (0-3 puntos), nivel medio (4-6 puntos) y nivel alto (7-10 puntos).

**Figura 1.**

*Resultado de la dimensión “Analizar información” (AI)*



Como podemos ver en la Figura 1, 5 estudiantes se encuentran en el nivel bajo, 2 en el nivel medio y 2 en el nivel alto. De esto se deduce que más de la mitad de la muestra está en un nivel de inicio, teniendo puntajes entre los 0 y 3 puntos. Asimismo, es importante señalar que, de las preguntas formuladas para evaluar esta dimensión, dos de ellas son objetivas (alternativa múltiple: idea principal del texto y la situación problemática), por tanto, no debería representar un alto nivel de complejidad, ya que las estudiantes se encuentran en el séptimo ciclo de la Educación Básica Regular, donde sugiere que el alumno debe ser capaz de inferir e interpretar críticamente la información que recibe, ya que

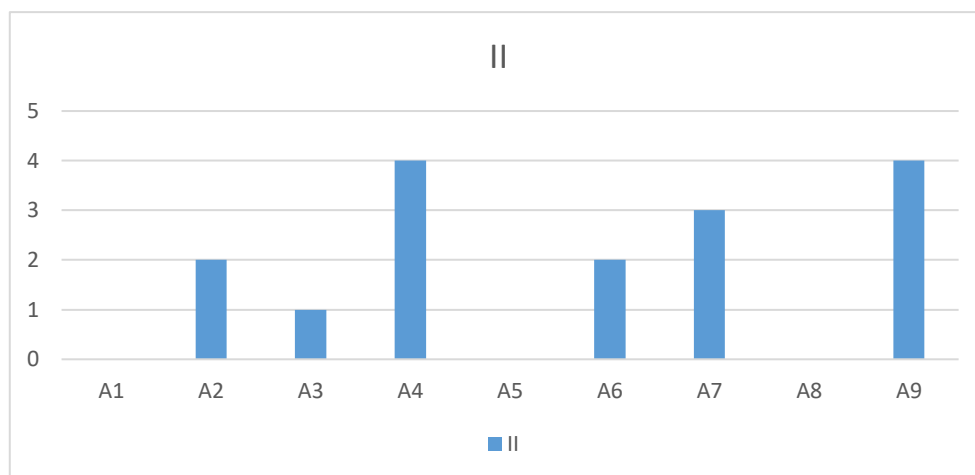
<sup>2</sup> Este rango se usa para el análisis de ambos instrumentos (pre test y post test).

en esta etapa el pensamiento abstracto está en pleno desarrollo y estas habilidades cognitivas como la inferencia y deducción no deben estar en un nivel primario.

Los resultados obtenidos en esta dimensión evidencian la necesidad de desarrollar sus capacidades de análisis crítico, acorde a su desarrollo cognitivo y a las exigencias del ciclo educativo en el que se encuentran.

### Figura 2

*Resultado de la dimensión "Inferir implicancias" (II)*



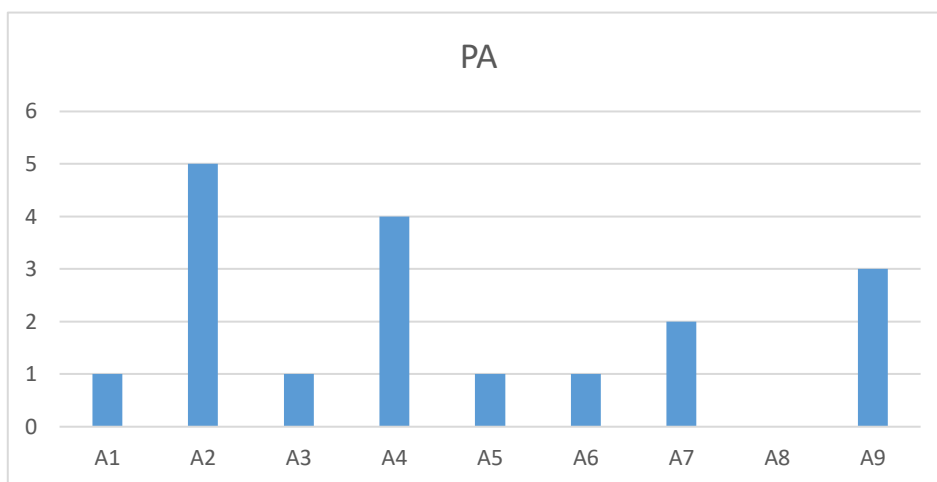
En la Figura 2 se muestra que 7 estudiantes están en un nivel bajo y 2 en un nivel medio, lo que manifiesta que es una dimensión que está en un nivel de inicio, esto difiere en gran manera con las habilidades cognitivas que un estudiante de tercero de secundaria debería haber logrado, considerando que su capacidad de inferencia y deducción forman parte del desarrollo del pensamiento abstracto y crítico.

Asimismo, cabe mencionar que las preguntas formuladas para la evaluación de esta dimensión se caracterizan por tener un carácter predictivo, que requiere del análisis y deducción de las posibles consecuencias de un hecho específico, por tanto, si esta dimensión no se logra desarrollar es muy probable que el individuo presente mayores limitaciones para tomar buenas decisiones, ya que no es capaz de tener una visión amplia sobre los posibles resultados que esto implica.

Los resultados obtenidos en esta dimensión evidencian una mayor necesidad de desarrollar habilidades de deducción, inferencia e hipótesis, acorde a su desarrollo cognitivo y a las exigencias del ciclo educativo en el que se encuentran.

### Figura 3

*Resultados de la dimensión "Proponer alternativas" (PA)*



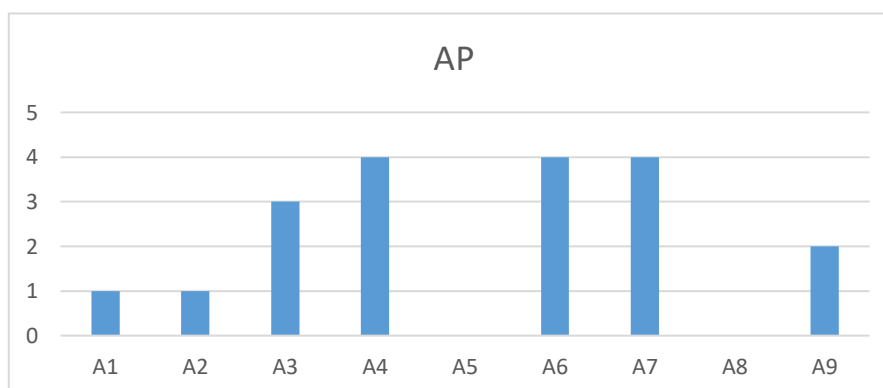
En la Figura 3 se visualiza que 7 estudiantes se encuentran en el nivel bajo y 2 en el nivel medio, esto refleja que la mayoría de las estudiantes están en un nivel de inicio, con respecto a esta dimensión del pensamiento crítico. Estos resultados exponen el poco desarrollo en una de las bases del pensamiento crítico, resolución de problemas, que se apoya en el pensamiento lógico y habilidades como el análisis, la creatividad, el razonamiento, etc.

Cabe indicar que las preguntas formuladas para la valoración de esta dimensión requieren que el estudiante tome elementos de su contexto y sea capaz de proponer soluciones a problemáticas, no sólo que se presentan en un determinado periodo de la historia, sino también a temas actuales.

La información obtenida de esta dimensión prueba la necesidad de mejorar habilidades como el razonamiento, la evaluación, pensamiento lógico, creatividad, entre otras; que ayuden a fomentar este aspecto del pensamiento crítico.

**Figura 4**

*Resultados de la dimensión "Argumentar posición" (AP)*



En la Figura 4 se observa que 6 estudiantes se encuentran en el nivel bajo y 3 en el nivel medio, esto refleja la carencia de habilidades para sustentar una idea u opinión que se tiene para respaldar,

contradecir o rechazar un conocimiento o punto de vista, el cual requiere de la capacidad de explicación, justificación, dar juicios de valor, estrategias de retórica, etc.

Para la evaluación de esta dimensión se presentaron preguntas que exigían que las estudiantes adopten una postura frente a un determinado tema y justifiquen su posición con argumentos sólidos, a partir de datos presentados en los textos en concordancia con sus conocimientos previos y rasgos personales.

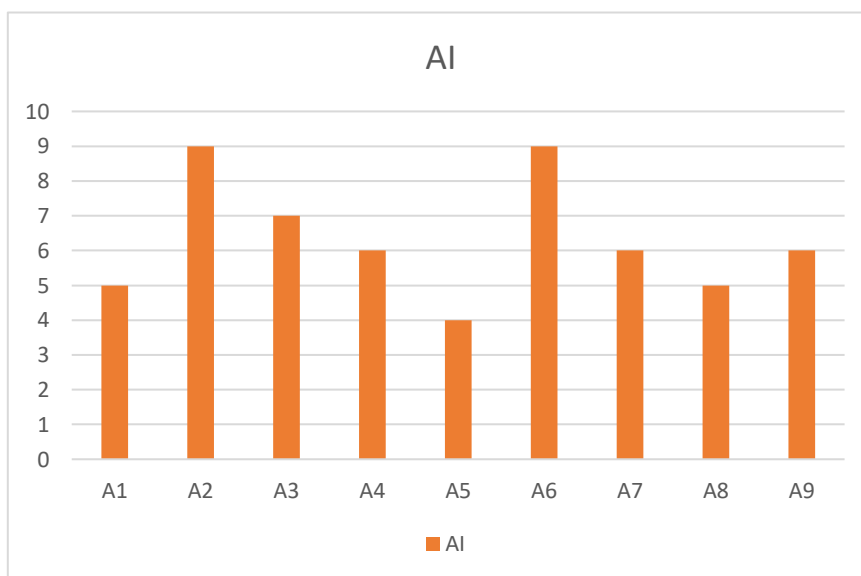
Los datos conseguidos de esta dimensión demuestran la falta de habilidades cognitivas en las estudiantes que fundamentan el desarrollo del pensamiento crítico, y la necesidad de proponer actividades cognitivas que ayuden a mejorar la argumentación de posición.

#### 4.2 Nivel de pensamiento crítico en el post test

El post test es un cuestionario denominado “Prueba para pensamiento crítico” (ver Apéndice B), aplicado a 9 estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor”, con la finalidad de determinar el nivel de pensamiento posterior a la aplicación de la unidad didáctica. Se presentan a continuación los resultados por dimensiones del pensamiento crítico, adaptando el rango de puntuación que propone Milla (2012), de manera más específica, ya que el análisis se hará por dimensiones, los cuales son: nivel bajo (0-3 puntos), nivel medio (4-6 puntos) y nivel alto (7-10 puntos).

**Figura 5**

*Resultados de la dimensión “Analizar información” (AI)*



En la Figura 5 se visualiza que 6 estudiantes se encuentran en el nivel medio, 3 en el nivel alto y ninguna en el nivel bajo, en comparación con los resultados obtenidos en el pre test, de las cuales 5 estudiantes estaban en el nivel bajo. Estos datos demuestran que el trabajo en esta unidad realizado durante la intervención ha logrado mejorar las habilidades cognitivas que sustentan esta dimensión

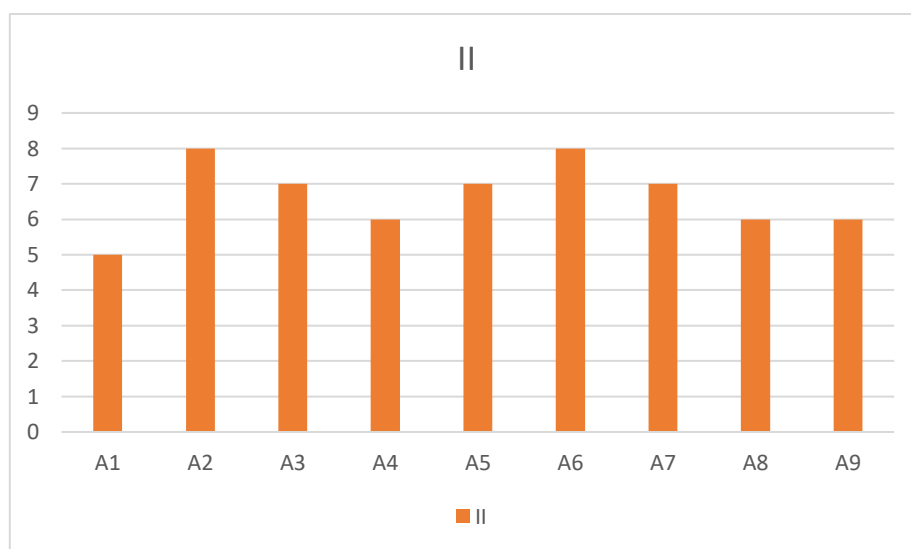
de análisis de información, valorando que las actividades educativas propuestas se basaron en el análisis e interpretación de fuentes históricas, como textos, imágenes, estadísticas, etc.

Asimismo, es importante destacar que las preguntas presentadas para evaluar esta dimensión siguen con la misma estructura del pre test, considerando cuestionamientos sobre la idea principal y la problemática del tema, que se evalúan mediante preguntas objetivas, con opción múltiple.

Los datos obtenidos en esta prueba evidencian también el desarrollo y mejora de habilidades que requiere el análisis de información como la comprensión, la interpretación, el análisis crítico, etc.

### Figura 6

*Resultados de la dimensión "Inferir implicancias" (II)*



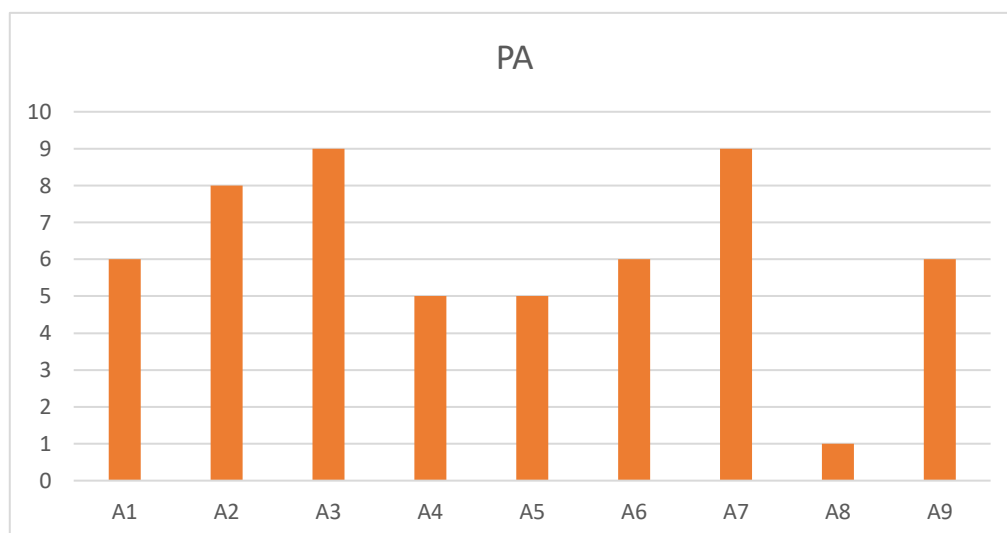
En la Figura 6 se visualiza que 5 estudiantes se encuentran en el nivel alto, 4 en el nivel medio y ninguna en el nivel bajo, en comparación con los resultados obtenidos en el pre test, de las cuales 7 estudiantes estaban en el nivel bajo y 2 en el nivel medio. Estos datos demuestran una mejora sustancial en esta dimensión, así como el impacto positivo de la intervención, destacando el trabajo de actividades educativas que fomentan la deducción, inferencia, causa-consecuencia, etc.

Asimismo, es importante enfatizar que las preguntas presentadas para evaluar esta dimensión siguen la misma estructura del pre test, considerando interrogantes con rasgos predictivos, que exigen habilidades de análisis, deducción, inferencia, etc., que las estudiantes han ido desarrollando a lo largo de la aplicación de la unidad didáctica, mediante actividades como cuadros comparativos y la representación teatral.

Los datos obtenidos en este estudio demuestran que las estudiantes han tenido un incremento en cuanto a esta dimensión, en contraste al nivel en que se encontraban antes de la intervención.

