“AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO “EL NAZARENO” DE HUANTA

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN FRANCISCO DE ASÍS”-HUANTA, 2025.

AUTORES:

Karlenia MEDINA CURO
Ylizabet QUISPE QUINTAS
Jhon Richard VITOR OCHOA

ASESOR:

Dante Euclides Quispe Martínez

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:

Profesor de Educación Secundaria- Comunicación

HUANTA-AYACUCHO – PERÚ

2025

Equipo de trabajo

AUTORES

Karlenia MEDINA CURO

DNI: 45960364

Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “El Nazareno”, Estudiante de la especialidad de Educación Secundaria - Comunicación, Huanta, Ayacucho -Perú

AUTOR

Ylizabet QUISPE QUINTAS

DNI: 47744389

Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “El Nazareno”, Estudiante de la especialidad de Educación Secundaria - Comunicación, Huanta, Ayacucho-Perú

AUTOR

Jhon Richard VITOR OCHOA

DNI: 42083170

Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “El Nazareno”, Estudiante de la especialidad de Educación Secundaria - Comunicación, Huanta, Ayacucho - Perú

ASESOR

Dante Euclides QUISPE MARTÍNEZ

DNI: 47143932

Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “El Nazareno”, docente de investigación.

Huanta, Ayacucho -Perú

Hoja de firma del jurado y asesor

…….

Presidente

…….

Secretario

…….

Vocal

…….

Asesor(a)

Dante Euclides Quispe Martínez

Dedicatoria

A Dios, por darme fuerzas cuando sentí que ya no podía más; a mis padres, aunque ya no están físicamente conmigo, sé que me acompañaron en cada paso; a mi hijo, inspiración constante y motor de este logro; y a mis hermanos, quienes han sido mi refugio, mi apoyo en los momentos más difíciles.

Karlenia

Dedico esta tesis con todo mi cariño y gratitud a quienes me acompañaron en este camino como son mis padres, por su amor incondicional, su sacrificio y su constante apoyo, gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia.

Ylizabet

Dedico este trabajo, con amor, a mi madre y a mis seres queridos, quienes son el motor, el motivo y el sostén de mi aprendizaje. Gracias por siempre estar.

Jhon Richard

Reconocimiento

Nuestro eterno reconocimiento a nuestra casa superior de estudio, al Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “El Nazareno” de la provincia de Huanta, por la formación académica brindada, los recursos metodológicos y el acompañamiento pedagógico que han permitido la culminación de este estudio con rigurosidad y compromiso profesional.

A la Dirección, docentes y personal administrativo de la Institución Educativa “San Francisco de Asís”, por brindar las facilidades y el respaldo institucional necesarios para el desarrollo del estudio.

A los docentes asesores de tesis, por su orientación constante, observaciones críticas y apoyo técnico-metodológico a lo largo del proceso investigativo.

A los padres de familia que autorizaron la participación de sus hijos en la investigación, comprendiendo la importancia de generar conocimiento desde el ámbito educativo.

Finalmente, a los estudiantes del primer grado de secundaria, secciones “C” y “D”, de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta, por su valiosa participación, disposición y colaboración durante la aplicación del cuestionario.

Karlenia, Ylizabeth y Jhon Richard

Contenido

Equipo de trabajo ..... **ii**
Hoja de firma del jurado y asesor ..... **iii**
Dedicatoria ..... **iv**
Reconocimiento ..... **v**
Contenido ..... **vi**
Lista de tablas ..... ¡Error! Marcador no definido.**viii**
Índice de figuras ..... **ix**
Resumen ..... **x**
Abstract ..... **xii**
INTRODUCCIÓN **13**
CAPÍTULO I **16**
1. DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **16**
1.1. Diagnóstico e identificación del problema 16
1.2. Caracterización del problema de investigación 18
1.3. Formulación del problema de investigación 22
1.4. Objetivos de la investigación 23
1.5. Justificación de la investigación 23
CAPÍTULO II **28**
2. REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO TEÓRICO **28**
2.1. Antecedentes de investigación 28
2.1.1. Internacionales 28
2.1.2. Nacionales 30
2.1.3. Locales 33
2.2. Bases teóricas de la investigación 37
2.2.1. Definición del pensamiento crítico 37
2.2.2. Teorías del pensamiento crítico 38
2.2.3. Pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria 41
2.2.4. Pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje 42
2.2.5. Pensamiento crítico en el contexto escolar 44
2.2.6. Pensamiento crítico en el contexto familiar y social 45
2.2.7. Tipos del pensamiento crítico 46
2.2.8. Dimensiones del pensamiento crítico 48

2.2.9. Características de un pensamiento crítico 52
2.2.10. Niveles de pensamiento crítico 53
2.2.11. Habilidades del pensamiento crítico 55
2.2.12. Desarrollo del pensamiento crítico..... 56
2.2.13. Teorías para desarrollar el pensamiento crítico..... 58
CAPÍTULO III 74
3. HIPÓTESIS Y VARIABLES 74
3.1. Hipótesis 74
3.2. Variable de investigación 74
CAPÍTULO IV 76
4. MÉTODO 76
4.1. Enfoque de investigación 76
4.2. Tipo de investigación 76
4.3. Nivel de investigación 77
4.4. Diseño de investigación 77
4.5. Población y muestra 77
4.6. Definición y operacionalización de variables 82
4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 85
4.8. Instrumento 86
4.9. Matriz de consistencia 98
4.10. Principios éticos 100
CAPÍTULO V 103
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 103
5.1. Resultados del nivel descriptivo 103
5.1.1. Respecto al objetivo general 103
5.1.2. Resultados por dimensiones (objetivos específicos) 105
5.1.2.1. Dimensión interpretación 105
5.1.2.2. Dimensión análisis..... 106
5.1.2.3. Dimensión evaluación..... 106
5.2. Discusión 111
CONCLUSIONES 113113
RECOMENDACIONES 114
REFERENCIAS 116
ANEXOS 118

Lista de Tablas

Tabla 1: Distribución de la población ..... **¡Error! Marcador no definido.**78
Tabla 2: Distribución de la muestra ..... **¡Error! Marcador no definido.**80
Tabla 3: Operacionalización de la variable 82
Tabla 4: Escala ordinal con con puntajes tipo Likert (de 5 niveles) 90
Tabla 5: Tabla de interpretación de puntajes del pensamiento crítico 90
Tabla 6: Expertos para la validación de instrumentos 92
Tabla 7: Valor de Alfa de Cronbach 93
Tabla 8: Estadística de fibilidad 94
Tabla 9: Matriz de consistencia 98
Tabla 10: Cronograma de actividades 102
Tabla 11: Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado 103
Tabla 12: Nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación 105
Tabla 13: Nivel de desarrollo de la capacidad de análisis 106
Tabla 14: Nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación 107
Tabla 15: Nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia 108

Índice de figuras

Gráfica 1: Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado – resultado general. 104
Gráfica 2: Nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación 105
Gráfica 3: Nivel de desarrollo de la capacidad de análisis 106
Gráfica 4: Nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación 108
Gráfica 5: Nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia. 109

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta, durante el período 2025. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 682 estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria, de los cuales se tomó una muestra intencionada de 59 estudiantes del primer grado (secciones “C” y “D”).

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado de elaboración propia, adaptado de la propuesta de Facione (1990), que evalúa las cuatro dimensiones del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación e inferencia, cada una con siete indicadores e ítems. El cuestionario empleó una escala ordinal tipo Likert de cinco niveles: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). La confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor excelente de $\alpha = 0.92$, lo que garantiza una alta consistencia interna.

Los resultados descriptivos revelaron que el 50.8 % de los estudiantes presenta un nivel medio de desarrollo del pensamiento crítico, el 35.6 % se encuentra en nivel bajo, y solo el 13.6 % alcanza un nivel alto. Por dimensiones, se evidenció predominancia del nivel medio en todas: interpretación (50.8 %), análisis (55.9 %), evaluación (49.2 %) e inferencia (52.5 %). Estos datos muestran que, si bien los estudiantes logran aplicar algunas habilidades críticas de manera incipiente, aún requieren fortalecer sus capacidades para reflexionar, argumentar y emitir juicios razonados.