**Figura 7**

*Resultados de la dimensión "Proponer alternativas" (PA)*



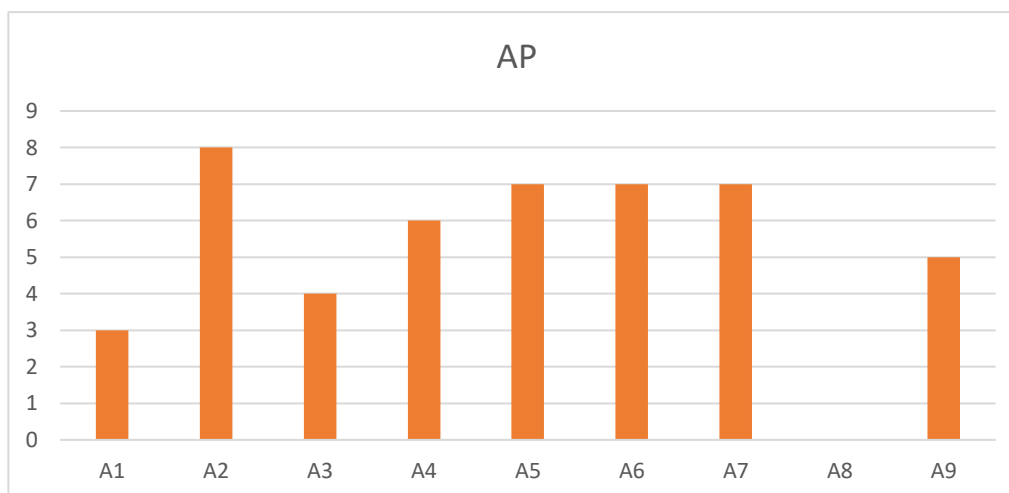
En la Figura 7 se visualiza que 3 estudiantes se encuentran en el nivel alto, 6 en el nivel medio y 1 en el nivel bajo, en comparación con los resultados obtenidos en el pre test, de las cuales 7 estudiantes estaban en el nivel bajo y 2 en el nivel medio, lo que significa que del total (7) que estaban en un proceso de inicio, 6 han logrado mejorar sus habilidades en esta dimensión, situándose en un nivel medio. Asimismo, estos datos demuestran una mejora valiosa en esta dimensión, reafirmando el impacto positivo de la unidad didáctica, en el que puso énfasis en el desarrollo de habilidades como el razonamiento, la creatividad, pensamiento lógico, evaluación, etc.

Asimismo, es fundamental mencionar que las preguntas presentadas para la evaluación requieren que el estudiante sea capaz de tomar elementos del entorno, sus conocimientos previos, y formular alternativas de solución para las problemáticas que se le plantea, ya que los cuestionamientos de la prueba no se rigen exclusivamente a un periodo de tiempo de la historia, sino que dejan cabida a relacionarlos con temas actuales. Estas mismas características se consideraron en el pre test, en el cual las estudiantes presentaron varias limitaciones para desarrollar este tipo de preguntas, ya que se tenían dificultades para identificar la problemática y presentar soluciones viables y realistas, exponiendo respuestas cortas e insuficientes; a diferencia de las respuestas de la prueba posterior a la intervención, que evidenciaban un razonamiento mucho más profundo sobre la problemática, proponiendo soluciones mucho más claras, viables y realistas.

Así, los datos obtenidos de esta dimensión demuestran que las estudiantes han tenido un incremento substancial, en contraste al nivel en que se encontraban antes de la intervención.

**Figura 8**

Resultados de la dimensión "Argumentar posición" (AP)



En la Figura 8 se observa que 4 estudiantes se encuentran en el nivel alto, 3 en el nivel medio y 2 en el nivel bajo, en comparación con los resultados obtenidos en el pre test, de las cuales 6 estudiantes estaban en el nivel bajo y 3 en el nivel medio, lo que significa que del total (6) que estaban en un proceso de inicio, todas han logrado mejorar sus habilidades en esta dimensión, situándose en un nivel medio y alto. Asimismo, estos datos demuestran una mejora importante de esta dimensión, que evidencia el impacto positivo de la intervención, en el que se puso énfasis en actividades pedagógicas que fomentan la capacidad de explicación, justificación, dar juicios de valor, sustentar una opinión, etc.

Para la evaluación de esta dimensión se presentaron preguntas que requieren que los estudiantes adopten una postura frente a tema determinado y justifiquen su posición con argumentos consistentes, a partir de la información que se les da y sus saberes previos. Cabe mencionar que las respuestas obtenidas en el pre test demostraron una escasa precisión para justificar la postura adoptada, a diferencia del post test, que se encontraron respuestas mucho más precisas que evidenciaban una mejora en la capacidad de justificación, explicación y argumentación.

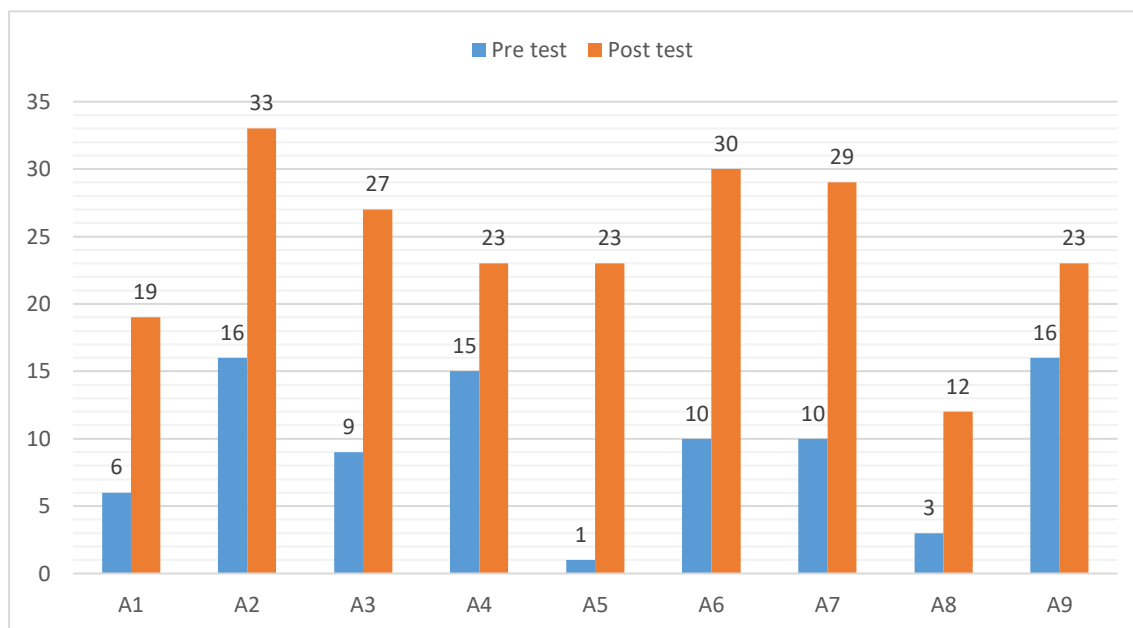
De esta manera, los resultados obtenidos de esta dimensión demuestran que las estudiantes han tenido un incremento importante, en contraste al nivel en que se encontraban antes de la intervención.

#### 4.3 Análisis comparativo entre el pre test y post test

A continuación, se realiza un análisis general entre los resultados obtenidos en la aplicación del pre test y post test, considerando el puntaje de las cuatro dimensiones evaluadas. Se toma como referencia los valores normativos de la prueba para pensamiento crítico propuestos por Milla (2012), que son: nivel bajo (7-11.5), nivel medio (12-19) y nivel alto (20-35).

**Figura 9**

*Puntaje del pre test y post test de la “Prueba para pensamiento crítico”*



En la Figura 9 se observa que en el pre test hay 6 estudiantes en nivel bajo, 3 en el nivel medio y ninguna en el nivel alto, siendo el menor puntaje 1 (A5) y el mayor 16 (A2 y A9); a diferencia del post test, los resultados demuestran que hay 2 estudiantes situadas en el nivel medio y 7 en el nivel alto, cuya menor puntuación es 12 (A8) y la máxima alcanzada es de 33 (A2).

De esta manera, se evidencia la mejora de todas las estudiantes, existiendo casos como la A3, A5, A6 y A7 que pasaron de un nivel bajo a un nivel alto, cuyos resultados demuestran un rápido progreso en el desarrollo de habilidades cognitivas. También es importante resaltar el caso de A1 y A8, cuya respuesta también es positiva, ya que pasaron de un nivel bajo a un nivel medio, triplicando (A1) y cuadruplicando (A8) su puntaje inicial. Asimismo, A2, A4, A9, que alcanzaron la puntuación más alta (15-16) en el pre test, potenciaron significativamente sus resultados en el post test.

El análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre test y post test manifiestan una mejora significativa en las estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor”, demostrando un gran progreso en el desarrollo de las habilidades cognitivas trabajadas en la aplicación de la unidad didáctica, como el análisis, la interpretación, la argumentación, la evaluación, la deducción, inferencia, etc., que respaldan a las cuatro dimensiones del pensamiento crítico: análisis de información, inferencia de implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición.

Estos resultados son respaldados por Zavala (2016), cuya investigación fue tomada como antecedente para este estudio, quien sostiene que la aplicación del Programa de aprendizajes basado en problemas ha demostrado ser eficaz para mejorar el aprendizaje del área Ciencias Sociales de

historia, geografía y economía. Teniendo un logro destacado del 96% después de la aplicación. Si bien es cierto, el pensamiento crítico no es su eje principal de estudio, lo menciona en varias ocasiones, afirmando que esta estrategia es útil para su desarrollo. Además, ella hace uso de las 3 competencias del área de ciencias sociales, que son: construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente y gestiona responsablemente los recursos económicos. En contraste con esta investigación, cuya propuesta didáctica se basa en la competencia histórica.





## Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación, el cual es diseñar y aplicar una propuesta didáctica usando el aprendizaje basado en problemas para fomentar el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, en estudiantes de tercero de secundaria, se llega a concluir los siguientes logros, dificultades y limitaciones.

- El pensamiento crítico de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” corresponde al nivel bajo, antes de la aplicación de unidad didáctica, mostrando puntajes muy inferiores en los resultados obtenidos del pre test lo cual admite concluir que un alto porcentaje no había alcanzado un nivel satisfactorio de pensamiento crítico por lo que se hallarían en un nivel de pensadores principiantes.

- La dimensión del pensamiento crítico de analizar información de la gran parte de estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se sitúa en un nivel bajo, antes de la aplicación de la unidad didáctica, existiendo solamente dos estudiantes que lograron acercarse al máximo puntaje; resultando ser la capacidad que más dominan. Esto representa el poco desarrollo de habilidades que apoyan esta dimensión, como la comprensión, interpretación, evaluación, etc.

- La dimensión del pensamiento crítico de inferir implicancias de la mayoría que cursan el tercer año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se ubica en un nivel bajo, antes de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales sólo dos estudiantes logran alcanzar el nivel medio, con puntajes muy cercanos al nivel bajo, siendo esta la tercera capacidad que mejor dominan. Esto evidencia la carencia de habilidades cognitivas como la deducción, la inferencia, relación entre causa y consecuencia y la capacidad de hipótesis.

- La dimensión del pensamiento crítico de proponer alternativas de solución de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se encuentra en un nivel bajo, antes de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales sólo dos estudiantes logran alcanzar el nivel medio, con puntajes muy cercanos al nivel bajo, siendo esta la segunda capacidad que mejor dominan. Este escenario obstaculiza la toma de decisiones con relación a problemáticas hipotéticas o de su vida diaria.

- La dimensión del pensamiento crítico de argumentar posición de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se halla en un nivel bajo, antes de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales sólo dos estudiantes logran alcanzar el nivel medio, con puntajes muy cercanos al nivel bajo, siendo esta la cuarta capacidad que

mejor dominan. Esto manifiesta la carencia de habilidades cognitivas para fundamentar puntos de vista, la cual no es una característica propia de un pensador reflexivo.

- Los resultados del pre test demostraron la necesidad de implementar estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de habilidades cognitivas que fomenten el pensamiento crítico de las estudiantes.

- Se diseñó una propuesta didáctica con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor”, esta fue ejecutada en 5 sesiones de aprendizaje, con el objetivo de potencializar el análisis de información, la inferencia de implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición, así también a mejorar habilidades cognitivas como la interpretación, deducción, evaluación, emitir juicios, explicación, comprensión, etc.

- El pensamiento crítico de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” corresponde al nivel alto, después de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales sólo dos se sitúa en un nivel promedio. Esto supone que la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas ha causado un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico de las alumnas.

- La dimensión del pensamiento crítico de análisis de información de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se sitúa en un nivel alto, después de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales solo tres están en un nivel medio.

- La dimensión del pensamiento crítico de inferir implicancias de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se sitúa en un nivel alto, después de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales 4 se ubican en un nivel medio.

- La dimensión del pensamiento crítico de proponer alternativas de solución de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se sitúa en un nivel medio, después de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales sólo una se encuentra en un nivel bajo y tres en un nivel alto.

- La dimensión del pensamiento crítico de argumentar posición de la mayoría de las estudiantes que cursan el tercero de secundaria de la Institución Educativa Privada “Madre del Redentor” se sitúa en un nivel alto, después de la aplicación de la unidad didáctica, de las cuales tres se encuentran en un nivel medio y dos en un nivel bajo.

### Recomendaciones

- Realizar un diagnóstico del nivel en el que se encuentran los estudiantes con respecto al pensamiento crítico, de modo que se tenga un conocimiento más específico sobre las carencias, dificultades y fortalezas de los alumnos, de manera que se logre identificar los procesos cognitivos que forman parte del desempeño de este, y aplicar el conocimiento de las bases teóricas para el desarrollo y aplicación de la unidad didáctica, con la finalidad de lograr cambios importantes en el nivel de pensamiento crítico.
- Realizar capacitaciones constantes a los docentes con respecto al uso y aplicación de estrategias didácticas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico, así como el rol que este tiene en el proceso de aprendizaje del estudiante, por ello, también es importante que el profesor tenga disposición, flexibilidad y apertura a aprender a manejar programas de mejora, para cumplir adecuadamente su gran labor en el perfeccionamiento de sus estudiantes.
- Usar la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico en las Ciencias Sociales, puesto que demanda del ejercicio de habilidades cognitivas como el análisis, la interpretación, argumentación, investigación, selección de fuentes confiables y adopción de una postura crítica. Asimismo, fomenta la adquisición de valores sociales, como el trabajo colaborativo, la empatía, la responsabilidad y el respeto. Cabe mencionar, que la intervención propuesta se debe adecuar al contexto y la necesidad de cada estudiante.
- Potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en todas las áreas curriculares, a partir de estrategias metodológicas que impulsen el progreso de habilidades cognitivas que muevan esta competencia, asumiendo un papel de carácter transversal, ya que es de suma importancia para formar personas críticas, que asuman su rol en la sociedad, siendo parte de cambios y mejoras en su contexto.
- Continuar realizando investigaciones sobre el tema de pensamiento crítico y metodologías didácticas que lo fomenten, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza en el área de ciencias sociales.



### Lista de referencias

- Alvarado, J. C. O. (2016). *Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Revista Científica de FAREM-Estelí.
- Ausubel, D. (1976) *Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Avendaño, H., & Postigo, B. (2019). *El aprendizaje basado en problemas como metodología de enseñanza en el área de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*. Instituto pedagógico nacional Monterrico.
- Barrows, H. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. *Medical education*.
- Bloom, BS, Engelhart, MD, Furst, EJ, Hill, WH y Krathwohl, DR (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales* (No. 371 BLOt). Buenos Aires: El Ateneo.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Teoría y práctica. México: FCE.
- Campbell, A. & Katona, G. (1979) “*La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en Ciencias Sociales*” en *Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, J. (1997) *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Cuachayo, M. A. L. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior en México*. *Tiempo de educar*.
- Daniel, M. et al. (2003) *¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?* *Perfiles Educativos*, 25, 22-39. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz, L., & Montenegro, M. R. (2010). *Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico*. *In XXXII Simposio de Profesores de práctica profesional*. Universidad Nacional de Rosario.
- Eggen, P. & Kauchak D. (2009). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ennis, R. (1987). *Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Nueva York: W.H. Freeman and Company.
- Ennis, R. H. (2005). *Pensamiento crítico: un punto de vista racional*. *Revista de psicología y educación*.

- Escribano, A., & Del Valle, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Expósito Verdejo, R. (2016). *Implementación del ABP en modo competitivo en un CFGM de Electricidad y Automática* (Master's thesis, Universitat Politècnica de Catalunya).
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Evaluación del conocimiento.
- Fernández, A. S. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & asociados.
- Fonseca, C. & Aguaded, J. (2007). *Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria*. España: Netbiblio S.L.
- García, O. J., & López, L. S. (2004). *El lugar en las Ciencias Sociales*. Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.
- González, M. & Castro, A. (2011). *Impacto del ABP en el desarrollo de la habilidad para formular preguntas de aprendizaje en estudiantes universitarios*. REDU: Revista de Docencia Universitaria.
- González, F. E. (2017). *Acerca de la metacognición*. Paradigma.
- Guevara, G. (2010). *Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad*. InterSedes.
- Hernández, R. & Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México^ ed. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México^ ed. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hervás, R., & Miralle, P. (2006). *La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia*. Educar en el 2000: revista de formación del profesorado.
- Hincapié, J. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria*. Praxis Pedagógica.
- Hmelo-Silver, C. E., & Ferrari, M. (1997). *The Problem-Based Learning tutorial: Cultivating Higher Order Thinking Skills*. Journal for the Education of the Gifted.

- Hung, W. (2006). *The 3C3R model: a conceptual framework for designing problems in PBL*. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2004). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Obtenido de [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/abp/abp.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf)
- Jácome, M. (2018). *Aprendizaje Basado en Problemas para desarrollar el Pensamiento Crítico en el Área de Ciencias Sociales en los estudiantes del Tercer Grado de secundaria de la IE "Pedro Pablo Atusparia" de Vicos, Carhuaz 2014*.
- Kenley, R. (1999). *Problem Based Learning: within a traditional teaching environment*.
- Lai, P., & Wah-Chuen, C. (2002). *Reconceptualising of the PBL Cycle by an engineering faculty: a staff development experience*. In *Proceedings of the HERDSA Conference*. [Internet]. Perth, Western Australia.
- Lara, V., Ávila, J. & Olivares, S. (2017). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas*.
- Ley general de Educación (2003). *Ley N. º 28044. La educación peruana. Título I, Fundamentos y Disposiciones Generales, Artículo 8º. Principios de la educación*.
- Ley Orgánica (1990) *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. España. Madrid, 3 de octubre de 1990.
- Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación.
- Martha, Stone. (1997). *Constructivismo y desarrollo de la calidad educativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Matusov, E., St. Julien, J. & Whitson, J. (2004). *El ABP con alumnos del último año de la facultad de educación*. En Duch, B, Groh, S, Allen D, *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria*. Capítulo XX. Fondo Editorial PUCP.
- Minedu, C. N. (2016). *Programa Curricular de Educación secundaria*.