Se concluye que el pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de secundaria se encuentra en un estado inicial de desarrollo. Por ello, se recomienda la implementación de metodologías activas, el fortalecimiento de capacidades docentes en pensamiento crítico y el diseño de estrategias pedagógicas transversales que favorezcan el desarrollo de competencias reflexivas desde los primeros años de la educación secundaria.

Palabras clave: pensamiento crítico, interpretación, análisis, evaluación, inferencia, estudiantes de secundaria.

Abstrac

The present research aimed to determine the level of critical thinking development in first-grade secondary school students at the “San Francisco de Asís” Educational Institution in Huanta during the 2025 academic year. The study followed a quantitative approach, was basic in type, with a descriptive level and a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 682 students from first to fifth grade of secondary education, from which an intentional sample of 59 first-grade students (sections “C” and “D”) was selected.

The instrument used was a structured questionnaire, self-designed and adapted from Facione’s (1990) theoretical framework, which assesses four dimensions of critical thinking: interpretation, analysis, evaluation, and inference. Each dimension included seven indicators and items. A five-point Likert-type ordinal scale was used: Never (1), Almost never (2), Sometimes (3), Almost always (4), and Always (5). The instrument's reliability was established through Cronbach’s Alpha coefficient, yielding an excellent value of $\alpha = 0.92$, indicating high internal consistency.

Descriptive results showed that 50.8% of students were at a medium level of critical thinking development, 35.6% were at a low level, and only 13.6% reached a high level. By dimensions, a predominance of medium level was observed across all: interpretation (50.8%), analysis (55.9%), evaluation (49.2%), and inference (52.5%). These findings suggest that although students are beginning to apply critical thinking skills, further development is needed in their ability to reflect, argue, and make reasoned judgments.

It is concluded that students’ critical thinking is still in an early stage of development. Therefore, it is recommended to implement active methodologies, strengthen teacher capacities in critical thinking, and design cross-curricular pedagogical strategies that foster reflective competencies from the early years of secondary education.

Keywords: critical thinking, interpretation, analysis, evaluation, inference, secondary students.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, uno de los principales retos de la escuela secundaria es formar estudiantes capaces de analizar críticamente, reflexionar con profundidad y emitir juicios fundamentados. Estas habilidades son esenciales para la participación activa en la vida democrática y la toma de decisiones informadas. Según Facione (1990), el pensamiento crítico es un proceso de razonamiento autodirigido, autorregulado y basado en estándares intelectuales que guían la conducta reflexiva. Por su parte, Paul y Elder (2005) sostienen que esta habilidad permite a los estudiantes pensar con claridad, precisión y lógica, fundamentales para el aprendizaje autónomo y el ejercicio ciudadano.

En el Perú, el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016) reconoce el pensamiento crítico como una competencia transversal, señalando que los estudiantes deben desarrollar la capacidad de "pensar de manera crítica, creativa y reflexiva para tomar decisiones informadas" (p. 25). Sin embargo, estudios empíricos evidencian que esta competencia aún no se ha consolidado en el sistema educativo nacional, especialmente en el nivel secundaria, donde su desarrollo debería iniciarse de manera más estructurada.

En la región Ayacucho, específicamente en la provincia de Huanta, las instituciones educativas muestran dificultades en el fomento del pensamiento crítico en estudiantes adolescentes, situación que se replica en la Institución Educativa "San Francisco de Asís". Esta realidad, detectada a través de observaciones pedagógicas, entrevistas informales con docentes y análisis de productos estudiantiles, pone de manifiesto limitaciones en habilidades como la interpretación de textos, el análisis de información, la formulación de juicios y la argumentación coherente.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de realizar una investigación que permita describir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria, como base para diseñar futuras estrategias pedagógicas pertinentes. Por ello, esta investigación se orienta por el siguiente objetivo general: Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta en el año 2025.

Para lograr este propósito, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que se buscó medir y describir las características del pensamiento crítico en términos numéricos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). El tipo de investigación fue básico, pues se centró en ampliar el conocimiento teórico sobre el pensamiento crítico, sin manipular variables ni aplicar estrategias experimentales (Sampieri et al., 2022). El nivel fue descriptivo, dado que se analizó el estado actual de esta competencia en una muestra determinada, sin establecer relaciones causales ni correlacionales. Asimismo, se adoptó un diseño no experimental de corte transversal, puesto que se recolectaron los datos en un solo momento, sin intervención alguna por parte del investigador (Bisquerra, 2014).

La población estuvo conformada por 682 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria. La muestra fue intencionada, conformada por 59 estudiantes del primer grado de secundaria (secciones “C” y “D”). Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario estructurado de elaboración propia, adaptado del modelo propuesto por Facione (1990), el cual comprende las cuatro dimensiones del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Cada dimensión fue operacionalizada con 7 indicadores y 7 ítems, organizados en una escala de tipo Likert ordinal de cinco categorías: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). La confiabilidad del instrumento fue verificada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor excelente de $\alpha = 0.92$, lo que asegura una alta consistencia interna.

Este estudio se justifica desde varias perspectivas: teórica, al contribuir con evidencia empírica sobre una competencia fundamental en la educación contemporánea; metodológica, al validar un instrumento útil para diagnósticos similares en otros contextos educativos; social, al favorecer la formación de ciudadanos críticos; y pedagógica, al ofrecer información clave para docentes y gestores educativos comprometidos con la mejora de la calidad educativa.

Finalmente, se espera que los resultados permitan no solo conocer la situación actual del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. “San Francisco de Asís”, sino también fundamentar acciones concretas orientadas al fortalecimiento de esta competencia en el aula.

La investigación está estructurada en cinco capítulos tales como:

En el Capítulo I: Contiene el diagnóstico y planteamiento del problema, caracterización, formulación de los problemas, objetivos y la justificación.

En el Capítulo II: Contiene la revisión de literatura, en la que se expone los antecedentes internacionales, nacionales y locales, así mismo, las bases teóricas de la investigación.

En el Capítulo III: Contiene la hipótesis y la variable.

En el Capítulo IV: Contiene la metodología de la investigación: El enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación; además la población y muestra, las técnicas e instrumentos que sirvieron para la recolección de datos de la investigación.

El Capítulo V: Contiene los resultados, discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Diagnóstico e identificación del problema

Como resultado del proceso de diagnóstico realizado en la I.E. “San Francisco de Asís” del distrito y provincia de Huanta durante nuestra práctica pre profesional, se identificaron diversos problemas que afectan el rendimiento académico, la motivación y la convivencia escolar, tanto a nivel de estudiantes como de docentes y padres de familia.

1.1.1. Problemas identificados a nivel de estudiantes:

- Bajo nivel de comprensión lectora y expresión escrita: Dificultad para comprender textos académicos y producir escritos argumentativos o explicativos.
- Desempeño bajo en matemática: Deficiencias en el razonamiento lógico, resolución de problemas y manejo de operaciones con números racionales, funciones y gráficos.
- Desmotivación e inasistencia escolar: Falta de interés por las clases, ausencias frecuentes por razones familiares, económicas o laborales.
- Uso inadecuado de tecnologías: Exposición prolongada a redes sociales, escasa utilización de recursos digitales educativos.

- Problemas socioemocionales: Ansiedad, baja autoestima, conflictos entre pares, poca tolerancia a la frustración.
- Falta de hábitos de estudio y autorregulación: No planifican tiempos, no organizan tareas, dependencia excesiva del docente.
- Dificultad para interpretar adecuadamente textos informativos, argumentativos o de opinión.
- Escasa capacidad para emitir juicios críticos sobre situaciones de su entorno o sobre temas abordados en clase.
- Tendencia a repetir información sin procesarla ni analizarla.
- Poca habilidad para sostener una opinión con argumentos coherentes y fundamentados.
- Limitada disposición para reflexionar sobre sus propias ideas o posturas ante un problema.

1.1.2. Problemas identificados a nivel de docentes:

- Limitada capacitación en metodologías activas y pensamiento crítico: Poca implementación de estrategias como Aprendizajes Basados en Problemas, gamificación, aprendizaje cooperativo.
- Carga administrativa excesiva: Tiempo reducido para preparar sesiones significativas o personalizadas.
- Brechas en el uso pedagógico de las TIC: Uso básico de plataformas virtuales o herramientas digitales sin enfoque pedagógico.
- Dificultades en la evaluación formativa: Escasa aplicación de instrumentos diversificados y seguimiento a aprendizajes individuales.
- Falta de trabajo colaborativo entre docentes: Débil cultura institucional de planificación conjunta, análisis de evidencias y coevaluación.
- Limitado uso de estrategias didácticas orientadas al pensamiento crítico (debates, estudios de caso, dilemas morales, etc.).

1.1.3. Problemas identificados a nivel de padres de familia

- Baja participación en el acompañamiento educativo.
- Escasa comunicación con los docentes y la institución.
- Limitado conocimiento sobre estrategias de crianza o soporte emocional.
- Poco involucramiento en el desarrollo del juicio autónomo de sus hijos.

- Enfoque educativo centrado en resultados memorísticos más que en el análisis o la reflexión.

Del conjunto de problemas identificadas, se ha priorizado como problema central el siguiente: Los estudiantes del primer grado de secundaria presentan un bajo desarrollo del pensamiento crítico, evidenciado en su limitada capacidad para interpretar, analizar, evaluar e inferir información en situaciones académicas y cotidianas.

Este problema es relevante porque afecta transversalmente al aprendizaje de todas las áreas curriculares, y limita la formación de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de participar de manera activa y responsable en la sociedad. Además, representa un obstáculo para lograr las competencias establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (MINEDU, 2016), particularmente en el área de Comunicación, que exige que los estudiantes desarrollen capacidades como: Interpretar críticamente textos, argumentar con coherencia, Expresar opiniones fundamentadas Y Cuestionar la información de manera ética y reflexiva.

Por último, este problema impacta negativamente en su rendimiento escolar, participación en clase, autonomía cognitiva y formación ciudadana, ya que dificulta que los estudiantes asuman una postura crítica y argumentativa frente a los diversos retos personales, sociales y educativos que enfrentan.

A partir del diagnóstico realizado, se concluye que existe una necesidad urgente de fortalecer el pensamiento crítico desde los primeros años de la educación secundaria, con énfasis en estrategias pedagógicas activas, formación docente y acompañamiento familiar. Esta situación constituye el fundamento del presente estudio, orientado a describir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y plantear bases sólidas para futuras intervenciones educativas.

1.2. Caracterización del problema de investigación

La provincia de Huanta se encuentra ubicada en la parte norte del departamento de Ayacucho, en la sierra sur-central del Perú. Limita: Por el norte: con el departamento de Huancavelica; por el sur: con la provincia de Huamanga, por el este: con el departamento de Apurímac y por el oeste: con la provincia de La Mar.

Su capital es la ciudad de Huanta, también conocida como “La Esmeralda de los Andes” por su belleza natural. Se sitúa a una altitud aproximada de 2,627 m s.n.m.

y presenta una variedad de pisos ecológicos, desde zonas altoandinas hasta ceja de selva.

Huanta conserva una rica herencia cultural ancestral. Las expresiones artísticas y festivas son una mezcla de influencias incaicas, coloniales y contemporáneas. Se celebran con fervor festividades como: Semana Santa, de profunda devoción católica, carnavales huantinos, con danzas, comparsas y música típica, fiestas patronales, como la de señor de Maynay.

Se destacan también la práctica del tejido artesanal, bordados, música folklórica y el uso del quechua como medio de expresión tradicional.

La economía de Huanta se basa principalmente en tres sectores:

- Agricultura: cultivo de papa, maíz, palta, durazno y productos nativos como la mashua y la oca, tara, así mismos productos frutícolas como: pacae, tuna, chirimoya, tuna, lúcuma y granadilla.
- Ganadería: cría de ovinos, vacunos y cuyes.
- Comercio y turismo: dinamizado por eventos religiosos y por el creciente interés en el ecoturismo.

Huanta es una de las once provincias que conforman el departamento de Ayacucho. Está administrativamente dividida en ocho distritos: Huanta, Luricocha, Santillana, Sivia, Uchuraccay, Ayahuanco, Huamanguilla e Iguain. La capital provincial es gobernada por una municipalidad provincial, que coordina los planes de desarrollo urbano, rural, educativo y social, en articulación con el Gobierno Regional de Ayacucho.

En la provincia de Huanta se habla mayoritariamente el quechua chanka, junto con el castellano, sobre todo en áreas urbanas y en las instituciones educativas. Muchos habitantes son bilingües, lo que refleja una convivencia entre la tradición andina y la modernidad educativa.

1.2.1 Contexto geográfico y social del problema

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa “San Francisco de Asís”, esta institución se caracteriza por ser sólida que desarrolla integralmente a los estudiantes en valores y capacidades (intelectuales, sociales, afectivas), así mismo, cuenta con una organización educativa con liderazgo democrático y docente como facilitador, impulsando al estudiante como protagonista de su aprendizaje en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria;

actualmente alberga a unos 906 estudiantes. Así mismo, se encuentra ubicada en el distrito y provincia de Huanta, departamento de Ayacucho, zona altoandina del Perú con fuerte herencia cultural quechua hablante y características sociales y económicas complejas. La institución acoge a estudiantes de diversos sectores urbanos y rurales, muchos de ellos en situación de vulnerabilidad social o económica, lo que influye directamente en sus procesos de aprendizaje.

En este contexto, se ha identificado un problema educativo prioritario: los estudiantes del primer grado de secundaria presentan dificultades significativas en el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual se manifiesta tanto en sus respuestas académicas como en su vida cotidiana.

1.2.2 Situación problemática detectada

Durante el proceso de diagnóstico institucional se identificaron los siguientes síntomas en los estudiantes:

- Interpretan superficialmente los textos leídos, sin extraer ideas centrales ni establecer relaciones entre conceptos.
- Repiten información sin reflexionar, ni expresar opiniones fundamentadas.
- Presentan dificultades para analizar argumentos o comparar diferentes puntos de vista.
- No elaboran juicios críticos sobre temas escolares o sociales, ni infieren consecuencias de sus acciones.
- Su participación en clase es limitada, con escasa autonomía para tomar decisiones.

Estas evidencias indican un bajo nivel en las dimensiones clave del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

1.2.3 Factores que explican el problema (causas)

Entre las principales causas del problema, se identifican las siguientes:

- Uso de metodologías tradicionales centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento, sin promover el análisis reflexivo.
- Falta de capacitación docente en nuevas estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico (como debates, dilemas, estudio de casos o proyectos).
- Desconexión entre el estudiante y contexto social, que limita el uso del pensamiento crítico en situaciones reales o cotidianas.

- Escaso acompañamiento familiar en el desarrollo del juicio propio y del diálogo argumentativo en el hogar.

1.2.4 Consecuencias del problema

El bajo desarrollo del pensamiento crítico tiene diversas consecuencias educativas y sociales, entre las que destacan:

- Bajo rendimiento académico, especialmente en áreas como Comunicación, Ciencia tecnología y Ciudadanía.
- Pobre capacidad de argumentación y diálogo, lo que limita la participación activa y democrática de los estudiantes.
- Desinterés por los problemas sociales y falta de autonomía para proponer soluciones o actuar de manera ética.
- Escasa preparación para enfrentar desafíos del siglo XXI, como la sobreinformación, los conflictos de opinión, la toma de decisiones y el pensamiento independiente.

1.2.5. Ubicación del problema en el contexto institucional, local, regional, nacional e internacional

A nivel institucional, se observa que no existen proyectos educativos específicos orientados al desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros grados de secundaria.

A nivel local (Huanta), esta carencia es compartida por varias instituciones públicas, donde aún se priorizan modelos de enseñanza tradicionales.

A nivel regional (Ayacucho), se reportan bajos niveles de comprensión lectora y habilidades críticas en estudiantes de secundaria, según resultados de evaluaciones regionales.