- Morales, P. (2018). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Morales, P., & Landa., V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*.
- Morral, A., Bou, T., Cabot, A., Capitán, A., Díaz, J., Fatjó, J., Macaya, A., Montmany, D. & Romero, D. (2002). *Aprendizaje basado en problemas*. Revista de fisioterapia.
- Orozco, J. (2016). *Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Revista Científica De FAREM-Estelí.
- Paul, R. (2005). *El estado del pensamiento crítico en la actualidad*. Nuevas direcciones para colegios comunitarios.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico*.
- Peña, P. (2014). *Aplicación sistemática de estrategias didácticas de historia, geografía y economía por los docentes de la educación básica regular*.
- Perafán, B. (2017). *Aprendizaje basado en problemas*, Colección Métodos de Formación Jurídica N° 3. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú Lima, Perú. Primera edición: mayo de.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*.
- Pérez, P (2015). *Una teoría educativa. Vol. III. Aprendizaje y desarrollo personal*. Piura: Universidad de Piura
- Perrenoud, P (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Creative Commons Attribution-Share Alike.
- Piaget, J., & Vygotsky, L. (2012). *Teorías del aprendizaje. Materia*.

- Piette, J. (1998). *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*.  
Formación del Profesorado en la sociedad de la Información,
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* Vol.64. Núm.124. Págs. 173-196. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6558>
- Restrepo, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. Educación y Educadores.
- Rico. Zapata, Y. (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotsky*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Revista do Centro de Educación.
- Santiago, J. (2016). *La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico*. Revista Educación y Humanismo.
- Schmidt, H. (1983). *Problem-based Learning: Rationale and description*. Medical education.
- Silenzi, M.I. (2012). *Algunos aportes del enfoque incrustado de las ciencias cognitivas a las ciencias de la educación: el rol del entorno en las prácticas educativas*. Revista Prometeica. Año III – núm. 6 – invierno
- Tufinio, B., Silva, M., & Yengle, C. (2019). *Estrategia "lectura de objetos" para el desarrollo de competencia construye interpretaciones históricas*. Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia.
- Villarini, A. (2001). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectivas psicológicas*, 3-4, 35-42. Puerto Rico: Universidad de Puerto
- Wirkala, C. & Kuhn, D. (2011). *Problem-Based Learning in K-12 Education: Is it Effective and How Does It Achieve its Effects?* American Educational Research Journal.

Zavala C. (2019). *Aprendizaje basado en problemas para mejorar el aprendizaje del Área de Ciencias Sociales en Historia, Geografía y Economía de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria, Trujillo-2017.*



## Apéndices

### Apéndice A. Pre test

#### Prueba para pensamiento crítico

Nombres: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado: 3° de secundaria

I.E.P Madre del Redentor

Objetivo de la prueba: Determinar el nivel de pensamiento crítico.

#### Instrucciones

Lee atentamente cada una de las lecturas y resuelve las preguntas que se plantean. Tienes 45 minutos para desarrollar el cuestionario. Por favor, evite dejar alguna pregunta sin responder.

#### Texto 1

En una carta dirigida al rey Felipe III, el embajador de España en Inglaterra, conde de Gondomar, explicaba en los siguientes términos la situación de España en el siglo XVII:

“(…) Inglaterra y Holanda han ganado con las pases tanto como nosotros hemos perdido, y sólo diré que (...) nuestras lanas (...) son las mejores del mundo, y solo España tiene dentro de sí aceite y todo lo demás necesario para labrar buenos paños; y, sin embargo, lo más de que nos vestimos es de manufacturas de Inglaterra, de Holanda y de otras partes extranjeras y nos sacan por ello el oro y la plata y nos hacen ociosos (...) y esta es la causa por qué crecen tanto en riqueza, poder y aumento de gente cuando nosotros menguamos”. (Citado en Domínguez, 1973, p. 359).

Fuente: Ministerio de Educación (2015). Historia, Geografía y Economía. Editorial Santillana S.A. Lima: p. 19.

#### 1. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a) Uso de manufacturas extranjeras.
- b) El enriquecimiento de Inglaterra y Holanda.
- c) Las causas de la decadencia española.
- d) Extracción ilegal de oro y plata por parte de Inglaterra y Holanda.

#### 2. ¿Cuál es la situación problemática que expresa el embajador de España?

- a) La sobreexplotación de las materias primas de España.
- b) España tiene materia prima con el cual puede sostenerse, sin embargo, prefiere adquirir materiales manufacturados extranjeros, por eso ha decaído.
- c) Inglaterra y Holanda extraen oro y plata de España sin esfuerzo alguno.

d) El crecimiento de riqueza y poder de Inglaterra y Holanda se debe a la mala administración de España.

**3. ¿Qué pasaría si España hubiera aprovechado sus materias primas en vez de adquirir mayormente las manufacturas extranjeras?**

**4. En el caso peruano, que hay un alto índice de exportación de materia prima (oro, plata, algodón, etc.) ¿Qué se podría hacer para sacarle provecho y mejorar la economía del país?**

### Texto 2

#### **El pensamiento de Federico II**

Un príncipe no debe mostrar nada más que el lado bueno (...). Doy audiencia a todo el mundo (...). En todo lo que digo, doy la impresión de no pensar más que en la felicidad de mis súbditos; hago preguntas a los nobles, a los burgueses y a los artesanos, y entro con ellos en los más pequeños detalles. Hasta el momento, todo el mundo cree que solo el amor que tengo por mis súbditos me obliga a visitar mis Estados tan frecuentemente como me es posible.

Yo dejo a todo el mundo con esta idea, pero en verdad este no es el verdadero motivo. El hecho es que estoy obligado a hacerlo he aquí por qué: mi reinado es despótico, por consiguiente, uno solo lleva la carga; si yo no recorriese mis Estados, mis gobernadores se pondrían en mi lugar y, poco a poco, se despojarían de los privilegios de la obediencia para no adoptar nada más que principios de independencia. (Federico II, Correspondencia).

Fuente: Ministerio de Educación (2015). Historia, Geografía y Economía. Editorial Santillana S.A. Lima: p. 29.

**5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de “El pensamiento de Federico II”, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas.**

N°	SUJETOS INVOLUCRADOS	HECHOS
01		Debe mostrar solamente el lado bueno.
02		Adoptarían ideas de independencia.
03		Se “preocupa” por la felicidad de sus súbditos.
04		Es engañado por supuestas acciones bondadosas.

**6. ¿Qué pasaría con el pueblo si Federico II deja de recorrer sus Estados y dar la impresión de preocuparse por ellos? Menciona 1 efecto.**

**7. A partir de lo leído en el texto “El pensamiento de Felipe II”, en el que manifiesta que sus acciones aparentemente bondadosas ayudan a que sus súbditos sigan obedeciéndole ¿Qué podrías hacer para que el pueblo adopte ideas de independencia? ¿A quiénes convocarías para que te ayuden? Menciona 1 acción.**

### Texto 3

#### La guerra de los Treinta Años

Entre 1618 y 1648 ocurrió la guerra de los Treinta Años, un gran conflicto continental europeo. La guerra comenzó en Alemania debido a los enfrentamientos entre católicos y protestantes. En 1618, los habitantes de Bohemia se rebelaron contra su rey, Fernando II, quien era católico, este pidió ayuda al rey de España y la revuelta fue aplastada. Sin embargo, los Estados protestantes alemanes apoyaron a los rebeldes y el conflicto se expandió. Además de los Estados germánicos, intervinieron España, Inglaterra, Holanda, Dinamarca, Suecia y Francia. Así, un conflicto inicialmente religioso se convirtió en una conflagración internacional por la supremacía política en el continente. Por ejemplo, Francia, un país católico, se alió con el bando protestante porque su objetivo era debilitar a la monarquía hispana.

La Paz de Westfalia (1648) puso fin a la guerra y significó el fin de la supremacía española en Europa y el ascenso de Francia como potencia hegemónica.

Fuente: Ministerio de Educación (2015). Historia, Geografía y Economía. Editorial Santillana S.A. Lima: p. 16.

**8. Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior. Luego organízalas en el cuadro que se presenta a continuación, según corresponda.**

CAUSA	CONSECUENCIA

**9. Como menciona el texto anterior, el problema que originó la guerra es el enfrentamiento entre católicos y protestantes quienes no tenían ideas comunes en cuanto a su fe, además, esto escaló a otros aspectos, principalmente, políticos y económicos, en el que las grandes potencias europeas se disputaban la supremacía política de todo el continente. En este contexto, ¿Qué hubieses propuesto para superar este problema? Menciona 1 propuesta de solución.**

**10. Si los Estados protestantes alemanes no hubiese apoyado a los rebeldes ¿Qué crees que hubiese ocurrido? Menciona un efecto.**

**11. ¿Crees tú que las guerras son necesarias? ¿Por qué?**

**12. Si respondiste afirmativamente en la pregunta 11, menciona las 2 principales razones en las que se justificaría. Si respondiste negativamente en la pregunta 11, menciona 2 razones por las que se debe evitar las guerras.**

**13. En qué te basaste para responder las preguntas 11 y 12.**

**Apéndice B. Post test****Prueba para pensamiento crítico**

Nombres: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado: 3° de secundaria

I.E.P Madre del Redentor

**Instrucciones**

Lee atentamente cada una de las lecturas y resuelve las preguntas que se plantean. Tiene 45 minutos para desarrollar el cuestionario. Por favor, evite dejar alguna pregunta sin responder.

**A partir del Texto 1, responda las preguntas del 1 al 4.**

**Texto 1**

Poco a poco se extendió la idea de que los criollos, aunque descendientes de los conquistadores, eran mestizos y, por lo tanto, inferiores a sus padres e indignos de ciertos privilegios. [...] A ello se debe añadir la creencia de que como los niños criollos eran amamantados por amas indígenas o negras, bebían en la leche de ellas los defectos propios de su raza, convirtiéndose en seres inferiores. Asimismo, se pensaba que el clima y la geografía de un lugar determinaban el carácter y la capacidad del individuo. Como [se creía que] los indígenas eran flojos y tenían poca capacidad de trabajo, los criollos nacidos y crecidos en los mismos aires se habían degenerado transformándose física y psíquicamente. Frente a esas teorías surgieron voces de otros españoles que sí conocían la verdadera causa de ellas y señalaron que solo eran mentiras para justificar la hegemonía y ambiciones. (Lavallé, 1990, p.334).

**1. ¿Cuál es la idea principal del texto?**

- a) Ambición y gobierno de los españoles.
- b) Superioridad de los criollos.
- c) Prejuicios y discriminación hacia los criollos e indígenas.
- d) La geografía como determinante de la capacidad de los indígenas.

**2. ¿Cuál es la situación problemática que presenta el texto?**

- a) Los indígenas eran ociosos y por eso, eran mala influencia para los hijos de los españoles.
- b) Se creía que los criollos eran personas inferiores y habían adoptado los defectos de los indígenas, creando prejuicios y discriminación contra ellos.
- c) Las mujeres indígenas o negras que amamantaban a los hijos de españoles les pasaban sus defectos.
- d) La geografía y el clima no dejaban que los criollos ni los indígenas puedan desarrollarse mentalmente.

**3. ¿Qué hubiese pasado si un virrey era criollo? ¿Qué crees que hubiese hecho este?**

--

**4. ¿Cómo sería una sociedad que funciona bajo los esquemas de pensamiento que se plantea en el texto y cómo se reflejaría en el trato al indígena? ¿Te parece justo? ¿Qué alternativas de solución propondrías?**

--

**A partir del Texto 2, responde las preguntas 5, 6 y 7.**

<b>Texto 2</b>
<b>La antipatía entre criollos y españoles</b>
Durante la estadía en Lima en 1713, el viajero francés Amadeo Frezier dejó algunas impresiones sobre los criollos y españoles. “Por lo que se refiere al ingenio, los criollos de Lima no adolecen de falta de este: tienen vivacidad u disposición para las ciencias; los de la sierra la tienen menos, pero tanto los unos como los otros se creen bastante superiores a los españoles; puede ser que esto sea resultado de la antipatía que reina entre ellos, aunque sean súbditos de un mismo monarca. Creo que una de las principales razones de esta aversión es la de ver siempre a esos extranjeros ocupando los primeros cargos del Estado y hacer lo mejor del comercio [...]”. (Frezier, 1982, p.214).

**5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de “La antipatía entre criollos y españoles”, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas.**

N°	HECHOS	SUJETO INVOLUCRADO
01	Tienen vivacidad u disposición para las ciencias.	
02	Ocupan los principales cargos del Estado.	
03	Súbditos de un mismo monarca.	
04	Son menos vivaces y tienen menos habilidad para las ciencias.	

**6. ¿Qué hubiese pasado si los criollos hubiesen ocupado los principales cargos del Estado?  
Menciona 1 efecto.**

**7. A partir de lo leído en el texto “La antipatía entre criollos y españoles” ¿Cómo podría haberse solucionado la antipatía entre criollos y españoles? ¿Qué autoridades podrían haber ayudado en la solución?**

**A partir del Texto 3, responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12 y 13.**

**Texto 3**

Las causas de la rebelión

Es así como las reformas borbónicas, que afectaron prácticamente a todos los sectores de la sociedad colonial, generaron las condiciones favorables para crear un amplio movimiento, dentro del cual los diferentes sectores sociales identificaron sus propios intereses y vieron la necesidad de formar una incipiente coalición. El censo al que fueron sometidos los indígenas provocó protestas: la intención de incorporar el pago del tributo a los mestizos, zambos y mulatos generó descontento; el incremento de la alcabala de 4 a 6% y el establecimiento de aduanas y monopolios, así como el catastro de las propiedades agrarias y el registro de los gremios de artesanos, estimularon las quejas de los criollos y mestizos involucrados en actividades productivas y comerciales a nivel regional.

Sin embargo, aunque el consenso general estaba a favor de la rebelión, aparecieron algunas contradicciones internas durante el desarrollo inicial del movimiento. Como se ha indicado previamente, en el tercer grupo de participantes podría incluirse a aquellos que no tenían una idea clara de su papel en la insurrección. [...]

Las debilidades estructurales de que adolecía el ejército rebelde, tales como la falta de compromiso de aquellos que fueron forzados a pelear, comenzaron a aparecer luego de la victoria de Sangarará, que fue seguida por un incremento de la violencia (O’Phelan, 2012).

**8. Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior. Luego organízalas en el cuadro que se presenta a continuación, según corresponda.**

CAUSA	CONSECUENCIA

**9. Como menciona el texto anterior, ¿Qué hubieses propuesto para superar este problema? Menciona 1 propuesta de solución.**

**10. Si la rebelión hubiera tenido éxito ¿Qué crees que hubiese ocurrido? Menciona un efecto.**

**11. ¿Crees que la violencia está justificada para obtener un bien mayor? ¿Por qué?**

**12. Si respondiste afirmativamente en la pregunta 11, menciona las 2 principales razones en las que se justificaría. Si respondiste negativamente en la pregunta 11, menciona 2 razones que sustenten tu respuesta.**

**13. En qué criterios o fuentes de información te basaste para responder las preguntas 11 y 12.**

## Apéndice C. Unidad didáctica

### NOMBRE DE LA UNIDAD: “Virreinato peruano”

#### I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. I.E.P. “Madre del Redentor”

1.2. Área curricular: Ciencias Sociales

1.3. Grado: 3º

1.4. Duración: 5 Semanas

- Fecha de Inicio: 15/06/2022
- Fecha de término: 20/07/2022

1.5 Docentes responsables:

- Kelly Mishel Montalban Ipanaque
- Angelica Katuska Preciado Infante

#### II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

Capacidad / capacidades	Desempeños
<b>Competencia: CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS</b>	
<b>Capacidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta críticamente fuentes diversas.</li> <li>• Comprende el tiempo histórico.</li> <li>• Elabora explicaciones sobre procesos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características (fiabilidad y finalidad) de diversas fuentes históricas que permiten entender hechos históricos comprendidos en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> <li>• Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos desde la época del virreinato del Perú (XVI) hasta la actualidad (S.XXI).</li> <li>• Formula preguntas, distingue entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> </ul>

### III. ENFOQUES TRANSVERSALES

ENFOQUES TRANSVERSALES	ACTITUDES QUE SE DEMUESTRAN CUANDO...
<b>ENFOQUE DE DERECHOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los docentes promueven el conocimiento de los derechos humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño para empoderar a los estudiantes en su ejercicio democrático.</li> <li>▪ Los docentes generan espacios de reflexión y crítica sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.</li> </ul>
<b>ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes y estudiantes no hacen distinciones discriminatorias entre varones y mujeres.</li> <li>▪ Estudiantes varones y mujeres tienen las mismas responsabilidades en el cuidado de los espacios educativos que utilizan.</li> </ul>
<b>ENFOQUE AMBIENTAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes y estudiantes desarrollan acciones de ciudadanía, que demuestren conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global (sequías e inundaciones, entre otros) así como el desarrollo de capacidades de resiliencia para la adaptación al cambio climático.</li> <li>▪ Docentes planifican y desarrollan acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional.</li> </ul>

### IV. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA:

Tras la llegada de los españoles en el año de 1532 la población indígena fue sometida a grandes cambios, en el aspecto social se marcan dos clases muy diferentes, los privilegiados y los no privilegiados. Asimismo, en el aspecto económico se cambia la base del imperio del Tahuantinsuyo, que era la agricultura, por la minería. En el ámbito religioso se impone el catolicismo, y en el aspecto político su nuevo señor es el rey de España. En el siglo XVIII, tras la crisis existente en España, empieza a gobernar la dinastía de los Borbones, que trae una serie de reformas que pretenden mejorar los virreinos en beneficio de la corona española. En este contexto de cambio y de constantes abusos a la población indígena, surge el levantamiento de Túpac Amaru II, que marcará un precedente para las futuras revoluciones. Frente a esto, ¿Cómo era la sociedad virreinal? ¿Cuáles fueron los cambios en la

vida de los pobladores del virreinato peruano tras las reformas Borbónicas? ¿Cuáles son las razones que motivaron a Túpac Amaru II a liderar una revuelta? ¿Cuáles son los cambios y permanencias del virreinato peruano en la actualidad?

#### V. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LAS SESIONES

<b>Sesión 1: miércoles 15 de junio 2022</b>	Aspectos políticos y económicos del virreinato
<b>Sesión 2: miércoles 22 de junio 2022</b>	Aspectos socioculturales
<b>Sesión 3: viernes 1 de julio 2022</b>	Reformas Borbónicas
<b>Sesión 4: viernes 08 de julio 2022</b>	Revolución de Túpac Amaru II
<b>Sesión 5: miércoles 20 de julio 2022</b>	Dramatización “Juicio de Túpac Amaru II”

#### VI. PRODUCTO IMPORTANTE

DRAMATIZACIÓN SOBRE EL JUICIO DE TÚPAC AMARU II.

#### CRITERIOS, EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN

COMPETENCIA	CRITERIOS Y EVALUACIÓN (DESEMPEÑOS)	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
<b>CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las características (fiabilidad y finalidad) de diversas fuentes históricas que permiten entender hechos históricos comprendidos en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> <li>Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos desde la época del virreinato del Perú (XVI) hasta la actualidad (S.XXI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar el texto “Posición de la Corona española acerca de los lazos que los funcionarios podían establecer en los virreinos”.</li> <li>Elabora un cuadro comparativo de las clases sociales del virreinato.</li> <li>Elaborar una infografía sobre las principales consecuencias de la expulsión de los jesuitas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula preguntas, distingue entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora un texto explicativo sobre los principales cambios que se dieron a partir de las Reformas Borbónicas y las principales permanencias que se evidencian en la actualidad.</li> <li>• Elabora un cuadro de doble entrada de las principales causas y consecuencias (políticas, económicas, educativas, etc.) de las reformas Borbónicas.</li> <li>• Analiza uno de los escritos (de 1780) de Túpac Amaru en el que explica los motivos de su levantamiento.</li> <li>• Identifica los sujetos involucrados en el juicio, sus argumentos y el rol que ocuparon.</li> </ul>
--	--	---

## VII. MATERIALES PARA UTILIZAR EN LA UNIDAD

<p><b>Para el docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MINEDU: Manual para docente 3- Historia, Geografía y Economía 3</li> <li>• MINEDU: Texto de Historia, Geografía y Economía 3</li> <li>• MINEDU: Fuentes históricas 3°, cuaderno de fichas</li> </ul>
-------------------------------	---

<b>Para el estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VARIOS : Historia, Geografía y Economía</li> <li>• SOPENA : Diccionario</li> </ul>
---------------------------	---

### VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burkholder, M. A., y Chandler, D. S. (1984). De la impotencia a la autoridad: *la corona española y las audiencias en América 1687-1808*. Fondo de Cultura Económica USA.

De Ayala, F. G. P. (1980). *Nueva corónica y buen gobierno (Vol. 1)*. Fundación Biblioteca Ayacucho.



Durand, L. (1981). *Colección documental del bicentenario de la revolución emancipadora de Túpac Amaru. Los procesos a Túpac Amaru y sus compañeros (Vol. 3)*. Lima: comisión Nacional del Bicentenario de la rebelión Emancipadora de Túpac Amaru.

Guardia, S. B. (2020). *Micaela Bastidas. Un fulgor que no cesa*. Lienzo, (041), 106-118.

Mendiburu, M. (1887). *Diccionario histórico-biográfico del Perú (Vol. 2)*. Lima: Imprenta Bolognesi.

Rosas, C. (2013). *América libre ¿Quién fue Túpac Amaru II?*. PUCP videograbación. Recuperado de:

Valcárcel, C. (1986). *Historia del Perú colonial*. Lima: AFA Editores e Importadores.


  
 Prof. Cruz Santos Aguilar Sullón  
 DIRECTORA

## Sesión de aprendizaje N°1

**Título de la sesión: Aspectos políticos y económicos del virreinato**

### I. DATOS GENERALES

<b>Área curricular:</b> Ciencias Sociales	
<b>Grado:</b> 3°	<b>Fecha:</b> Del 15 al 17 de junio
<b>Duración:</b> 3 horas	<b>Responsables:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kelly Mishel Montalban Ipanaque</li> <li>○ Angelica Katuska Preciado Infante</li> </ul>
<p><b>Situación problemática:</b></p> <p>Tras la caída del imperio incaico, la corona española logró instaurar el virreinato peruano. Esto implicó muchos cambios para la población indígena, como la organización política, en el que el inca fue reemplazado por el rey de España, que estaba a miles de kilómetros de distancia de sus colonias, cuya autoridad era representada por los virreyes. Asimismo, la economía fue un factor muy importante durante esta época, en el cual tuvo protagonismo la minería, en vez de la agricultura. ¿Cómo estaba organizado política y económicamente el virreinato peruano? ¿Qué características tenía?</p>	

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO
Construye interpretaciones históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta críticamente fuentes diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender el aspecto político del virreinato.</li> <li>• Usa todo tipo de fuentes para investigar sobre el aspecto político del virreinato, además, recurre a ellas de manera sistemática.</li> </ul>
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS		
<p><b>Gestiona 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.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul>		

<b>OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</li> </ul>			
<b>ENFOQUE TRANSVERSAL</b>	<b>VALORES</b>	<b>ACTITUD O ACCIONES OBSERVABLES</b>	<b>SE DEMUESTRA CUANDO</b>
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</li> <li>• Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</li> </ul>

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>ESTRATEGIA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>
<b>PRIMERA HORA (90 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>• Fase 1 del modelo 4x4 del aprendizaje basado en problemas: Activación del conocimiento y análisis: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La docente presenta la problemática para la elaboración del producto final de la unidad:</li> </ul> </li> </ul>	20 minutos	- Imágenes

Los alumnos observan las siguientes imágenes sobre la figura de Túpac Amaru II. Luego el docente pregunta ¿Quién es este personaje? ¿Qué saben de él? ¿Por qué lo mataron? ¿Quiénes estuvieron involucrados en este crimen?



- A partir de las respuestas obtenidas, el docente comenta: José Gabriel Condorcanqui fue un cacique que vivió durante la época del virreinato, él protagonizó un levantamiento en contra de los españoles debido a muchas injusticias vivenciadas por los indígenas, frente a esto, ¿Cuáles fueron las razones que motivaron esta actitud de nuestro personaje? ¿Cuáles son los argumentos que se presentan en su juicio, tanto para condenarlo, como para defenderlo? ¿Cuánta violencia está justificada para cambiar un sistema que es considerado injusto por uno que se considera justo y mejor?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir del planteamiento de las preguntas (problemática), se realiza una tormenta de ideas para identificar elementos del problema, hipótesis, preguntas, etc.</li> <li>➤ La docente explica la presentación del producto final (dramatización del juicio de Túpac Amaru II), para ello, divide la clase en dos grupos (5 integrantes), que se mantendrán a lo largo de la unidad didáctica (Rúbrica de la dramatización- Anexo 01).</li> <li>• A continuación, la docente presenta la situación problemática de la sesión de aprendizaje N°1 “Aspectos políticos y económicos del virreinato”, el aprendizaje esperado y las actividades que se van a realizar para lograr dicho propósito.</li> </ul>		
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estudiantes leen, analizan y subrayan las principales ideas de la lectura “Posición de la Corona española acerca de los lazos que los funcionarios podían establecer en los virreinos”, del cuaderno de fichas de 3°: Fuentes históricas. (Anexo 02) Responde la siguiente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Qué prohibiciones tenían los funcionarios de la corona en la localidad donde gobernaban?</li> </ul> </li> <li>• La docente explica el tema: Aspecto político y económico del virreinato.</li> <li>• Los estudiantes desarrollan, con la guía del docente, la siguiente actividad:</li> </ul>	65 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Cuaderno</li> <li>- Ficha de trabajo</li> </ul>

	<p>a) Completa el siguiente cuadro:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Características</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Político</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Económico</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente revalida las respuestas y da sugerencias.</li> </ul>	Aspecto	Características	Político		Económico			
Aspecto	Características								
Político									
Económico									
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos							
<b>SEGUNDA HORA (45 MINUTOS)</b>									
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> </ul>	5 minutos							
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La docente presenta uno de los escritos de Guamán Poma de Ayala “Capítulo de los mineros” (ANEXO 03) y realizan las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura guiada.</li> <li>Análisis de fuente usando la matriz del OPVL.</li> </ul> </li> </ul>	35 minutos							
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> <li>Se entrega a las estudiantes textos sobre el juicio de Túpac Amaru II: “Micaela Bastidas. Un fulgor que no cesa”, “Posición económica de Túpac Amaru” y “Caracterización de la rebelión de Túpac Amaru”. (Anexo 04)</li> </ul>	5 minutos							

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<p><b>ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE DE CICLO:</b></p> <p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>	
<p><b>DESEMPEÑO PRECISADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender el aspecto político del virreinato.</li> <li>• Usa todo tipo de fuentes para investigar sobre el aspecto político del virreinato, además, recurre a ellas de manera sistemática.</li> </ul>	<p><b>INSTRUMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica (ANEXO 2)</li> </ul>

## Anexo 01

CATEGORÍA	5	4	3	1	TOTAL
<b>CONOCIMIENTO HISTÓRICO</b>	La estudiante presenta información completa y verídica sobre el juicio de Túpac Amaru II, evidenciando una interpretación crítica a partir del análisis de diversas (4 a más) fuentes históricas.	La estudiante presenta información sobre el juicio de Túpac Amaru II, evidenciando una crítica regular del análisis de 3 fuentes históricas.	La estudiante presenta poca información sobre el juicio de Túpac Amaru II y evidencia una escasa crítica a partir del análisis de 2 fuentes históricas.	La estudiante presenta muy poca información sobre el juicio de Túpac Amaru II y no evidencia una crítica del análisis de ninguna fuente histórica.	
<b>ARGUMENTACIÓN</b>	La estudiante presenta adecuadamente la postura de su personaje en el juicio de Túpac Amaru II, acompañada de argumentos claros y afines a este. Además, evidencia la comprensión de las causas, consecuencias, cambios y permanencia del hecho histórico.	La estudiante presenta medianamente la postura de su personaje en el juicio de Túpac Amaru II, acompañada de limitados argumentos. Además, evidencia regularmente la comprensión de las causas, consecuencias, cambios y permanencia del hecho histórico.	La estudiante presenta escasamente la postura de su personaje en el juicio de Túpac Amaru II, acompañada de muy pocos argumentos. Además, evidencia escasamente la comprensión de las causas, consecuencias, cambios y permanencia del hecho histórico.	La estudiante presenta de manera muy limitada la postura de su personaje en el juicio de Túpac Amaru II, y no acompaña de argumentos. No evidencia la comprensión de las causas, consecuencias, cambios y permanencia del hecho histórico.	
<b>DIÁLOGO</b>	La estudiante se expresa claramente y usa términos históricos, teniendo en cuenta la estructura del guion.	La estudiante se expresa regularmente de manera clara, usando términos históricos, teniendo en cuenta la estructura del guion.	La estudiante se expresa escasamente de manera clara, usando términos históricos, no sigue la estructura del guion.	La estudiante se expresa claramente y no usa términos históricos. No sigue la estructura del guion.	
<b>TRABAJO GRUPAL</b>	La estudiante siempre apoya con interés y motivación en la elaboración de los materiales a utilizar en la dramatización, y en la organización de su grupo.	La estudiante regularmente apoya en la elaboración de los materiales a utilizar en la dramatización, y en la organización de su grupo.	La estudiante a veces apoya en la elaboración de los materiales a utilizar en la dramatización, y escasamente en la organización de su grupo.	La estudiante rara vez apoya en la elaboración de los materiales a utilizar en la dramatización.	

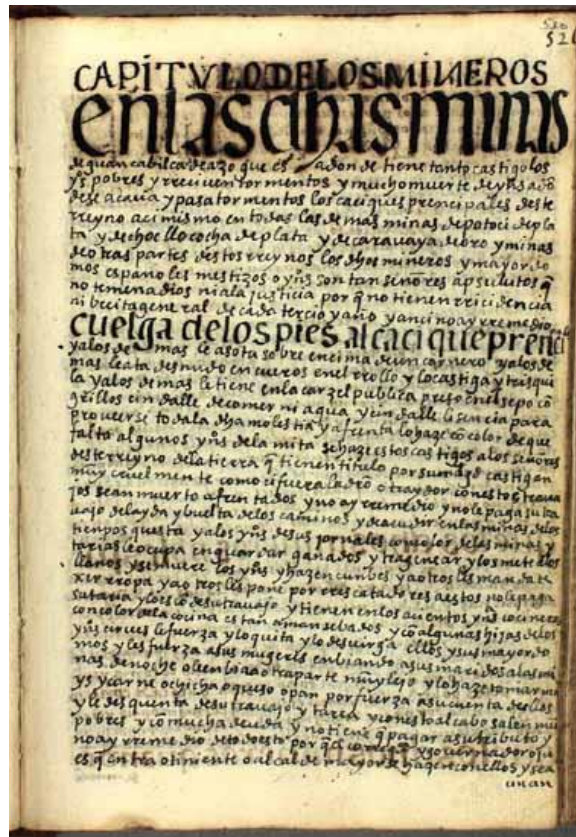
## Anexo 02

### Posición de la Corona española acerca de los lazos que los funcionarios podían establecer en los virreinos

Por ello, los designados [ministros] no debían tener ningún lazo personal, económico o emocional con la región en que desempeñaran sus funciones, y una vez en ella tenían que llevar una vida muy reservada, descrita detalladamente en numerosos reglamentos. La Corona quería magistrados aislados de la población local y, a veces, amenazó a algunos de ellos con suspenderlos por la simple insinuación de que querían contraer matrimonio con una señorita de la localidad. El rey también prohibía a los ministros que participaran en una serie de contratos sociales tales como la adquisición de tierras, casas, huertas o ganado, o la inversión de dinero en actividades económicas llevadas a cabo en el territorio de su jurisdicción; también sus familias estaban sometidas a restricciones similares, hasta el punto de que el hijo de un magistrado necesitaba el real permiso para contraer matrimonio con un residente de la zona y originario de ella. Bien sabiendo que a menudo los funcionarios eran débiles y fáciles de corromper, la Corona trataba de impedir por estos medios la prostitución de la justicia y de la administración pública. (Burkholder y Chandler, 1984, p. 19).



## Anexo 03



## CAPÍTULO DE LOS MINEROS

“En las dichas minas de Guancabilla de azogue es adonde tiene tanto castigo los yndios pobres y rreciuen tormentos y mucho muerte de yndios. Adonde se acava y pasa tormentos los caciques principales deste rreyno, acimismo en todas las demás minas de Potocí de plata y de Choclo Cocha de plata y de Carauaya de oro y minas de otras partes destos rreynos. Los dichos mineros y mayordomos, españoles, mestizos o yndios son tan señores apsulutos que no temen a Dios ni a la justicia porque no tienen rricidencia ni becita general de cada tercio y año. Y ancí no ay rremedio.

Cuelga de los pies al cacique prencipal y a los demás le asota sobre encima de un carnero y a los demás le ata desnudo en cueros en el rrollo y lo castiga y trisquila<sup>2</sup>. Y a los demás le tiene en la cárzel pública preso en el sepo con grillos cin dalle de comer ni agua y cin dalle lisencia para proueerse. Toda la dicha molestia y afrenta lo haze con color de que falta algunos yndios de la mita [turno en cumplir].

Se haze estos castigos a los señores deste rreyno de la tierra<sup>3</sup>, que tienen título por su Magestad. Castigan muy cruelmente como ci fuera ladrón o traydor. Con estos trauajos se an muerto afrentados y no ay rremedio.