A nivel nacional, los informes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y de la Defensoría del Pueblo evidencian que los estudiantes peruanos presentan dificultades en pensamiento crítico, especialmente para argumentar, cuestionar fuentes y resolver problemas complejos.

A nivel internacional, la prueba PISA (OCDE, 2018) ubicó al Perú entre los países con menor desempeño en pensamiento crítico y resolución de problemas en contextos diversos.

1.2.6. Alternativa de solución (propuesta)

Como alternativa de solución, se plantea la promoción de estrategias pedagógicas activas desde el primer grado de secundaria, centradas en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Facione (1990): interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Entre las estrategias que podrían aplicarse están:

- El uso de debates estructurados.
- La resolución de problemas reales del contexto local.
- La lectura y análisis crítico de textos informativos y de opinión.
- La argumentación escrita y oral fundamentada.
- La aplicación de técnicas como el diagrama de razonamiento, la matriz de doble entrada, o los dilemas morales.

Estas propuestas permitirán fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, lo que repercutirá en su desempeño académico, participación ciudadana y toma de decisiones informadas y éticas.

1.3. Formulación del problema de investigación

a) Pregunta general

¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta en el período 2025?

b) Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de análisis en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta?

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta?

1.4. Objetivos de la investigación

a) Objetivo general

Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta en el período 2025.

b) Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta.
- Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de análisis en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta.
- Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta.
- Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación teórica

La presente investigación se sustenta en el marco teórico del pensamiento crítico como una habilidad cognitiva fundamental en los procesos de aprendizaje significativo, formación ciudadana y desarrollo personal. Según Facione (1990), el pensamiento crítico implica interpretar, analizar, evaluar e inferir, de manera reflexiva y autónoma, información relevante para la toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, se reconoce que esta

competencia no solo es una meta educativa, sino un instrumento esencial para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Diversos autores coinciden en que el pensamiento crítico es una habilidad transversal que debe ser promovida desde etapas tempranas de la formación escolar. Paul y Elder (2014) enfatizan que los estudiantes que desarrollan pensamiento crítico pueden construir argumentos válidos, identificar falacias y resolver problemas complejos. Asimismo, Halpern (2014) sostiene que el pensamiento crítico permite el desarrollo del juicio razonado, la solución de problemas y la evaluación de evidencias en distintos contextos.

Desde una perspectiva nacional, el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) establece que el pensamiento crítico es una competencia transversal prioritaria en la educación peruana, considerada clave para el desarrollo integral del estudiante. La presente investigación contribuye así al fortalecimiento del enfoque por competencias del sistema educativo actual, buscando evidencias empíricas que permitan orientar mejor las prácticas pedagógicas.

1.5.2. Justificación práctica

En el contexto de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta, se ha identificado una necesidad urgente de fortalecer las competencias cognitivas de los estudiantes, particularmente en lo que respecta a la capacidad de reflexión crítica. A través de diagnósticos previos, se ha evidenciado que muchos estudiantes del primer grado presentan limitaciones al momento de interpretar información, elaborar juicios argumentados o resolver situaciones problemáticas de forma lógica. Esta situación repercute directamente en su rendimiento académico y en su capacidad de participar activamente en su entorno social.

Este estudio proporciona un diagnóstico detallado del nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria, lo que permitirá a los docentes y directivos tomar decisiones fundamentadas sobre el diseño de estrategias didácticas, metodologías activas, y programas de formación docente. Además, los resultados podrán

servir como insumo para otras instituciones educativas de la región, contribuyendo así al mejoramiento continuo de la calidad educativa local y regional.

1.5.3. Justificación metodológica

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transversal, lo que permite describir y analizar, de manera objetiva y sistemática, el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El enfoque cuantitativo posibilita la recolección y procesamiento de datos estadísticos confiables que aportan una visión precisa del fenómeno investigado (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

Asimismo, el uso de un cuestionario estructurado con escala ordinal tipo Likert, elaborado y adaptado a partir del modelo propuesto por Facione (1990), asegura la validez teórica del instrumento y su pertinencia para evaluar las dimensiones cognitivas del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación e inferencia. La consistencia interna del instrumento fue verificada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.92$), lo que confirma la confiabilidad de los resultados obtenidos.

1.5.4. Justificación social

Esta investigación responde a una necesidad social urgente: la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad. En un entorno global caracterizado por la desinformación, los conflictos y los cambios acelerados, es fundamental que desde la escuela se promueva una cultura de pensamiento que permita a los estudiantes:

- Cuestionar la información recibida.
- Evaluar diferentes puntos de vista.
- Tomar decisiones con base en argumentos sólidos.
- Convivir con respeto y tolerancia.

El estudio, por tanto, busca fortalecer los procesos de formación ciudadana desde una perspectiva crítica y participativa, alineándose con las políticas públicas en educación.

1.5.5. Justificación por conveniencia

La investigación es conveniente porque:

- La población objetivo (estudiantes de primer grado) se encuentra accesible y dispuesta a participar con el apoyo de la institución educativa.
- El instrumento diseñado es de fácil aplicación y análisis.
- Los investigadores tienen conocimiento del contexto y experiencia previa en el campo educativo, lo que facilita el desarrollo del trabajo.
- Los resultados pueden ser utilizados inmediatamente por la institución educativa para mejorar la práctica docente.

Además, al estar alineada con los objetivos del Currículo Nacional, esta investigación puede ser replicada en otras instituciones con condiciones similares.

1.5.6. Justificación económica

Desde una perspectiva económica, esta investigación es viable y de bajo costo. No requiere grandes inversiones, ya que:

- Se aplicará un único instrumento (cuestionario estructurado impreso).
- El análisis estadístico se realizó con herramientas disponibles, como el software SPSS y Exel (George & Mallery, 2003), sin recurrir a costosos dispositivos tecnológicos.
- La recolección de datos se realizará dentro del horario escolar.
- No se requiere contratación de personal adicional.

Los beneficios que se derivarán del estudio, como el rediseño de estrategias pedagógicas y la mejora del aprendizaje, justifican ampliamente la inversión realizada.

1.5.7. Justificación doctrinaria

Doctrinariamente, la investigación se sustenta en el enfoque por competencias promovido por el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú, el cual plantea que los estudiantes deben desarrollar el pensamiento crítico como una capacidad transversal que les permita construir conocimiento, resolver problemas y participar activamente en la sociedad (MINEDU, 2016).

En esa línea, autores como Paul y Elder (2005) sostienen que el pensamiento crítico es una habilidad esencial que debe integrarse en todos los niveles y áreas del currículo. Asimismo, Facione (1990) argumenta que su desarrollo debe ser intencional, progresivo y evaluado sistemáticamente. La presente investigación, por tanto, responde al marco doctrinario vigente en la política educativa nacional, alineándose con los principios de equidad, calidad y mejora continua.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Internacionales

Rodríguez (2023), en su investigación titulada: *Mejora del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* en España, planteó como objetivo: Evaluar si el ABP mejora el pensamiento crítico en estudiantes del cuarto año de ESO. La metodología que empleó fue una investigación de tipo aplicado, enfoque cuantitavo, nivel Cuasi-experimental y diseño Pretest–postest con grupo control; así mismo la técnica aplicado fue la encuesta tipo Likert y los instrumentos pruebas pre test y pos test; se aplicó a una muestra de 60 estudiantes (30 experimental, 30 control).

Esta investigación obtuvo como resultado, que hubo un significativo aumento en aspectos como análisis, evaluación e inferencia tras aplicar ABP, llegándo a la conclusión que, El ABP es eficaz para mejorar las habilidades del pensamiento crítico. El autor recomienda adoptar ABP en programas escolares y capacitar docentes en su aplicación.

Latapi (2022), en su investigación titulada: *Habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de primer grado de secundaria*, en México. Planteó como objetivo: Describir el nivel de habilidades críticas (cognitiva y afectiva) en estudiantes de primer grado. La metodología que empleó en dicho estudio fue de

enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental-transversal.

La técnica e instrumento que aplicó fue la encuesta tipo Likert; tomó como muestra a 100 estudiantes de primer grado.

El resultado obtenido: El bajo nivel de desarrollo crítico en la dimensión cognitiva y dimensión afectiva.

La investigación concluye que, existe un déficit general en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en primer grado de secundaria y las capacidades afectivas (actitudes y motivación para pensar críticamente) están tan necesitadas de atención como las habilidades cognitivas.

El autor recomienda, implementar actividades escolares específicas desde primer grado para fortalecer estas habilidades.

Cruz & Vera (2024), realizaron una investigación titulada: *Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica superior* , en Tulcán, Ecuador. Plantearon como objetivo: Examinar la relación entre comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de básica superior. La metodología que emplearon fue una investigación de tipo aplicado-descriptivo, enfoque mixto, nivel descriptivo–correlacional y diseño no experimental, transversal. La técnica e instrumento que se empleó fue la encuesta estructurada Likert + observación en debates; aplicaron a una muestra de 50 estudiantes de secundaria.

Los resultados obtenidos: Aquellos con mayor comprensión lectora obtuvieron puntajes significativamente más altos en interpretación y evaluación ($r = 0.52$, $p < 0.01$).

La investigación llegó a la conclusión que, la comprensión lectora es un predictor relevante del pensamiento crítico en secundaria. Los autores recomiendan integrar ejercicios de lectura analítica y debates en primer grado para potenciar el desarrollo crítico.

Real & Grandes (2024), realizaron un estudio titulado: *Dificultades en el pensamiento crítico y su relación con el bajo rendimiento escolar de los estudiantes del octavo grado de educación básica*, en Guayaquil, Ecuador. Establecieron como objetivo: Analizar las dificultades en pensamiento crítico y su influencia en el

rendimiento escolar. La metodología de esta investigación fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, nivel correlacional, diseño no experimental, transversal. La técnica e instrumento que emplearon fue la encuesta estructurada (escala Likert), análisis de notas escolares. Aplicaron a una muestra de 180 estudiantes de octavo grado.

Los resultados obtenidos: Hallaron que dificultades en análisis y evaluación están significativamente relacionadas con bajo rendimiento ($r \geq 0.45$, $p < 0.05$). Dicha investigación llegó a la conclusión de que, existe una correlación negativa entre el desarrollo del pensamiento crítico y el bajo rendimiento.

Recomiendan fortalecer estrategias didácticas enfocadas en análisis y evaluación crítica desde los primeros grados de secundaria.

Mantilla & Prada (2025), en su investigación titulada: *El desarrollo del pensamiento crítico en educación básica secundaria*, en Zapatoca y Girón, Santander, Colombia. Plantearon como objetivo: Analizar cómo se desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria. La metodología que emplearon fue una investigación de tipo básico, con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño estudio tipo ensayo con apoyo documental. La técnica que aplicaron fue la revisión bibliográfica y el instrumento, análisis de prácticas docentes, emplearon a una muestra de 80 estudiantes de dos instituciones de educación básica secundaria. Los resultados obtenidos, es que, el desarrollo del pensamiento crítico mejora significativamente cuando se incorporan debates, mapas conceptuales y proyectos en el aula. La investigación llegó a la conclusión de que, fomentar habilidades analíticas desde los primeros grados mediante metodologías activas favorece significativamente el pensamiento crítico.

Los autores recomiendan incorporar debate, análisis de textos y proyectos interdisciplinarios desde primer grado de secundaria.

2.1.2. Nacionales

Ramírez (2021), en su estudio realizado: Pensamiento crítico y su influencia en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de secundaria en la GUE “Mariscal Toribio de Luzuriaga”, Huaraz – Ancash. Planteó como objetivo:

Determinar la influencia del pensamiento crítico en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de secundaria. La metodología que utilizó en dicha investigación fue de tipo aplicado, enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental, transversal. La técnica e instrumento que empleó fue la encuesta con cuestionario sobre pensamiento crítico y autonomía del aprendizaje; tomó como muestra a 162 estudiantes de educación secundaria.

Los resultados que obtenieron: Se encontró una relación positiva y significativa entre ambas variables. Llegando a la conclusión que, el pensamiento crítico influye significativamente en la autonomía del aprendizaje.

El autor recomiendan diseñar e implementar estrategias pedagógicas que integren ambas dimensiones desde los primeros grados.

Romaní, Martell, Medina & Criado (2021), realizaron una investigación titulada: *Percepción del pensamiento crítico en estudiantes de la institución educativa Trilce de Lima.* Plantearon como objetivo general: Caracterizar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre su nivel de pensamiento crítico. La metodología que aplicó es una investigación de tipo básico/detectivo, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño no experimenta,transversal. La técnica e instrumento que utilizaron fue la encuesta estructurada; aplicaron a una muestra de 200 estudiantes de educación secundaria. Los resultados que obtuvieron es que, identificaron fortalezas en la argumentación y debilidades en la evaluación y solución de problemas. La investigación concluye en que, los estudiantes perciben un desarrollo parcial del pensamiento crítico; necesitan fortalecerse en evaluación y solución crítica.

Los autores recomiendan implementar actividades específicas para argumentación crítica y resolución de problemas.

Saavedra & Pizarro (2024), realizaron un estudio titulado: *Pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular en varios colegios de educación básica regular de Perú*, establecen como objetivo general : Caracterizar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. La metodología que emplearon fue una investigación de tipo básico, de enfoque cuantitativo nivel descriptivo, diseño no experimental, transversal. Utilizaron la técnica de la encuesta con

instrumento de Zaldívar (2010); aplicaron a una muestra de 145 estudiantes de educación secundaria. Los resultados obtenidos: Pensamiento Crítico medio (43 %), reconocimiento de asunciones (47,7 %), evaluación de argumentos (47 %) e interpretación baja (45,7 %). En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico en el nivel secundaria es parcial y desigual según dimensiones, siendo la dimensión de interpretación la más débil y se constata la necesidad de un enfoque pedagógico integral para reforzar tanto habilidades cognitivas como evaluativas.

Los autores, recomiendan implementar estrategias didácticas específicas que fortalezcan la interpretación, como análisis de textos y ejercicios de comprensión crítica.

Núñez & Lira (2020), en su investigación realizada: *Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica en vsarias instituciones de Peru*. Plantean como objetivo: Analizar qué tan efectivas son las estrategias didácticas en promover el pensamiento crítico en secundaria. La metodología empleada es de tipo básico, con enfoque cualitativo, nivel descriptivo y diseño revisión documental y estudio descriptivo. Así mismo, utilizaron como técnica, revisión documental, estudio de caso y como instrumentos cuestionario para docentes y guías de observación y entrevistas; trabajaron con muestras de un grupo de docentes del área de comunicación del nivel secundaria y estudiantes.

La investigación tuvo como resultado que, los docentes presentan debilidades en el desarrollo de razonamiento, argumentación y toma de decisiones; así mismo los estudiantes carecen de herramientas de lectura crítica. Llagan a la conclusión que, el estudio revela que los docentes presentan dificultades para implementar estrategias didácticas que promuevan el razonamiento, la argumentación y la toma de decisiones, y que, por ende, los estudiantes no desarrollan herramientas cognitivas para realizar una lectura crítica activa. Por tanto, los autores recomiendan capacitar a docentes en estrategias críticas, integrar lectura analítica y argumentativa en secundaria.

Núñez, Gallardo, Aliaga & Díaz (2020), realizaron un estudio denominado: *Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de*

educación básica en instituciones educativas de la provincia de Ocros, región Áncash. Plantearon como objetivo: Evaluar las estrategias didácticas usadas por docentes del área de comunicación para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria en la jurisdicción de Ocros. La metodología que emplearon fue una investigación de tipo básico, enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), nivel descriptivo (cuantitativo) y exploratorio (cualitativo) y diseño no experimental, transversal, mixto. Así mismo, utilizaron como técnica e instrumentos, cuestionario para docentes, encuesta para estudiantes, guía de observación y entrevistas semi-estructuradas; aplicaron a una muestra 28 profesores de comunicación de escuelas de secundaria en Ocros y 113 alumnos del nivel secundario, cuyas percepciones sobre la guía docente fueron registradas mediante encuesta.