Y no le paga su trauaje de la yda y buelta de los caminos y de acudir en las minas, de los tienpos questá y a los yndios de sus jornales. Con color de las minas y tarías le ocupa en guardar ganados y tragenear y los mete a los llanos y se muere los yndios. Y hazen cunbes [tejido fino] y a otros les manda texer rropa y a otros les pone por rrescatadores; a éstos no le paga su taría y lo esconde su trauaje.

Y tienen en los acientos yndias cocineras; con color de la cocina están amansebados. Y con algunos hijas de los yndios cirues le fuerza y lo quita y lo desuirga ellos y sus mayordomos y les fuerza a sus mugeres, enbiando a sus maridos a las minas de noche o le enbía a otra parte muy lejo[s]. Y lo haze tomar maýs y carne o chicha o queso o pan por fuerza a su cuenta de ellos y le desqüenta de su trauaje y tarea.

Y con esto al cabo salen mu[y] pobres y con mucha deuda y no tiene qué pagar a su tributo. Y no ay rremedio de todo esto porque el corregidor y gouernador o juez que entra o tiniente o alcalde mayor se hazen con ellos (...)"'. (Guamán Poma, Nueva corónica y buen gobierno, 1615, p.530)

<b>ORIGEN</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>VALOR</b>	<b>LIMITACIONES</b>
1. ¿Quién es el autor?	1. ¿Cuál es el propósito o intención del autor?	1. ¿Qué sabemos del autor de este texto?	1. ¿Qué tan confiable es esta fuente?
2. ¿Cuándo y dónde lo escribió?	2. ¿A quiénes se dirige?	2. ¿En qué circunstancias se escribió este texto?	2. ¿Es subjetivo u objetivo?
3. ¿Qué tipo de fuentes es según su origen?	3. ¿Es una información, hecho, opinión?	3. ¿Cuál es la utilidad de esta fuente histórica?	3. ¿Podemos utilizarla en la actualidad?

**RÚBRICA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ÓPTIMO (5)</b>	<b>SATISFACTORIO (3)</b>	<b>DEFICIENTE (1)</b>
<b>Origen</b>	Responde las tres preguntas señalando notoriamente el origen de la fuente histórica.	Responde dos preguntas señalando parcialmente el origen de la fuente histórica.	Responde una de las tres preguntas planteadas y no logra señalar el origen de la fuente histórica.
<b>Propósito</b>	Responde las tres preguntas planteadas señalando notoriamente el propósito de la fuente histórica.	Responde dos preguntas señalando parcialmente el propósito de la fuente histórica.	Responde una pregunta y no logra señalar el propósito de la fuente histórica.
<b>Valor</b>	Responde las tres preguntas señalando notoriamente el valor histórico de la fuente.	Responde dos preguntas señalando parcialmente el valor de la fuente histórica.	Responde una pregunta y no logra señalar el valor histórico de la fuente
<b>Limitaciones</b>	Responde notoriamente las tres preguntas logrando señalar la existencia de limitaciones en la fuente histórica.	Responde dos preguntas logrando señalar parcialmente la existencia de limitaciones en la fuente histórica.	Responde una pregunta y no logra señalar la existencia de limitaciones en la fuente histórica.

**Anexo 04****Lectura 1****LA INSURRECCIÓN DE 1780**

El 4 de noviembre de 1780, José Gabriel Condorcanqui Túpac Amaru le tendió una emboscada al temido y odiado corregidor Antonio de Arriaga, apresó a sus colaboradores y el 9 de noviembre lo ejecutó. Poco después, decretó la supresión definitiva de la mita y del pago de impuestos. En el pueblo de Pomacanchi mandó abrir un importante obraje. Había empezado la más importante insurrección indígena de América Latina.

Durante las primeras semanas de noviembre, Túpac Amaru se aseguró la adhesión de varios pueblos aledaños llegando a contar, según el Informe del Cabildo del Cusco, con “un ejército de 60 000 indios” (*La rebelión de Túpac Amaru*, 1971, vol. 1, p. 120). El 16 de noviembre promulgó el Bando de Libertad de los Esclavos y, dos días después, se produjo el primer enfrentamiento con el ejército español, que se rindió ante el avance impetuoso de las tropas rebeldes. El incendio de la iglesia sirvió de pretexto para que el obispo de Sangarará decretase la excomunión de Túpac Amaru, “por incendiario de capillas públicas [...] por rebelde traidor al Rey, por revoltoso y a todos cuantos le den auxilio, favor y fomento” (*La rebelión de Túpac Amaru*, 1971, vol. 2, p. 275).

Túpac Amaru avanza hacia el sur con el objetivo de extender la sublevación al Altiplano y al Alto Perú, y cortar la ruta de abastecimiento al Cusco. Lo recibieron triunfalmente en los pueblos de Canas, Acomayo, Canchis y Chumbivilcas. También en Puno y en los valles de Arequipa y Moquegua. Los primeros días de diciembre ingresó al Collao cruzando la cordillera de Vilcanota, mientras que su primo Diego Cristóbal Túpac Amaru avanzaba hacia las provincias situadas en la otra ribera del río Pilcomayo. En La Paz la conspiración estaba en marcha, en Oruro se organizaba un gobierno indocriollo y los hermanos Katari lideraban la insurrección en Chuquisaca.

Micaela Bastidas quedó al frente de la administración de Tungasuca, y es en este período, entre fines de noviembre y fines de diciembre, cuando su presencia empieza a perfilarse de manera definitiva. Cabría preguntarse por qué Túpac Amaru la eligió a ella, y no a uno de sus capitanes, para realizar tan difícil tarea. Porque conocía su fuerza, su lealtad, su amor. Es ella quien imparte las órdenes, otorga salvoconductos, lanza edictos, dispone expediciones para reclutar gente y envía cartas a los caciques:

Todos los guardias españoles e indios, y espías puestos por orden de mi marido Don José Gabriel Túpac Amaru, darán paso franco a los que con este pase fueren, sin hacerles el más

leve perjuicio; pena al que contraviniere esta mi orden del castigo que corresponde. Tungasuca, noviembre 27 de 1780. Doña Micaela Bastidas. (Loayza, 1945, p. 9)

No vacila en dirigir cartas a los caciques con directivas claras, y de manera rotunda conmina a los gobernadores Núñez de la Torre y Matías Canal:

También doy a vuestras mercedes noticia que en breve pasará mi marido a la ciudad del Cusco, con la correspondiente guarnición; por lo que es necesario que la gente de vuestras mercedes esté alerta, para bajar luego que corra esta noticia; y si a esto no se avienen vuestras mercedes, prometo acabarlos de plano, como lo he ejecutado con los demás. Tungasuca, diciembre 7 de 1780. Doña Micaela Bastidas. (Loayza, 1945, p. 12)

En sus órdenes no existen sutilezas ni vacilaciones. Llama ladrones a los corregidores y apresaa quienes se niegan a obedecer a Túpac Amaru:

Señores Gobernadores Don Baltasar Cárdenas, Don Tomás Enríquez y Don Mariano Flores. Ya habrá llegado la noticia a ustedes de cómo mi marido se halla actualmente, practicando precisas diligencias, a fin de librar este Reino de [...] los ladrones de los Corregidores, de que resultará un beneficio común a todo el Reino y nos veremos libres de semejantes abusos. Tungasuca, 15 diciembre de 1780. Doña Micaela Bastidas. (Loayza, 1945, pp. 13-14)

También le escriben a ella los más cercanos consejeros de Túpac Amaru: Diego Berdejo, Pedro Mamani, Melchor Castelo, Pedro Mendigure, Ramón Ponce, Antonio Bastidas, Andrés Castelo y Marcos de la Torre. También Tomasa Tito Condemayta, Ángela Pacuri, Francisca Herrera y Catalina de Salas y Pachacuti, así como los sacerdotes Pedro Juan de Luna, Domingo de Escalante, Carlos Rodríguez de Ávila y Gregorio de Yapes. Son cartas destinadas a informarle cuestiones puntuales y solicitudes de justicia, a través de las cuales se advierte que tenía autoridad suficiente para dirimir, juzgar y sentenciar. En ellas la llaman “muy señora mía”, “muy amada hermanita mía”, “amantísima señora mía”, “señora gobernadora”.

#### CARTAS DE AMOR Y GUERRA

Pero es en las cartas que intercambiaron Micaela Bastidas y Túpac Amaru donde es posible seguir el curso de la insurrección, las acciones que emprendió, su carácter y el amor que le profesó. No obstante, es necesario tener en cuenta que estas cartas fueron dictadas por ella, pues no sabía leer ni escribir. Entre el 23 de noviembre de 1780 y el 23 de marzo de 1781, Micaela le envió 19 cartas. En ellas lo llama “Chepe”, “Chepe mío”, “hijo Chepe mío”, “Chepe de mi corazón”, “hijo de mi corazón”, “amantísimo hijo de mi corazón”, y firma: “Tu Mica”, “tu amantísima compañera”, “tu amantísima

esposa de corazón". Del 27 de noviembre de 1780 a diciembre de ese año, Túpac Amaru le escribió 8 cartas. La llama "hija mía", "hija Mica", "hija", y firma siempre "Tu Chepe".

En su primera carta del 23 de noviembre de 1780, Micaela Bastidas le recomienda con afecto: "Te encargo que la comida que tomares sea de mano de los nuestros y de más confianza" (Loayza, 1945, p. 43). Al día siguiente le aconseja que para promover la lucha en Arequipa "es necesario enviar carteles para que se enteren de su contexto" (Loayza, 1945, p. 44).

Por su parte, en la primera carta de Túpac Amaru se advierte su preocupación: "Tener mucho cuidado con los que están en casa, y dile a nuestro Figueroa que no se descuide, con tener muy prontas las armas que estén allí. Altos de Livitaca, noviembre 26 de 1780" (Loayza, 1945, pp. 59-60). Juan Antonio de Figueroa, a quien Túpac Amaru llama afectuosamente "nuestro Figueroa", era un cercano colaborador del corregidor Arriaga que se alistó con los rebeldes, solicitando encargarse de los cañones; por eso en las batallas la eficacia de la artillería era nula. Según el obispo Moscoso, Figueroa "dirigía los tiros con ardid, para no dañar a los ejércitos reales" (Loayza, 1945, p. 61).

En las cartas que Túpac Amaru y Micaela Bastidas se escriben, la información y el mensaje son semejantes a los que se dirigen dos combatientes de igual rango. Son comunicaciones de guerra, con lo preciso y necesario; no existe mención que corresponda al ámbito privado, aunque Hipólito combatía con Túpac Amaru y Mariano cumplía varias tareas. El 27 de noviembre, Túpac Amaru le escribe desde Velille:

Acabo de recibir carta de Layo en la que me dan la noticia de que vienen soldados de Lampa y Azángaro; y así, precisa mucho que mandes poner toda la gente en el cerro de Chullocani hasta que yo regrese de este Velille, que será el viernes [...]. También será preciso que Don Juan Antonio Figueroa lleve todos los cañones a dicho cerro. (Loayza, 1945, p. 60)

El 2 de diciembre de 1780, Micaela le envía un reporte de las acciones: "En Carabaya se repiten muertes y embargos; de Caylloma se asegura la tranquilidad, y de Arequipa lo propio" (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, p. 596). En su carta del 3 de diciembre, Túpac Amaru le informa que vienen soldados del Cusco:

por lo que te prevengo que te vengas con todos los soldados de casa hasta Langui, entonces puedes quedarte con Fernandito y Mariano, y los soldados que pasen con toda la gente a Langui y Layo; y así puedes estar en alguna parte segura [...]; no te olvides de los cañones, en todo caso que vengan dichos cañones a Tungasuca. (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, pp. 337-338)

## MARCHA AL CUSCO. LA BATALLA FINAL

Durante el mes de diciembre se suceden las acciones lideradas por Túpac Amaru. El 13 de diciembre, Micaela Bastidas lanzó un edicto nombrando coronel a José Mamani y capitán a Simón Aymi Tupa. Poco después recibió una carta de Marcos de la Torre desde Acomayo, informándole que carecía de armas y soldados, lo que corrobora Tomás Guasa cuando señala: “[...] me hallo solo sin ninguna persona a nuestro favor; yo sé que nos esperan con bastantes soldados en Pilpinto” (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, p. 356).

Túpac Amaru llegó el 15 de diciembre a Tungasuca, y de allí partió al Altiplano con la intención de conducir el contingente hacia el Cusco. La situación se tornaba cada vez más difícil; el 22 de diciembre, el general José Antonio de Areche dirigió una carta a la Corte española dándole cuenta del movimiento rebelde. Ante esto, Túpac Amaru expidió el “Bando a los arequipeños” con mensajes unitarios y asumió la conducción de la marcha hacia el Cusco.

Túpac Amaru y Micaela Bastidas avanzan juntos hasta llegar el 4 de enero de 1781 a los cerros que rodean la ciudad del Cusco. Pero después de diez días de infructuosos ataques deben replegarse. Túpac Amaru parte a Acomayo y Micaela a Tinta. Durante el asedio a la ciudad enfrentaron la oposición del cacique de Anta, Nicolás de Rosas, y del cacique Mateo Pumacahua, atrincherados en la fortaleza de Sacsayhuamán, ambos aliados de los españoles, como consta en el informe del Cabildo del Cusco de 1783 (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, p. 118).

En esas semanas, Micaela Bastidas asumió la coordinación del ataque a Puno, comandado por Ramón Ponce, y la ofensiva sobre Arequipa. Por su parte, Túpac Amaru se preparaba para enfrentar a José Antonio de Areche, que avanzaba hacia el Cusco al frente de un ejército de miles de soldados. Con anterioridad, el 3 de enero de 1781, Túpac Amaru había dirigido un oficio al Cabildo del Cusco solicitando su intervención para permitir el ingreso a la ciudad del padre Domingo Castro, de Ildefonso Bejarano y del capitán Bernardo de la Madrid, en calidad de emisarios.

Pero este oficio y otro del 10 de enero no fueron respondidos. No hay tregua ni negociaciones. El 15 de enero, el virrey Francisco de Jáuregui ordena preparar las milicias para sofocar el levantamiento dirigido por “el indio rebelde Josef Gabriel Tupa Amaro”. La orden es liquidar la rebelión y a los principales líderes indígenas. El 13 de marzo, Julián Túpac Katari sitió La Paz durante 109 días, y entre el 18 y el 22 de ese mes, Túpac Amaru logró un importante triunfo estratégico en Pucacasa. Pero el ejército español avanza incontenible y se acerca el gran enfrentamiento.

En esos difíciles días, Micaela Bastidas, llamada mamanchic por los indios, que significa “madre de los pobres”, multiplica sus tareas y afanes. El 23 de marzo de 1781, le envía la última carta a Túpac

Amaru, donde le informa el movimiento de los soldados españoles y que está enviando un cañón a Paruro (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 3, p. 57).

El 6 de abril de 1781, José Antonio de Areche, al frente de una poderosa fuerza de miles de soldados, derrotó a Túpac Amaru en la batalla de Checacupe. Sin embargo, este logró huir y se refugió en Langui, en la casa de un cercano colaborador, Ventura Landaeta, confiado en su fidelidad. Horas más tarde fue entregado a los españoles con Antonio Bastidas; su hijo Mariano y Diego Túpac Amaru lograron escapar (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, pp. 656-657). Ventura Landaeta, el traidor, obtuvo de los españoles una pensión vitalicia y una cuantiosa recompensa.

Ese día Micaela Bastidas recibió un mensaje secreto anunciándole la detención, y partió con sus hijos y varios familiares por el camino de Livitaca, donde fue emboscada, traicionada también por Ventura Landaeta. El 12 de abril de 1781, fueron apresados Túpac Amaru, Micaela Bastidas, sus hijos Hipólito y Fernando. También Antonio Bastidas, Cecilia Túpac Amaru, Tomasa Tito Condemayta, Úrsula Pereda, Isabel Coya y Francisca Aguirre. Días antes, el 7 de abril había sido detenida Marcela Castro, madre de Diego Túpac Amaru.

#### JUZGADOS Y EJECUTADOS

El juicio se inició el 17 de abril de 1781 y culminó tres meses después, el 14 de julio. Incluyó a más de doscientos prisioneros y se realizó en el antiguo colegio de los jesuitas del Cusco, San Francisco de Borja, convertido en cárcel. Dos escribanos siguieron el proceso: Manuel Espinavete López y José Palacios, cercano a Túpac Amaru, convertido después en “delator a favor de la administración colonial. Más tarde, también él fue investigado y perseguido” (Roedl, 2002).

Cuando Areche intentó que Túpac Amaru, a cambio de favores, delatase a “sus cómplices de la rebelión”, este le respondió:

Nosotros dos somos los únicos conspiradores; Vuestra merced por haber agobiado al país con exacciones insoportables y yo por haber querido libertar al pueblo de semejante tiranía. Aquí estoy para que me castiguen solo, al fin de que otros queden con vida. (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 3, p. 881)

El 22 de abril, Micaela Bastidas se enfrentó al juez Mata Linares, que también pretende engañarla para que delate a otros combatientes. Pero ella niega cargos y no se contradice. Incluso protegió a los sacerdotes Antonio López de Sosa e Ildefonso Bejarano, que fueron desterrados y encerrados en el convento de San Francisco de Cádiz. Poco después el visitador Areche dictó sentencia:

Por complicidad en la Rebelión premeditada y ejecutada por Túpac Amaru, auxiliándolo en cuanto ha podido, dando las órdenes más vigorosas y fuertes, para juntar gente, [...] invadiendo las provincias para sujetarlas a su obediencia, condenando al último suplicio al que no obedecía las órdenes suyas o de su marido, [...] esforzando y animando a los indios, dando bastones de Coroneles a los que creía más adictos; hablando con horror de los españoles, y con expresiones que imprimiesen mayor odio a los naturales, [...] dando pases para que sus soldados no impidiesen a los de su facción; escribiendo cartas a fin de publicar los felices sucesos de su marido, [...] pidiendo le enviasen gente, con pena de la vida al inobediente. (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, p. 736)

El viernes 18 de mayo de 1781, amaneció nublado y el cielo gris. La Plaza de Armas del Cusco, rodeada de soldados armados con fusiles y bayonetas frente a una muchedumbre silenciosa. Los detenidos salieron esposados, metidos en zurroneos y arrastrados a la cola de un caballo. Fueron ahorcados José Verdejo, Andrés Castelo, Antonio Bastidas y Pedro Mendigure. A Francisco Túpac Amaru y a Hipólito Túpac Amaru les cortaron la lengua antes de ahorcarlos. A Tomasa Tito Condemayta se le dio garrote. Micaela Bastidas y Túpac Amaru presenciaron estas ejecuciones y la muerte de su hijo Hipólito.

Según el visitador Areche, la ejecución de Micaela Bastidas debía ir acompañada “con algunas cualidades y circunstancias que causen terror y espanto al público; para que a vista del espectáculo, se contengan los demás, y sirva de ejemplo y escarmiento” (Markham, citado por Bonilla, 1971, p. 175). La ejecución como espectáculo de terror, la “masculinización de su persona percibida en los edictos redactados contra Micaela y en los testimonios legales en torno a su juicio recalcan la idea de que no merecía ser tratada como una mujer” (Meléndez, 2003, pp. 767-769).

Condeno a Micaela Bastidas a la pena de muerte y la justicia que le mando hacer es que sea sacada de este cuartel, arrastrada con un soga de esparto al cuello, atados pies y manos, con voz de pregonero que publique su delito, siendo llevada en esta forma al lugar del suplicio, donde se halla un tabladillo, en que por su sexo y consultando la decencia, se la sentará y ajustará el garrote, cortándosele allí la lengua, e inmediatamente se la hará morir con horca [...]. Y luego será descuartizado su cuerpo, llevando la cabeza al cerro de Piccho, que será fijada en una picota con una tarjeta en que se leerá su delito; un brazo a Tungasuca, otro a Arequipa, y una de las piernas a Carabaya conduciéndose lo restante del cuerpo al mismo cerro de Piccho, donde será quemado con el de su marido [...]. José Antonio de Areche. Ciudad del Cusco, 16 de mes de mayo de 1781. (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, pp. 736-737)

Antes de matarla le cortaron la lengua, y “se le dio garrote, en que padeció infinito; porque teniendo el cuello muy delgado, no podía el torno ahogarla, y fue menester que los verdugos [...] dándole patadas en el estómago y pechos, la acabasen de matar” (La rebelión de Túpac Amaru, 1971, vol. 2, p. 775). A Túpac Amaru le cortaron la lengua y ataron sus brazos y piernas a cuatro caballos. Pero por más que tiraron no pudieron matarlo, hasta que Areche ordenó que le corten la cabeza. Ese viernes a las 12 del día:

se levantó un fuerte refregón de viento, y tras este un aguacero, que hizo que toda la gente, y aun las guardias, se retirasen a toda prisa. Esto ha sido causa de que lo indios se hayan puesto a decir que el cielo y los elementos sintieron la muerte del Inca que los españoles inhumanos e impíos estaban matando con tanta crueldad. (Markham, citado por Bonilla, 1971, p. 175)

La sentencia del visitador Areche contra Túpac Amaru y Micaela Bastidas expresó la condena de la cultura andina. Se prohibió la indumentaria de los caciques, el uso de sus instrumentos musicales y, particularmente, el idioma quechua. Es decir, todo aquello que Túpac Amaru simbolizaba.

Guardia, S. B. (2020). Micaela Bastidas. Un fulgor que no cesa. Lienzo, (041), 106-118.

## Lectura 2

### Posición económica de Túpac Amaru

El coronel cuzqueño Pablo Astete D. que luchó contra Túpac Amaru al mando del regimiento de infantería de Paucartambo, traza este retrato del héroe:

"Túpac Amaru era un hombre de cinco pies y ocho pulgadas de alto; delgado de cuerpo con una fisonomía buena de indio, nariz aguileña, ojos vivos y negros, más grandes de lo que por lo general los tienen los naturales. En sus maneras era un caballero, era cortesano, se conducía con dignidad con sus superiores y con formalidad con los aborígenes.

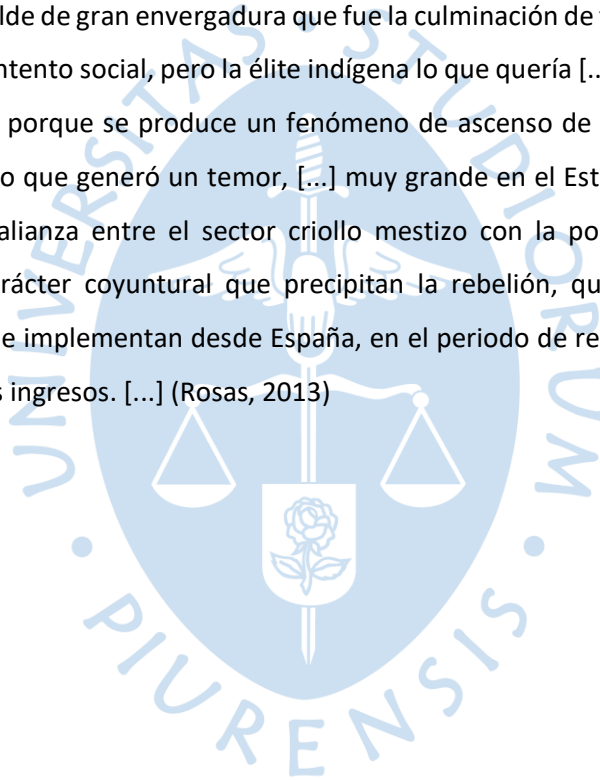
Hablaba con perfección la lengua española y con gracia especial la quechua; vivía con lujo; y cuando viajaba siempre iba acompañado de muchos sirvientes del país y algunas veces de un capellán. Cuando residía en el Cusco, generalmente su vestimenta consistía en una casaca y pantalones cortos de terciopelo negro que estaban entonces de moda, sobre la casaca traía lo que en su idioma llamaban uncu de lana tejido del país, pero bordado de oro sobre el fondo morado. Allí estaban las armas de sus antepasados llevaba medias de seda, hebillas de oro en las rodillas y en los zapatos, sombrero español de castor de tres picos bien armado que entonces valía veinticinco pesos, camisa bordada y chaleco de tisú de oro, de un valor de sesenta a ochenta pesos. Usaba el cabello largo y enrizado hasta la cintura. Traía también dos hondas tejidas de seda y cruzadas sobre sus hombros en forma de banda, y

otra tercera amarrada sobre la cintura. Llevaba dos soberbios caballos en que regularmente hacia sus entradas a los pueblos, con aderezo rico de realces y con estas brillanteces no deslumbraba poco los ojos flacos de su comitiva que procuraba imitar el traje, aunque no la calidad. Era muy estimado por todas las clases de la sociedad, era generoso y se recuerda especialmente la magnificencia con que remuneró a un facultativo que lo acompañó hasta Tungasuca desde Lima, de donde regresó enfermo de cuerpo y tal vez lastimado de espíritu con las fatigas y desengaños que le ocasionarían las autoridades de la Real Audiencia". (Mendiburu, 1887, pp. 109-110).

### **Lectura 3**

#### Caracterización de la rebelión de Túpac Amaru

Fue un movimiento rebelde de gran envergadura que fue la culminación de todo un ciclo de rebeliones que reflejaban un descontento social, pero la élite indígena lo que quería [...] era insertarse dentro del propio sistema colonial, porque se produce un fenómeno de ascenso de la sociedad indígena en el siglo XVIII. Entonces, algo que generó un temor, [...] muy grande en el Estado colonial y en las élites fue precisamente esta alianza entre el sector criollo mestizo con la población indígena. [...] Hay también factores de carácter coyuntural que precipitan la rebelión, que tienen que ver con las Reformas Borbónicas que implementan desde España, en el periodo de reinado de Carlos III, porque España quiere tener más ingresos. [...] (Rosas, 2013)



## Sesión de aprendizaje N°2

**Título de la sesión: Aspectos socioculturales del virreinato**

### I. DATOS GENERALES

<b>Área curricular:</b> Ciencias Sociales	
<b>Grado:</b> 3°	<b>Fecha:</b> Del 22 al 28 de junio
<b>Duración:</b> 3 horas	<b>Responsables:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kelly Mishel Montalban I.</li> <li>○ Angelica Katuska Preciado Infante</li> </ul>
<p><b>Situación problemática:</b></p> <p>Tras la caída del imperio incaico, la corona española logró instaurar el virreinato peruano. Esto implicó muchos cambios para la población indígena, como la organización social, que estaba encabezada por el rey y seguidamente por los pobladores europeos. Asimismo, la educación y la religión jugaron un papel importante en esta época. ¿Cómo estaba organizado socialmente el virreinato peruano? ¿Qué características tenía la educación? ¿Cuál fue el impacto de la religión católica en la sociedad indígena? ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de la expulsión de los jesuitas?</p>	

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO
Construye interpretaciones históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora explicaciones sobre procesos históricos.</li> <li>• Interpreta críticamente fuentes diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue entre causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> <li>• Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender el aspecto sociocultural del virreinato.</li> </ul>

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<b>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define metas de aprendizaje.</li> <li>• Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul>			
<b>OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</li> </ul>			
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUD O ACCIONES OBSERVABLES	SE DEMUESTRA CUANDO
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</li> <li>• Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</li> </ul>

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA	TIEMPO	RECURSOS Y MATERIALES
<b>PRIMERA HORA (90 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	➤ La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.	10 minutos	- Imágenes

- La docente presenta la situación problemática de la sesión de aprendizaje, el aprendizaje esperado y las actividades que se van a realizar para lograr dicho propósito.
- La docente presenta dos imágenes del autor Felipe Guamán Poma de Ayala y realiza las siguientes preguntas:
  - ¿Qué observan en las imágenes?
  - ¿Qué personajes de la sociedad virreinal reconoces? ¿Qué elementos te ayudaron a reconocerlos?



<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente explica el tema: Aspecto sociocultural del virreinato (Anexo 01).</li> <li>• Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente (Anexo 02):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elabora un cuadro comparativo de las clases sociales del virreinato.</li> </ul> </li> </ul> <table border="1" data-bbox="451 656 965 1093"> <thead> <tr> <th><b>Grupo social</b></th> <th><b>Lugar en la sociedad</b></th> <th><b>Ocupaciones</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Españoles</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Criollos</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Mestizos</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Indígenas</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Esclavos</b></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A continuación, la docente brinda la explicación teórica de la estructura de la dramatización y sus elementos. Las estudiantes se organizan para la presentación del producto final (elección de personajes, división de escenas, etc.). Además, se inicia la segunda fase del modelo 4x4 del aprendizaje basado en problemas: Investigación. Las estudiantes deberán investigar diversas fuentes históricas (aparte de las dadas en la sesión de aprendizaje 1) que expliquen el proceso del juicio de Túpac Amaru, como el contexto histórico, los personajes principales y sus argumentos, las causas del levantamiento, los cambios y</li> </ul>	<b>Grupo social</b>	<b>Lugar en la sociedad</b>	<b>Ocupaciones</b>	<b>Españoles</b>			<b>Criollos</b>			<b>Mestizos</b>			<b>Indígenas</b>			<b>Esclavos</b>			70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Ficha técnica.</li> <li>- Cuaderno</li> </ul>
<b>Grupo social</b>	<b>Lugar en la sociedad</b>	<b>Ocupaciones</b>																			
<b>Españoles</b>																					
<b>Criollos</b>																					
<b>Mestizos</b>																					
<b>Indígenas</b>																					
<b>Esclavos</b>																					

	<p>permanencias, etc. Esta etapa se hará de manera individual y en grupo sin tutor, para ello, las alumnas destinarán algunas de sus horas de estudio.</p>		
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	
<b>SEGUNDA HORA (45 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>La docente realiza preguntas sobre la clase anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál fue el tema?</li> <li>¿Cuáles eran las características de la sociedad virreinal?</li> <li>¿Cómo era la educación en el virreinato?</li> </ul> </li> </ul>	5 minutos	
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar una infografía sobre las principales causas y consecuencias de la expulsión de los jesuitas (Anexo 03).</li> </ul> </li> <li>Las estudiantes, con la guía de la docente, inician la redacción del primer borrador del guion sobre el juicio de Túpac Amaru II, teniendo en cuenta la etapa de investigación, cuyo proceso ha permitido aclarar las preguntas planteadas en la problemática presentada en la sesión</li> </ul>	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Ficha técnica.</li> </ul>

	de aprendizaje N°1 y conocer el contexto histórico, los personajes principales y sus argumentos, las causas del levantamiento, los cambios y permanencias, etc.		
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<b>ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE DE CICLO:</b>	
<p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>	
<b>DESEMPEÑO PRECISADO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue entre causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> <li>Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender el aspecto social del virreinato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de cotejo de cuadro comparativo (Anexo 02).</li> <li>Lista de cotejo de la infografía (Anexo 03).</li> </ul>

**Anexo 01****Vida Social**

“La vida virreinal estuvo estructurada en dos planos *privilegiados*: peninsulares y criollos, y *no-privilegiados*: indios, negros y mestizos (indio-blanco, indio-negro, negro-blanco y mezclas hasta el “no te entiendo”). La riqueza, la sabiduría o la santidad modificaron parcialmente el rígido esquema virreinal.

Los peninsulares y criollos eran en parte nobles o ricos ennoblecidos. Lima y otras principales ciudades tenían entre sus vecinos nobles o a ricos nuevos con títulos de duques, marqueses, condes, etc. También los indios nobles gozaban de privilegios. Hubo una pugna constante entre peninsulares y criollos, especialmente desde el siglo XVIII. Reconocidos los indios como personas, gracias a la Bula de Paulo III (1-VII-1537), promulgada a petición del P. Las Casas y los Obispos Zumárraga y Garcés, y explícitamente defendidos desde la promulgación de las “Nuevas Leyes” (1542), gracias a la tenaz acción del dominico fray Bartolomé de las Casas y más tarde por la “Recopilación de Leyes de las Indias” (1680), mejoró en parte su situación frente a los abusos de los Encomenderos y las autoridades. Colaboraron muchas veces en esta labor los indios nobles y los criollos, con la ayuda de los “Defensores de Indios” nombrados por la monarquía.

El negro estuvo ubicado en una posición inferior por su predominante condición de esclavo. Siguiendo el apotegma romano, era considerado “una cosa que habla”. Esta repudiable costumbre de la época subsistiría hasta el lapso inicial de la República (...).

Por su parte, el mestizo de la Costa y la Sierra tuvo una posición destacada dentro del grupo no-privilegiado. Hubo mestizos celebres como el cronista Garcilaso o José Gabriel Túpac Amaru” (p. 29).

Valcárcel, C. (1986). Historia del Perú colonial.

## Anexo 2

Lista de cotejo para evaluar cuadro comparativo				
N°	Indicadores	Cumplimiento		Valor
		SI	NO	
1	La información que presenta corresponde al grupo social.			4
2	Identifica el lugar que ocupó cada grupo en la sociedad.			4
3	Identifica la ocupación que desarrollaba cada grupo social.			4
4	Usa términos históricos relacionados a la temática.			4
5	Evidencia claramente los contrastes entre cada grupo social.			4

## Anexo 3

Lista de cotejo para evaluar infografía				
N°	Indicadores	Cumplimiento		Valor
		SI	NO	
1	Identifica las principales causas de la expulsión de los jesuitas.			4
2	Identifica las principales consecuencias de la expulsión de los jesuitas.			4
3	Usa términos históricos relacionados a la temática.			4
4	Utiliza imágenes que se relacionan con el tema y la idea presentada.			4
5	Usa de elementos llamativos para reforzar las ideas presentadas (flechas, formas, figuras geométricas, etc.).			4

## Sesión de aprendizaje N°2

**Título de la sesión: Aspectos socioculturales del virreinato**

### I. DATOS GENERALES

<b>Área curricular:</b> Ciencias Sociales	
<b>Grado:</b> 3°	<b>Fecha:</b> Del 22 al 28 de junio
<b>Duración:</b> 3 horas	<b>Responsables:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kelly Mishel Montalban I.</li> <li>○ Angelica Katuska Preciado Infante</li> </ul>
<p><b>Situación problemática:</b></p> <p>Tras la caída del imperio incaico, la corona española logró instaurar el virreinato peruano. Esto implicó muchos cambios para la población indígena, como la organización social, que estaba encabezada por el rey y seguidamente por los pobladores europeos. Asimismo, la educación y la religión jugaron un papel importante en esta época. ¿Cómo estaba organizado socialmente el virreinato peruano? ¿Qué características tenía la educación? ¿Cuál fue el impacto de la religión católica en la sociedad indígena? ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de la expulsión de los jesuitas?</p>	

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO
Construye interpretaciones históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora explicaciones sobre procesos históricos.</li> <li>• Interpreta críticamente fuentes diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue entre causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> <li>• Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender el aspecto sociocultural del virreinato.</li> </ul>

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<p><b>Gestiona 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.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</li> </ul>			
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUD O ACCIONES OBSERVABLES	SE DEMUESTRA CUANDO
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</li> <li>• Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</li> </ul>

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA	TIEMPO	RECURSOS Y MATERIALES
<b>PRIMERA HORA (90 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>➤ La docente presenta la situación problemática de la sesión de aprendizaje, el aprendizaje esperado y las actividades</li> </ul>	10 minutos	- Imágenes

que se van a realizar para lograr dicho propósito.