Los resultados obtenidos en dicha investigación: Los docentes mostraron déficits significativos en la implementación de estrategias destinadas al razonamiento, argumentación y toma de decisiones; así mismo, el 59,3 % de estudiantes calificaron la gestión docente en pensamiento crítico como "mala/regular"; es decir, en razonamiento: 40,7 % lo consideró deficiente, argumentación: 38,1 % indicó debilidad y toma de decisiones: 31,9 % lo calificó como débil. La investigación llegó a la conclusión que, existe una fuerte deficiencia en las estrategias docentes para desarrollar el pensamiento crítico en secundaria.

Los autores recomiendan diseñar e implementar programas de capacitación docente que incluyan estrategias como preguntas abiertas, debates y análisis de casos.

2.1.3. Locales

Pérez (2021), en su investigación titulada: *Implementación de metodologías activas para fomentar el pensamiento crítico del Colegio de Alto Rendimiento (COAR)* de Ayacucho. Planteó como objetivo: Evaluar el impacto de metodologías activas (debates y proyectos) en el desarrollo del pensamiento crítico. La metodododología que empleó es una investigación de tipo básico, enfoque cualitativo, nivel descriptivo y diseño estudio de caso transcripto. La técnica utilizado fue la observación directa y los instrumentos empleados, entrevistas, análisis de portafolios; se aplicó a una muestra de de 25 estudiantes de secundaria. El resultado obtenido: El uso de proyectos y debates mejoran el

razonamiento y argumentación crítica; y en entrevistas, los docentes refirieron una mayor participación activa, entusiasmo y autonomía en los estudiantes. Dicha investigación concluyó que Los métodos activos utilizados (debates y proyectos) fomentan significativamente el pensamiento crítico en estudiantes del COAR Ayacucho, evidenciado en mayor profundidad discursiva, argumentación estructurada y autonomía intelectual.

El autor recomienda, extender y formalizar estas metodologías (debates y proyectos) en otros grados del COAR, especialmente en primer grado de secundaria, así mismo, y diseñar formación docente continua para aplicar técnicas de mediación en debates críticos, formulación de preguntas socráticas y evaluación colectiva de proyectos.

Tumbalobos (2024), realizó una investigación titulada: *Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa "San Juan" del distrito San Juan Bautista - Ayacucho*. Así mismo, planteó como objetivo: Determinar el efecto del desarrollo del pensamiento crítico sobre la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. La metodología que empleó es de tipo aplicado, con enfoque cuantitativo, nivel Cuasi-experimental, diseño experimental, Pre-test/Post-test con grupo experimental y grupo control (no experimental). Utilizó como técnica las pruebas estandarizadas (pre-test y post-test) y para medir las variables de invetigación empleó los instrumentos como: Prueba objetiva diseñada para medir pensamiento crítico y comprensión lectora, validada en contenido y confiabilidad, aplicó a una muestra de 38 estudiantes. 19 estudiantes en grupo experimental y 19 estudiantes en grupo control.

Los resultados obtenidos: El grupo experimental mostró mejoras significativas en comprensión lectora tras desarrollar habilidades de pensamiento crítico. La investigación concluye que, el fortalecimiento del pensamiento crítico produce resultados significativos en la comprensión lectora de escolares.

El autor recomienda, incorporar programas de pensamiento crítico en la planificación escolar de secundaria.

Chávez (2022), en su investigación titulada: *Dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuatro de secundaria en la Institución Educativa rural "San Martín de Porres" – Ayacucho*. Planteó como objetivo: Comparar las dificultades en el pensamiento crítico entre estudiantes de cuarto grado, secciones A y B, de una I.E. rural en Ayacucho. La metodología que empleó en la investigación, es de tipo básico de orden descriptivo comparativo, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo comparativo y diseño no experimental, transversal, comparativo. La técnica empleada fue la prueba estandarizada y para medir la variable se utilizó el instrumento, Test Watson–Glaser (FG)/W-GCTA (versión 1980, adaptada 2016), con confiabilidad Alfa=0.914, dichos instrumentos fueron aplicados una muestra de 60 estudiantes distribuidos en dos secciones: 30 alumnos en sección "A" y 30 en "B".

Los resultados obtenidos: El promedio de pensamiento crítico en los estudiantes de la sección "A" fue de 32.78 y en la sección "B" fue de 28.22 puntos, sin embargo, la diferencia no fue estadísticamente significativa ($p = 0.310$), lo que indica que ambos grupos presentaban un nivel similar de dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico. En conclusión no se encontraron diferencias significativas en las dificultades del pensamiento crítico entre ambas secciones.

El autor recomienda diseñar estrategias didácticas adecuadas para abordar dificultades comunes detectadas en ambas secciones.

Dueñas (2023), realizó un estudio titulado: *Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del instituto tecnológico "La Pontificia" de Ayacucho.* Planteó como objetivo general: Demostrar la influencia de la implementación de un taller de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) sobre el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos del Instituto "La Pontificia", Ayacucho. La metodología empleada es una investigación de tipo aplicado, enfoque cuantitativo, nivel explicativo, diseño experimental (preexperimental, un solo grupo con prueba pre y post) . Así mismo, utilizó la técnica de taller interactivo (ABP) y para medir la variable empleó los instrumentos material experimental adaptado al ABP, ficha de observación validada por expertos y prueba escrita pretest–postest para medir pensamiento crítico, se aplicó a una muestra de 27 estudiantes del Instituto "La Pontificia" (todas y todos

de un único grupo) participaron en el pretest y postest. Los resultados obtenidos: Antes del taller, el 74,1 % de estudiantes presentaron un nivel bajo de pensamiento crítico y después del taller el 85,2 % alcanzaron un nivel alto de pensamiento crítico.

La investigación concluye que, la aplicación del taller de ABP tuvo un impacto significativo y positivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, por tanto, el autor recomienda extender la aplicación del taller a otros grados y secciones para validar su eficacia en diferentes contextos.

Ñaupa & Yucra (2023), realizaron una investigación titulada: Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria del Plantel de Aplicación "Guamán Poma de Ayala" de Ayacucho. Como objetivo plantearon: Determinar la influencia del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de primaria del Plantel Guamán Poma de Ayala. La metodología que emplearon, fue una investigación de tipo aplicado, con enfoque cuantitativo, nivel explicativo y diseño experimental, pre-experimental (un solo grupo con pretest y postest). Así mismo, utilizaron la técnica de Taller de aprendizaje cooperativo; y para medir las variables emplearon los instrumentos de rúbrica para evaluar habilidades críticas (interpretación, análisis, evaluación, inferencia), material experimental (guías y casos para trabajo en grupo) y prueba escrita de desarrollo (pretest y postest); aplicaron a una muestra de 31 estudiantes de sexto grado de primaria, sección "A" del Plantel “Guamán Poma de Ayala”.

Los resultados obtenidos: Antes del taller, el 32.4 % de los alumnos presentaron un nivel inicial de pensamiento crítico, después del taller, el 45.3 % alcanzó un nivel destacado. Por tanto, el cambio fue estadísticamente significativo ($p < 0.05$), evidenciando mejoras en análisis, interpretación y explicación crítica. La investigación concluyó: El aprendizaje cooperativo, aplicado mediante talleres, promueve significativamente el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de nivel básico; por tanto, el autor recomienda ampliar la estrategia a secundarios (especialmente primer grado) para fortalecer habilidades

cognitivas y capacitar a docentes en metodologías cooperativas y evaluación crítica.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Definición del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una capacidad cognitiva compleja que permite a los estudiantes analizar, evaluar y sintetizar información para tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera reflexiva.

De acuerdo con Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico es *"el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo"* (p. 4). Esta definición destaca la autorregulación y la metacognición como componentes esenciales del pensamiento crítico.

Para Ennis (2011), citado por López y Rojas (2020), el pensamiento crítico se refiere a *"un pensamiento reflexivo y razonado, enfocado a decidir qué creer o hacer"* (p. 36). Esta conceptualización enfatiza la intención deliberada del pensamiento para orientar la acción o el juicio.