- La docente presenta dos imágenes del autor Felipe Guamán Poma de Ayala y realiza las siguientes preguntas:
  - ¿Qué observan en las imágenes?
  - ¿Qué personajes de la sociedad virreinal reconoces? ¿Qué elementos te ayudaron a reconocerlos?



<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente explica el tema: Aspecto sociocultural del virreinato (Anexo 01).</li> <li>• Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente (Anexo 02):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elabora un cuadro comparativo de las clases sociales del virreinato.</li> </ul> </li> </ul> <table border="1" data-bbox="451 656 965 1093"> <thead> <tr> <th><b>Grupo social</b></th> <th><b>Lugar en la sociedad</b></th> <th><b>Ocupaciones</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Españoles</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Criollos</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Mestizos</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Indígenas</b></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Esclavos</b></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A continuación, la docente brinda la explicación teórica de la estructura de la dramatización y sus elementos. Las estudiantes se organizan para la presentación del producto final (elección de personajes, división de escenas, etc.). Además, se inicia la segunda fase del modelo 4x4 del aprendizaje basado en problemas: Investigación. Las estudiantes deberán investigar diversas fuentes históricas (aparte de las dadas en la sesión de aprendizaje 1) que expliquen el proceso del juicio de Túpac Amaru, como el contexto histórico, los personajes principales y sus argumentos, las causas del levantamiento, los cambios y</li> </ul>	<b>Grupo social</b>	<b>Lugar en la sociedad</b>	<b>Ocupaciones</b>	<b>Españoles</b>			<b>Criollos</b>			<b>Mestizos</b>			<b>Indígenas</b>			<b>Esclavos</b>			70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Ficha técnica.</li> <li>- Cuaderno</li> </ul>
<b>Grupo social</b>	<b>Lugar en la sociedad</b>	<b>Ocupaciones</b>																			
<b>Españoles</b>																					
<b>Criollos</b>																					
<b>Mestizos</b>																					
<b>Indígenas</b>																					
<b>Esclavos</b>																					

	<p>permanencias, etc. Esta etapa se hará de manera individual y en grupo sin tutor, para ello, las alumnas destinarán algunas de sus horas de estudio.</p>		
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	
<b>SEGUNDA HORA (45 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>La docente realiza preguntas sobre la clase anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál fue el tema?</li> <li>¿Cuáles eran las características de la sociedad virreinal?</li> <li>¿Cómo era la educación en el virreinato?</li> </ul> </li> </ul>	5 minutos	
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar una infografía sobre las principales causas y consecuencias de la expulsión de los jesuitas (Anexo 03).</li> </ul> </li> <li>Las estudiantes, con la guía de la docente, inician la redacción del primer borrador del guion sobre el juicio de Túpac Amaru II, teniendo en cuenta la etapa de investigación, cuyo proceso ha permitido aclarar las preguntas planteadas en la problemática presentada en la sesión</li> </ul>	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Ficha técnica.</li> </ul>

	de aprendizaje N°1 y conocer el contexto histórico, los personajes principales y sus argumentos, las causas del levantamiento, los cambios y permanencias, etc.		
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<b>ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE DE CICLO:</b>	
<p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>	
<b>DESEMPEÑO PRECISADO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue entre causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li> <li>Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender el aspecto social del virreinato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de cotejo de cuadro comparativo (Anexo 02).</li> <li>Lista de cotejo de la infografía (Anexo 03).</li> </ul>

**Anexo 01****Vida Social**

“La vida virreinal estuvo estructurada en dos planos *privilegiados*: peninsulares y criollos, y *no-privilegiados*: indios, negros y mestizos (indio-blanco, indio-negro, negro-blanco y mezclas hasta el “no te entiendo”). La riqueza, la sabiduría o la santidad modificaron parcialmente el rígido esquema virreinal.

Los peninsulares y criollos eran en parte nobles o ricos ennoblecidos. Lima y otras principales ciudades tenían entre sus vecinos nobles o a ricos nuevos con títulos de duques, marqueses, condes, etc. También los indios nobles gozaban de privilegios. Hubo una pugna constante entre peninsulares y criollos, especialmente desde el siglo XVIII. Reconocidos los indios como personas, gracias a la Bula de Paulo III (1-VII-1537), promulgada a petición del P. Las Casas y los Obispos Zumárraga y Garcés, y explícitamente defendidos desde la promulgación de las “Nuevas Leyes” (1542), gracias a la tenaz acción del dominico fray Bartolomé de las Casas y más tarde por la “Recopilación de Leyes de las Indias” (1680), mejoró en parte su situación frente a los abusos de los Encomenderos y las autoridades. Colaboraron muchas veces en esta labor los indios nobles y los criollos, con la ayuda de los “Defensores de Indios” nombrados por la monarquía.

El negro estuvo ubicado en una posición inferior por su predominante condición de esclavo. Siguiendo el apotegma romano, era considerado “una cosa que habla”. Esta repudiable costumbre de la época subsistiría hasta el lapso inicial de la República (...).

Por su parte, el mestizo de la Costa y la Sierra tuvo una posición destacada dentro del grupo no-privilegiado. Hubo mestizos celebres como el cronista Garcilaso o José Gabriel Túpac Amaru” (p. 29).

Valcárcel, C. (1986). Historia del Perú colonial.

## Anexo 2

Lista de cotejo para evaluar cuadro comparativo				
N°	Indicadores	Cumplimiento		Valor
		SI	NO	
1	La información que presenta corresponde al grupo social.			4
2	Identifica el lugar que ocupó cada grupo en la sociedad.			4
3	Identifica la ocupación que desarrollaba cada grupo social.			4
4	Usa términos históricos relacionados a la temática.			4
5	Evidencia claramente los contrastes entre cada grupo social.			4

## Anexo 3

Lista de cotejo para evaluar infografía				
N°	Indicadores	Cumplimiento		Valor
		SI	NO	
1	Identifica las principales causas de la expulsión de los jesuitas.			4
2	Identifica las principales consecuencias de la expulsión de los jesuitas.			4
3	Usa términos históricos relacionados a la temática.			4
4	Utiliza imágenes que se relacionan con el tema y la idea presentada.			4
5	Usa de elementos llamativos para reforzar las ideas presentadas (flechas, formas, figuras geométricas, etc.).			4

### Sesión de aprendizaje N°3

Título de la sesión: Reformas borbónicas S.XVIII

#### I. DATOS GENERALES

<b>Área curricular:</b> Ciencias Sociales	
<b>Grado:</b> 3°	<b>Fecha:</b> Del 01 al 06 de julio
<b>Duración:</b> 3 horas	<b>Responsables:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kelly Mishel Montalban Ipanaque</li> <li>○ Angelica Katuska Preciado Infante</li> </ul>
<p><b>Situación problemática:</b></p> <p>Tras la muerte de Carlos II (El hechizado), perteneciente a la dinastía Habsburgo, el trono español se quedó sin heredero, lo cual causó una sangrienta guerra (La guerra de la sucesión española) que dejaría como rey a Felipe V perteneciente a la dinastía de los borbones. En este contexto, España ya no era considerada una potencia europea, por esto, se aplicaron una serie de modificaciones en los distintos aspectos del virreinato, que son catalogadas como las "Reformas borbónicas". ¿Cuáles fueron las causas que llevaron a la instauración de estas reformas en el virreinato? ¿Cuáles fueron estas reformas? ¿Qué alternativas de solución podemos plantear a aquellos problemas que persisten hasta la actualidad y que se pensó mejorar a través de estas reformas?</p>	

#### II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO
Construye interpretaciones históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora explicaciones sobre procesos históricos.</li> <li>• Comprende el tiempo histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue entre causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVIII).</li> <li>• Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las</li> </ul>

		personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos del virreinato del Perú (XVI).	
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b>			
<b>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define metas de aprendizaje.</li> <li>• Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul>			
<b>OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</li> </ul>			
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUD O ACCIONES OBSERVABLES	SE DEMUESTRA CUANDO
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</li> <li>• Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</li> </ul>

## III. SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA	TIEMPO	RECURSOS Y MATERIALES
<b>PRIMERA HORA (90 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>➤ La docente presenta la situación problemática de la sesión de aprendizaje, el aprendizaje esperado y las actividades que se van a realizar para lograr dicho propósito.</li> <li>➤ La docente presenta un vídeo (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=KHcAIKD38sI&amp;t=1294s">https://www.youtube.com/watch?v=KHcAIKD38sI&amp;t=1294s</a>) sobre las reformas borbónicas y realiza las siguientes preguntas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cuál es la causa que originó el cambio de la dinastía Habsburgo a la de los Borbones?</li> <li>○ ¿Qué solución hubieses propuesto para que no se inicie la guerra de sucesión española?</li> </ul> </li> </ul>	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vídeo</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente explica el tema: Reformas borbónicas (Anexo 01).</li> <li>• Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elabora un cuadro de doble entrada de las principales causas y consecuencias (políticas, económicas, educativas, etc.) de las reformas Borbónicas.</li> </ul> </li> </ul>	70 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Ficha técnica.</li> <li>- Cuaderno</li> </ul>

	<table border="1" data-bbox="448 241 948 474"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="448 241 948 297">Reformas borbónicas</th> </tr> <tr> <th data-bbox="448 297 691 360">Causa</th> <th data-bbox="691 297 948 360">Consecuencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="448 360 691 421"></td> <td data-bbox="691 360 948 421"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 421 691 474"></td> <td data-bbox="691 421 948 474"></td> </tr> </tbody> </table> <ul data-bbox="448 533 986 1653" style="list-style-type: none"> <li>Se inicia la tercera fase del modelo 4x4 del aprendizaje basado en problemas: Reanálisis y Resolución. En esta etapa las estudiantes evidencian las soluciones a las preguntas planteadas en la situación problemática planteada en la sesión de aprendizaje N°1 (¿Cuáles fueron las razones que motivaron esta actitud de nuestro personaje? ¿Cuáles son los argumentos que se presentan en su juicio, tanto para condenarlo, como para defenderlo? ¿Cuánta violencia está justificada para cambiar un sistema que es considerado injusto por uno que se considera justo y mejor?). Además, las estudiantes, con la guía de la docente realizan el segundo borrador del guion de la dramatización sobre el “Juicio del Túpac Amaru II”. Se realiza la retroalimentación a los dos grupos.</li> </ul>	Reformas borbónicas		Causa	Consecuencia						
Reformas borbónicas											
Causa	Consecuencia										
<b>CIERRE</b>	<ul data-bbox="448 1664 986 1872" style="list-style-type: none"> <li>Las estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos									
<b>SEGUNDA HORA (45 MINUTOS)</b>											
<b>INICIO</b>	<ul data-bbox="448 1939 986 2029" style="list-style-type: none"> <li>La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> </ul>										

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente realiza preguntas sobre la clase anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cuál fue el tema?</li> <li>○ ¿Cuáles fueron los principales cambios que se dieron a partir de las reformas borbónicas?</li> </ul> </li> </ul>	5 minutos	
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elabora un texto explicativo (Anexo 02) sobre los principales cambios que se dieron a partir de las Reformas Borbónicas y las principales permanencias que se evidencian en la actualidad, y responde: Sabiendo que una de las causas de las Reformas borbónicas fue disminuir la corrupción en el sector público del virreinato, y que es un problema que sigue vigente en la actualidad ¿Qué alternativas de solución propones para disminuir la corrupción?</li> </ul> </li> </ul>	35 minutos	-Cuaderno
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

##### ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE DE CICLO:

Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el

<p>futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>	
DESEMPEÑO PRECISADO	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue entre causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVIII).</li> <li>• Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos del virreinato del Perú (XVI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo del texto explicativo (Anexo 2).</li> </ul>

**Anexo 01**

## Reformas borbónicas

La reforma de la administración colonial partió por el reordenamiento de las divisiones administrativas americanas. Ya se había dado un paso en esta dirección con la creación del virreinato de Nueva Granada (con capital en Bogotá), el cual fue luego abolido y reestablecido definitivamente en 1739. En 1776 se creó el virreinato del Río de la Plata (con capital en Buenos Aires) al cual se anexó el Alto Perú, pues se consideraba que las minas de plata de Potosí resultaban imprescindibles para asegurar la viabilidad económica del nuevo virreinato.

Sin embargo, el principal problema de la administración colonial era el control ejercido por las elites criollas sobre las instancias de poder locales. Ello había sido facilitado por las ventas de cargos (anuladas recién en 1750), pero no se limitaban a ellas. En territorios tan lejanos a España era inevitable que los funcionarios reales se vincularan a las sociedades locales a nivel económico e incluso, mediante matrimonios, a nivel personal. Ello formaba una comunidad de intereses entre ambos grupos, redundando en que la elite criolla era quien en la práctica controlaba el gobierno. La Corona se veía perjudicada por esta situación, pues al no hacer valer sus intereses en sus colonias, era constantemente defraudada, sus leyes no eran observadas, al mismo tiempo que el contrabando se incrementaba.

Reformas Borbónicas: Reformas político-administrativas. Educared, Educación e Innovación para el siglo XXI.

## Anexo 02

Lista de cotejo para evaluar texto explicativo				
N°	Indicadores	Cumplimiento		Valor
		SI	NO	
1	El texto evidencia los principales cambios que se dieron a partir de las Reformas Borbónicas.			4
2	El texto presenta las principales permanencias de las Reformas Borbónicas que se evidencian en la actualidad (división política-administrativa, fuerza marítima, figura del intendente, tributos, etc.)			4
3	Propone alternativas reales y viables para solucionar el problema de la corrupción en nuestro país.			4
4	Usa términos históricos relacionados a la temática.			4
5	El texto presenta coherencia y cohesión.			4

### Sesión de aprendizaje N°4

**Título de la sesión: Rebelión de Túpac Amaru II**

#### I. DATOS GENERALES

<b>Área curricular:</b> Ciencias Sociales	
<b>Grado:</b> 3°	<b>Fecha:</b> Del 08 al 13 de julio
<b>Duración:</b> 3 horas	<b>Responsables:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kelly Mishel Montalban Ipanaque</li> <li>○ Angelica Katuska Preciado Infante</li> </ul>
<p><b>Situación problemática:</b></p> <p>Gracias al descontento generalizado causado por los diversos ajustes públicos y abusos sociales de las Reformas Borbónicas, José Gabriel Condorcanqui, que luego se haría llamar Túpac Amaru II, nombre del último Inca de la resistencia de Vilcabamba, lideró una rebelión en contra de todas estas injusticias. La primera gran manifestación se dio el 4 de noviembre de 1780 (cumpleaños del rey Carlos III) donde los rebeldes apresaron al corregidor de Tinta, Antonio Arriaga, y lo ejecutaron. Sin embargo, dejaron claro que la rebelión no era en contra del rey, sino contra las autoridades y funcionarios coloniales que infringían las órdenes de la corona, provocando la pesadumbre y de los indígenas. Frente a esto, ¿Cuáles fueron las razones que dieron origen al levantamiento de Túpac Amaru II?? ¿Cuáles fueron los argumentos que condenaron a muerte a Túpac Amaru II? ¿Cuánta violencia está justificada para cambiar un sistema que es considerado injusto por uno que se considera justo y mejor?</p>	

#### II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO
Construye interpretaciones históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta críticamente fuentes diversas.</li> <li>• Elabora explicaciones sobre procesos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender la rebelión de Túpac Amaru II.</li> <li>• Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron durante la rebelión de Túpac Amaru II.</li> </ul>

<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b>			
<p><b>Gestiona 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.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</li> </ul>			
<b>ENFOQUE TRANSVERSAL</b>	<b>VALORES</b>	<b>ACTITUD O ACCIONES OBSERVABLES</b>	<b>SE DEMUESTRA CUANDO</b>
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</li> <li>• Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</li> </ul>

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>ESTRATEGIA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>
<b>PRIMERA HORA (90 MINUTOS)</b>			

<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>➤ La docente presenta la situación problemática de la sesión de aprendizaje, el aprendizaje esperado y las actividades que se van a realizar para lograr dicho propósito.</li> <li>➤ La docente presenta un vídeo (<a href="http://youtube.com/watch?v=s09ivP7-GZQ">http://youtube.com/watch?v=s09ivP7-GZQ</a>) sobre la huelga en contra del gobierno del expresidente Manuel Merino y realiza las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cuáles son las razones de la huelga, que se mencionan en el vídeo?</li> <li>○ ¿Cuánta violencia está justificada para cambiar un sistema que es considerado injusto por uno que se considera justo y mejor?</li> </ul> </li> </ul>	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo</li> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente explica el tema: Revolución de Túpac Amaru II.</li> <li>• Las alumnas desarrollan la siguiente actividad con la guía de la docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analiza el texto “Túpac Amaru explica los motivos de su levantamiento” (Anexo 01) y responde: ¿Cuáles fueron las razones que dieron origen al levantamiento de Túpac Amaru, según el texto?</li> <li>○ De acuerdo con los textos dados en la Sesión de Aprendizaje N°1 (“Micaela Bastidas. Un fulgor que no cesa”, “Posición económica de Túpac Amaru” y “Caracterización de la rebelión de</li> </ul> </li> </ul>	70 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PowerPoint.</li> <li>- Ficha técnica.</li> <li>- Cuaderno</li> </ul>

	<p>Túpac Amaru”) sobre el juicio a Túpac Amaru II: Identifica los sujetos involucrados en el juicio, sus argumentos y el rol que ocuparon, y realiza el siguiente cuadro comparativo:</p> <table border="1" data-bbox="469 555 916 786"> <thead> <tr> <th>Sujeto</th> <th>Rol</th> <th>Argumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Sujeto	Rol	Argumento											
Sujeto	Rol	Argumento													
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos													
<b>SEGUNDA HORA (45 MINUTOS)</b>															
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>La docente realiza preguntas sobre la clase anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál fue el tema?</li> <li>Menciona las principales razones del levantamiento de Túpac Amaru II.</li> </ul> </li> </ul>	5 minutos													
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se continúa con la tercera fase del modelo 4x4 del aprendizaje basado en problemas: Reanálisis y Resolución. En esta etapa las estudiantes evidencian las soluciones a las preguntas planteadas en la situación problemática planteada en la sesión de aprendizaje N°1 (¿Cuáles fueron las razones que motivaron esta actitud de nuestro personaje? ¿Cuáles son los</li> </ul>	35 minutos													

	<p>argumentos que se presentan en su juicio, tanto para condenarlo, como para defenderlo? ¿Cuánta violencia está justificada para cambiar un sistema que es considerado injusto por uno que se considera justo y mejor?). Además, las estudiantes, con la guía de la docente, se reúnen para terminar la versión final del guion de la dramatización “Juicio de Túpac Amaru II”, considerando las observaciones y sugerencias que se dieron en la retroalimentación de la sesión de aprendizaje N°3.</p>		
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<b>ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE DE CICLO:</b>	
<p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo con relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>	
<b>DESEMPEÑO PRECISADO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica las características de diversas fuentes históricas que permiten entender la rebelión de Túpac Amaru II.</li><li>• Elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVI-XVIII).</li></ul>	Lista de cotejo para evaluar cuadro sobre los sujetos involucrados en el juicio, sus argumentos y el rol que ocuparon (Anexo 02).
---	---

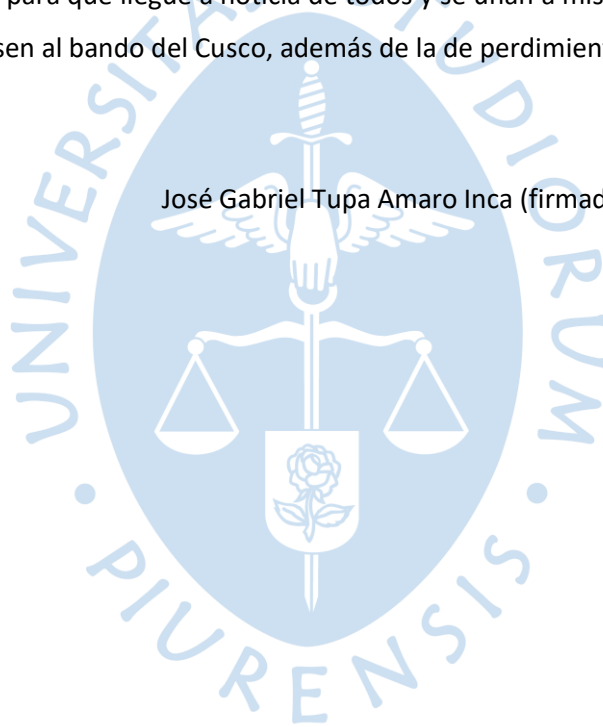
**Anexo 01**

Túpac Amaru explica los motivos de su levantamiento

A mis amados compatriotas de cualquier calidad y condición que sean, hago saber que deseando yo libertarlos de las opresiones en que se hallaban, causadas por los corregidores, cuyas y otras personas, he tenido por conveniente ponerme sobre las armas y borrar enteramente el nombre de repartimientos, [...] alcabalas y otras injustas contribuciones, dejando en su fuerza solo la del real tributo, nervio principal para la subsistencia del estado y sus vasallos, pero la malicia de nuestros enemigos ha derramado especies sediciosas para atraer a si los miseros indios, conduciéndolos al engaño con pérdida de sus bienes y vidas; siéndome indispensable reparar estas injurias y lastimoso estado en que los miro, y para que esto cese enteramente mando se publique por bando en los parajes y lugares que convenga, para que llegue a noticia de todos y se unan a mis armas, bajo de pena de la vida a los que se agregasen al bando del Cusco, además de la de perdimiento de sus bienes.

Tinta y enero 17 de 1781.

José Gabriel Tupa Amaro Inca (firmado). (Durand, 1981, p. 110).



## Anexo 02

**Lista de cotejo para evaluar cuadro comparativo sobre los sujetos involucrados en el juicio, sus argumentos y el rol que ocuparon**

Lista de cotejo				
N°	Indicadores	Cumplimiento		Valor
		SI	NO	
1	El cuadro comparativo evidencia adecuadamente los sujetos involucrados en el proceso del juicio de Túpac Amaru II (Túpac Amaru, Micaela Bastidas, José Antonio de Areche, Francisco de Jáuregui, Ventura Landaeta, Antonio Bastidas, Cecilia Túpac Amaru, etc.)			5
2	El cuadro comparativo evidencia adecuadamente la postura y los argumentos de los sujetos involucrados en el proceso del juicio de Túpac Amaru II.			5
3	El cuadro comparativo evidencia adecuadamente el rol que desempeñaron los sujetos involucrados en el proceso del juicio de Túpac Amaru II.			5
4	Usa términos históricos relacionados a la temática.			5

### Sesión de aprendizaje N°5

**Título de la sesión: Dramatización “Juicio de Túpac Amaru II”**

#### I. DATOS GENERALES

<b>Área curricular:</b> Ciencias Sociales	
<b>Grado:</b> 3°	<b>Fecha:</b> 20 de julio
<b>Duración:</b> 1 horas	<b>Responsables:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kelly Mishel Montalban I.</li> <li>○ Angelica Katuska Preciado Infante</li> </ul>
<p><b>Situación problemática:</b></p> <p>Gracias al descontento generalizado causado por los diversos ajustes públicos y abusos sociales de las Reformas Borbónicas, José Gabriel Condorcanqui, que luego se haría llamar Túpac Amaru II, nombre del último Inca de la resistencia de Vilcabamba, lideró una rebelión en contra de todas estas injusticias. La primera gran manifestación se dio el 4 de noviembre de 1780 (cumpleaños del rey Carlos III) donde los rebeldes apresaron al corregidor de Tinta, Antonio Arriaga, y lo ejecutaron. Sin embargo, dejaron claro que la rebelión no era en contra del rey, sino contra las autoridades y funcionarios coloniales que infringían las órdenes de la corona, provocando la pesadumbre y de los indígenas. Frente a esto, ¿Cuáles fueron las razones que dieron origen al levantamiento de Túpac Amaru II?? ¿Cuáles fueron los argumentos que condenaron a muerte a Túpac Amaru II? ¿Cuánta violencia está justificada para cambiar un sistema que es considerado injusto por uno que se considera justo y mejor?</p>	

#### II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO PRECISADO
Construye interpretaciones históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta críticamente fuentes diversas.</li> <li>• Comprende el tiempo histórico.</li> <li>• Elabora explicaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características (fiabilidad y finalidad) de diversas fuentes históricas que permiten entender hechos históricos comprendidos en la época del virreinato del Perú (XVIII).</li> <li>• Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos</li> </ul>

	sobre procesos históricos.	<p>hechos o procesos históricos del virreinato del Perú (XVI).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula preguntas, distingue entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVIII).</li> </ul>	
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b>			
<p><b>Gestiona 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.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</li> </ul>			
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUD O ACCIONES OBSERVABLES	SE DEMUESTRA CUANDO
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</li> <li>• Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</li> </ul>

## III. SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA	TIEMPO	RECURSOS Y MATERIALES
<b>PRIMERA HORA (90 MINUTOS)</b>			
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La docente inicia la sesión saludando y creando un clima de cordialidad en el aula.</li> <li>➤ La docente hace recordar a las estudiantes los criterios descritos en la rúbrica para evaluar la dramatización, que fue presentada en la primera sesión de aprendizaje.</li> </ul>	10 min.	
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se da inicio a la cuarta fase del modelo 4x4 del aprendizaje basado en problemas: Evaluación. Se evalúan los desempeños de las competencias. Además, se inicia la dramatización “Juicio de Túpac Amaru II”, de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presentación de los personajes a interpretar.</li> <li>○ Se explica brevemente el contexto de la época del personaje.</li> <li>○ Interacción de las posturas de los personajes frente al juicio.</li> <li>○ Se emite la sentencia.</li> </ul> </li> <li>• Retroalimentación: Se realiza la valoración de la presentación.</li> </ul>	30 min.	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estudiantes de manera voluntaria responden: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Cómo los aprendí? ¿Por qué es importante conocer este tema?</li> </ul>	5 minutos	

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<p><b>ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE DE CICLO:</b></p> <p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>	
<p><b>DESEMPEÑO PRECISADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características (fiabilidad y finalidad) de diversas fuentes históricas que permiten entender hechos históricos comprendidos en la época del virreinato del Perú (XVIII).</li> <li>• Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos del virreinato del Perú (XVI).</li> <li>• Formula preguntas, distingue entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron en la época del virreinato del Perú (XVIII).</li> </ul>	<p><b>INSTRUMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica para evaluar la dramatización.</li> </ul>

## Anexos

### Anexo 1. Permiso otorgado por la institución educativa



Piura, 17 de mayo del 2022

**Señora:**  
Prof. Santos Aguilar Sullón  
Director de la IEP "Madre del Redentor"

Asunto: Solicita Autorización para aplicación de tesis

Tengo el agrado de dirigirme a usted, somos estudiantes de décimo ciclo de la Facultad de Ciencias de la Educación, especialidad de ciencias sociales, el motivo del presente es a fin de solicitarle la autorización para realizar la tesis de licenciatura titulada "El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de tercero de secundaria en el área de ciencias sociales" de la Universidad de Piura y la autorización para trabajar con menores de edad, por ser sus apoderados dentro de la institución. .

De antemano agradecemos el apoyo a brindar.

Saludos

Atentamente

Kelly Mishel Montalbán Ipanaque

DNI N°: 76254010

Angelica Katiuska Preciado Infante

DNI N°: 77534990



## Anexo 2. Fichas de validación del instrumento (Cuestionario de pre test y post test)



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

10/06/2022

**Facultad de Ciencias de la Educación**

---

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador: Pedro Peña Jiménez

1.2 Cargo e institución donde labora: Profesor

1.3 Nombre del instrumento evaluado: "Prueba para pensamiento crítico". Este cuestionario será aplicado a 12 alumnas de tercer año de secundaria.

1.4 Autor del instrumento: Preciado I., Montalban I. (Adaptado de Milla (2012)).

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente: (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular: (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena: (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	

ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>				<b>10</b>	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Coeficiente de validez  $\frac{(Cx0+ B*2+ A*3)}{30} = 1$

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Pedro Peña Jiménez

**Facultad de Ciencias de la Educación**


---

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador: Moisés Pariahuache Ahumada
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Docente - Facultad de Educación – Universidad de Piura
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: “Prueba para pensamiento crítico”. Este cuestionario será aplicado a 12 alumnas de tercer año de secundaria.
- 1.4 Autor del instrumento: Preciado I., Montalban I. (Adaptado de Milla (2012)).

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente: (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular: (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena: (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			3	
COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			3	
CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			3	
SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			3	
OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			3	
CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			3	
ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			3	
CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			3	

**Facultad de Ciencias de la Educación**

FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			3	
ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			3	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo con puntuaciones asignadas a cada indicador)				<b>30</b>	<b>30</b>
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**
**Coefficiente  
de validez:**

$$\frac{(C \times 0 + B \times 2 + A \times 3)}{30} = 1$$

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena


**Moisés Pariahuate Ahumada**

Firmado

## I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador: Roxana Hernández García

1.2 Cargo e institución donde labora: Colaboradora docente en Universidad de Piura

1.3 Nombre del instrumento evaluado: "Prueba para pensamiento crítico". Este cuestionario será aplicado a 12 alumnas de tercer año de secundaria.

1.4 Autor del instrumento: Preciado I., Montalban I. (Adaptado de Milla (2012)).

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente: (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular: (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena: (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			x	
COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			x	
CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			x	
SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			x	
OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			x	
CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			x	
ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.		x		Sugiero reformular el ítem 4, ya que es el único que sale del marco cronológico de la época del virreinato. Se pregunta en presente usando los términos "país", "Perú" y a continuación se coloca un texto del virreinato.

CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			x	Sugiero mejorar la redacción de la pregunta 10. Debe decir "hubiesen" para que haya concordancia.
FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			x	
ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			x	Sugiero mejorar la redacción de la pregunta en el ítem 4 retirando la coma y el "que" que se ha colocado después de la coma, para que se pueda leer de corrido la situación planteada.
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo con puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Coefficiente de validez

$$\frac{(C \times 0 + B \times 2 + A)}{30} = 0.93$$

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	● Validez nula
0,50 – 0,59	● Validez muy baja
0,60 – 0,69	● Validez baja
0,70 – 0,79	● Validez aceptable
0,80 – 0,89	● Validez buena
0,90 – 1,00	● Validez muy buena

Roxana Hernández García



Firma

Fuente: Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación. Formato de validación de instrumento para recolección de datos.

Anexo 2. Fichas de validación de post test

18/09/2022

## Facultad de Ciencias de la Educación

---

### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador: Pedro Peña Jiménez
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Profesor
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: "Prueba para pensamiento crítico". Este cuestionario será aplicado a 12 alumnas de tercer año de secundaria.
- 1.4 Autor del instrumento: Preciado I., Montalban I. (Adaptado de Milla (2012)).

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente: (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular: (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena: (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	

CLARIDAD	Los ítems están reñactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>				<b>10</b>	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Coeficiente de validez  $\frac{(C \times 0 + B \times 2 + A \times 3)}{30} = 1$

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Pedro Peña Jiménez

## **Facultad de Ciencias de la Educación**

### **I. INFORMACIÓN GENERAL**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador: Moisés Pariahuache Ahumada
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Docente - Facultad de Educación – Universidad de Piura
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: “Prueba para pensamiento crítico”. Este cuestionario será aplicado a 12 alumnas de tercer año de secundaria.
- 1.4 Autor del instrumento: Preciado I., Montalban I. (Adaptado de Milla (2012)).

### **II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente: (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular: (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena: (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

<b>Aspectos de validación del instrumento</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Observaciones Sugerencias</b>
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>	<b>D</b>	<b>R</b>	<b>B</b>	
PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			3	
COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.		2		Las preguntas: 7, 11 y 13 podrían delimitarse.
CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			3	
SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			3	
OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			3	
CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			3	
ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo con dimensiones e indicadores.			3	
CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			2	Los ítems 6 y 9 requieren mayor precisión en la referencia al tiempo

FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			3	
ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			3	Las indicaciones se dirigen a la segunda y tercera persona; se puede homogenizar.
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo con puntuaciones asignadas a cada indicador)				<b>29</b>	<b>29</b>
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Coefficiente de validez

$$\frac{(C \times 0 + B \times 2A \times 3)}{30} = 0,96$$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo

*Moisés P*

Moisés Pariahuache Ahumada

Firmado

Fuente: Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación. Formato de validación de instrumento para recolección de datos.

## Facultad de Ciencias de la Educación

### I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador: Roxana Mercedes Hernández García

1.2 Cargo e institución donde labora:

1.3 Nombre del instrumento evaluado: "Prueba para pensamiento crítico". Este cuestionario será aplicado a 12 alumnas de tercer año de secundaria.

1.4 Autor del instrumento: Preciado I., Montalban I. (Adaptado de Milla (2012)).

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente: (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular: (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena: (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.		x		Sugiero revisar la pregunta 4 según las indicaciones que he enviado. Abrir la pregunta para que sea el estudiante quien, a partir de una o varias acciones previas, llegue por sí mismo a identificar las actitudes discriminatorias reflejadas en el texto.
COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			x	
CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			x	
SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			x	
OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.		x		Sugiero incluir acciones que acompañen la formación del PC, que permitan observar la evolución de estos comportamientos de los estudiantes. Es decir,

					hacer más perceptible la formación del pensamiento.
CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>					<b>28</b>
(Realizar el conteo de acuerdo con puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Coeficiente de validez

$$\frac{(C \times 0 + B \times 2 + A)}{30} = 0.93$$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo

Roxana Mercedes Hernández García



Firma