Por su parte, Facione (1990), autor del informe Delphi, define el pensamiento crítico como *"un juicio reflexivo y con propósito que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de la consideración de evidencia, conceptos, metodologías, criterios o contextos"* (Facione, 1990, p. 3). Esta definición resalta el pensamiento crítico como un proceso multidimensional, compuesto por habilidades y disposiciones.

En el contexto educativo latinoamericano, Saavedra-Pizarro (2024) indica *que "el pensamiento crítico en estudiantes secundarios se manifiesta en su capacidad para argumentar con fundamento, cuestionar ideas y resolver problemas desde la lógica y la evidencia"* (p. 45), haciendo hincapié en la relevancia del contexto escolar y cultural.

Asimismo, Sánchez y Pérez (2018) precisan que *"el pensamiento crítico implica la evaluación activa de la información, que lleva al estudiante a tomar decisiones autónomas, éticas y bien razonadas"* (p. 57), lo que lo convierte en una herramienta esencial para la formación ciudadana.

2.2.2. Teorías del pensamiento crítico

2.2.2.1. Teorías del pensamiento crítico según Facione (1990)

Uno de los autores más influyentes en el estudio del pensamiento crítico es Peter Facione, quien lideró el Proyecto Delphi en los años 90 con el objetivo de establecer un consenso entre expertos sobre qué es y cómo se manifiesta el pensamiento crítico en contextos educativos.

1. Teoría del pensamiento crítico como juicio reflexivo y razonado

Facione (1990) define el pensamiento crítico como "*un proceso de juicio autorregulado y con propósito, que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de la evidencia, criterios, contextos, conceptos y métodos*" (p. 3). Esta teoría plantea que el pensamiento crítico es una forma de razonamiento orientada a la toma de decisiones informadas.

2. Teoría de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico

Facione (1990) propone que el pensamiento crítico se estructura en torno a seis habilidades cognitivas esenciales:

- **Interpretación:** Comprender y expresar el significado de información o experiencias.
- **Análisis:** Identificar las relaciones entre afirmaciones, conceptos, razones o evidencia.
- **Evaluación:** Juzgar la credibilidad de fuentes y la calidad de argumentos.
- **Inferencia:** Extraer conclusiones lógicas a partir de premisas o datos.
- **Explicación:** Justificar procedimientos y evidencias con claridad.
- **Autorregulación:** Supervisar y corregir activamente el propio proceso de pensamiento.

Según Facione (1990), estas habilidades deben desarrollarse en conjunto, pues conforman un pensamiento disciplinado, útil en la resolución de problemas académicos y cotidianos.

3. Teoría de las disposiciones del pensador crítico

Además de las habilidades, la teoría de Facione reconoce la importancia de las disposiciones, es decir, actitudes o inclinaciones del individuo hacia el pensamiento crítico. Entre las más importantes se encuentran:

- Curiosidad intelectual
- Mente abierta
- Prudencia en los juicios
- Búsqueda de la verdad
- Confianza en el razonamiento
- Persistencia

Facione (1990) señala que "*un pensador crítico no es solo alguien que sabe razonar, sino alguien motivado a usar ese razonamiento de manera reflexiva y ética*" (p. 12).

2.2.2.2. Teorías del pensamiento crítico según Saavedra-Pizarro (2023)

El educador peruano Augusto Saavedra-Pizarro ha investigado ampliamente el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular en el Perú, proponiendo una teoría centrada en el contexto latinoamericano y en el rol pedagógico activo del docente como mediador del razonamiento crítico.

1. Teoría sociocognitiva del pensamiento crítico en contextos escolares

Saavedra-Pizarro (2023) plantea que el pensamiento crítico debe entenderse como "*una habilidad sociocognitiva que emerge de la interacción activa entre el estudiante, su contexto educativo y los retos de aprendizaje que exigen reflexión, análisis y argumentación*" (p. 28).

Esta teoría se basa en tres ejes:

- **Dimensión cognitiva:** donde el estudiante identifica, relaciona, evalúa y construye ideas.
- **Dimensión comunicativa:** que permite argumentar, debatir, justificar puntos de vista y dialogar.
- **Dimensión ética-reflexiva:** donde el pensamiento se orienta a la toma de decisiones con base en valores y principios.

Según el autor, estas dimensiones se desarrollan en la medida en que el aula se convierte en un espacio de diálogo pedagógico, donde el error, la pregunta y la contradicción son aprovechados como oportunidades para aprender a pensar críticamente.

2. Enfoque pedagógico del pensamiento crítico

Saavedra-Pizarro sostiene que "*el pensamiento crítico no debe verse como una competencia autónoma, sino como una forma de pensar que atraviesa todas las áreas curriculares y que se cultiva a través del planteamiento de situaciones problemáticas reales*" (2023, p. 33). Por ello, su propuesta vincula la enseñanza del pensamiento crítico con metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el debate académico, los estudios de caso y la lectura crítica.

2.2.2.3. Teorías del pensamiento crítico según Matthew Lipman (2002)

(Aunque nacido en EE. UU., Lipman desarrolló y aplicó su teoría activamente en América Latina, especialmente en Colombia, México, Chile y Perú a través del programa "Filosofía para Niños", con gran impacto en escuelas públicas).

1. Teoría del pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, creativo y cuidadoso

Lipman (2002) propone una teoría del pensamiento crítico basada en el desarrollo del **razonamiento filosófico desde edades tempranas**, mediante el diálogo reflexivo en el aula. Afirma que:

"*El pensamiento crítico no es simplemente una técnica lógica o analítica, sino una forma de pensamiento que es al mismo tiempo crítica, creativa y cuidadosa*" (Lipman, 2002, p. 28).

Para este autor, el pensamiento crítico debe ser:

- **Autocorrectivo:** capaz de detectar errores propios.
- **Autodirigido:** orientado por criterios de razonamiento válidos.
- **Autodisciplinado:** coherente y éticamente fundamentado.

2. Componentes clave según Lipman

Lipman (2002) sostiene que el pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes aprenden a:

- Formular preguntas relevantes.
- Establecer relaciones lógicas entre ideas.
- Evaluar las consecuencias de afirmaciones o decisiones.
- Argumentar con claridad y fundamento.

Lo innovador de su teoría es que considera al pensamiento crítico como un proceso colectivo que se potencia mediante el diálogo filosófico entre pares, a través de comunidades de investigación en el aula.

3. Aplicación en el contexto educativo latinoamericano

Lipman trabajó estrechamente con programas educativos en Latinoamérica, como el caso de “Filosofía para Niños” (FpN), adaptado en diversos países de la región. En Perú, esta metodología ha sido incorporada en instituciones públicas y rurales con resultados positivos en la mejora del pensamiento crítico y la convivencia escolar (Zegarra, 2019).

En conclusión, la teoría de Lipman enfatiza que el pensamiento crítico no es un conjunto de habilidades abstractas, sino una práctica reflexiva, ética y dialógica que debe integrarse en todas las áreas del currículo, especialmente desde los primeros grados de secundaria. Esta visión coincide plenamente con los propósitos de tu investigación, al buscar desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria desde una propuesta didáctica activa, reflexiva y formativa.

2.2.3. Pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria

2.2.3.1. Según Daniel Sánchez-Ibáñez (2021)

El pensamiento crítico en la etapa secundaria es fundamental para formar estudiantes capaces de analizar, cuestionar, argumentar y decidir con autonomía y responsabilidad en un entorno cambiante, globalizado y lleno de información. Según Sánchez-Ibáñez (2021), el pensamiento crítico es "una competencia transversal que se manifiesta en la capacidad del estudiante para interpretar información, evaluar argumentos y tomar decisiones conscientes y éticas en contextos diversos" (p. 63).

2.2.3.2. Características del pensamiento crítico en secundaria

Sánchez-Ibáñez (2021) señala que en los estudiantes de secundaria el pensamiento crítico debe cultivarse progresivamente a través de las siguientes capacidades clave:

1. **Interpretación de ideas complejas** (a partir de textos o problemas sociales).
2. **Evaluación de fuentes de información**, distinguiendo hechos de opiniones.
3. **Argumentación lógica y estructurada**, con evidencia válida.
4. **Análisis de consecuencias** de sus propias decisiones o juicios.
5. **Autorreflexión crítica**, entendida como la capacidad para examinar y corregir los propios errores.

   Como afirma el autor: "*El pensamiento crítico en la adolescencia debe ser visto como un proceso formativo, no innato, que requiere andamiajes metodológicos y espacios de diálogo en la escuela*" (Sánchez-Ibáñez, 2021, p. 66).

2.2.3.3. Implicancia en la educación secundaria

En su análisis de la educación latinoamericana, Sánchez-Ibáñez enfatiza que la enseñanza secundaria tradicional suele centrarse en la transmisión de conocimientos, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Por eso, plantea que el pensamiento crítico debe enseñarse de forma explícita, transversal y situada.

En palabras del autor:

"En el aula secundaria, el pensamiento crítico debe impulsarse desde metodologías activas, como el debate, el estudio de casos, el análisis de dilemas éticos y la resolución colaborativa de problemas" (Sánchez-Ibáñez, 2021, p. 68).

Estas metodologías permiten al estudiante no solo adquirir contenidos, sino formar criterios propios, cuestionar lo establecido y construir nuevos conocimientos, habilidades esenciales en la adolescencia.

2.2.4. Pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje

2.2.4.1. Según Díaz Barriga (2016)

El pensamiento crítico, como competencia transversal, debe integrarse de manera explícita en las sesiones de aprendizaje, mediante estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión, el análisis y el juicio fundamentado. En este sentido, Díaz Barriga (2016) sostiene que:

"Las sesiones de clase deben convertirse en escenarios donde los estudiantes sean capaces de argumentar, analizar situaciones complejas, tomar

decisiones razonadas y construir conocimiento con sentido personal y colectivo" (p. 114).

Desde su enfoque, el pensamiento crítico no se adquiere por exposición pasiva a contenidos, sino a través de la interacción activa con problemas, preguntas abiertas, dilemas y contextos auténticos.

2.2.4.2. Características de las sesiones de aprendizaje con enfoque crítico

Para Díaz Barriga, el pensamiento crítico se fomenta cuando el docente diseña situaciones didácticas con las siguientes características:

1. Plantean problemas desafiantes y contextualizados.
2. Promueven la argumentación y el diálogo racional.
3. Estimulan la reflexión metacognitiva y la evaluación del propio pensamiento.
4. Integran diversas fuentes de información y puntos de vista.
5. Fomentan la toma de decisiones con criterios éticos y cognitivos.

El autor indica que "*una sesión de aprendizaje que pretende desarrollar el pensamiento crítico debe priorizar procesos mentales complejos, como el análisis, la síntesis y la evaluación, más allá de la repetición o la memorización de datos*" (Díaz Barriga, 2016, p. 117).

2.2.4.3. Aplicación pedagógica

Díaz Barriga (2016) propone que el docente actúe como mediador cognitivo, es decir, que oriente, cuestione, retroalimente y promueva la participación crítica de los estudiantes. Esto se logra mediante metodologías como:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Estudio de casos reales
- Debates argumentativos
- Mapas conceptuales críticos
- Escritura reflexiva y ensayos interpretativos

Además, destaca que en el currículo escolar es necesario vincular las competencias disciplinares con las competencias cognitivas, como el pensamiento crítico, que deben transversalizar todas las áreas de aprendizaje.

2.2.5. Pensamiento crítico en el contexto escolar

El pensamiento crítico, dentro del contexto escolar, es una competencia fundamental para la formación integral del estudiante, ya que fortalece su capacidad para analizar, interpretar y argumentar de forma autónoma frente a los problemas de la realidad. Según García Álvarez (2020), el pensamiento crítico en la escuela se define como:

"un proceso formativo que se desarrolla mediante la enseñanza intencionada de habilidades cognitivas y actitudinales orientadas a que el estudiante cuestione, evalúe y transforme la información que recibe, construyendo juicios propios en base a evidencia" (p. 85).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico en el entorno escolar no surge de forma espontánea, sino que debe ser promovido mediante estrategias pedagógicas activas, evaluaciones reflexivas y la generación de ambientes participativos que estimulen el diálogo y la toma de decisiones fundamentadas.

Características del pensamiento crítico en la escuela

García Álvarez (2020) sostiene que para que el pensamiento crítico se desarrolle efectivamente en el aula, deben darse ciertas condiciones estructurales y metodológicas, entre las que destacan:

1. **Docencia orientada a la indagación**: El docente formula preguntas que invitan a pensar, investigar, comparar y debatir.
2. **Aprendizaje centrado en el estudiante**: Se promueve la participación activa, la construcción colaborativa del conocimiento y la autorregulación.
3. **Evaluación formativa**: El estudiante no solo responde, sino que justifica, reflexiona y revisa sus ideas con base en criterios claros.

Como afirma la autora: "El pensamiento crítico, en el marco escolar, se traduce en la capacidad de los estudiantes para plantear soluciones éticas, creativas y argumentadas a los problemas que enfrentan en su vida escolar y social" (García Álvarez, 2020, p. 92).

Implicancia para la práctica docente

García Álvarez (2020) enfatiza que el pensamiento crítico debe ser una meta transversal en la enseñanza, no limitada a una sola área. De hecho, indica que:

"El currículo escolar debe diseñarse para fomentar habilidades críticas en todas las áreas, desde las ciencias hasta las humanidades, utilizando estrategias

como el aprendizaje basado en problemas, la lectura crítica, el debate y el estudio de casos" (p. 98).

Esto implica que el pensamiento crítico debe ser enseñado de forma explícita, desde los primeros grados de secundaria, adaptando los niveles de complejidad según la edad y madurez cognitiva de los estudiantes.

En conclusión, el pensamiento crítico en el contexto escolar es una construcción pedagógica que requiere una planificación intencionada, metodologías activas, y docentes preparados para estimular el juicio reflexivo en sus estudiantes. Su desarrollo permite formar ciudadanos autónomos, éticos y con capacidad para enfrentar los retos del siglo XXI.

2.2.6. Pensamiento crítico en el contexto familiar y social

El desarrollo del pensamiento crítico no solo depende de lo que ocurre en la escuela, sino que también se ve profundamente influenciado por los entornos familiares y sociales donde los estudiantes se forman. En este sentido, Freire (2005) sostiene que "la conciencia crítica nace en el diálogo con el mundo y con los otros; no es un don que se recibe, sino una construcción permanente del sujeto en interacción con su realidad" (p. 84).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se construye en el contacto cotidiano con la familia, la comunidad y el entorno cultural, en la medida en que estos espacios permitan el cuestionamiento, la reflexión, el análisis y la participación.

2.2.6.1. En el contexto familiar

Freire explica que la familia cumple un papel formativo crucial en el desarrollo de la conciencia crítica, ya que es el primer entorno donde el niño puede aprender a formular preguntas, argumentar y tomar decisiones autónomas. Sin embargo, para que esto suceda, la familia debe:

1. Promover el diálogo horizontal entre padres e hijos.
2. Estimular la curiosidad, la duda y la reflexión.
3. Fomentar valores de respeto, tolerancia y libertad de expresión.

Según Freire (2005), "el pensamiento crítico nace del diálogo y se fortalece cuando las personas no son silenciadas, sino invitadas a participar activamente en su proceso de comprensión del mundo" (p. 89).

Esto implica que los hogares que valoran la conversación, el intercambio de ideas y la reflexión conjunta ofrecen condiciones favorables para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

2.2.6.2. En el contexto social

En el plano social, Freire destaca que los entornos comunitarios, culturales y mediáticos también pueden fortalecer o limitar el pensamiento crítico de los adolescentes. Las interacciones sociales significativas, el acceso a información diversa y la participación ciudadana son elementos que despiertan la conciencia crítica del joven y le permiten interpretar críticamente su realidad.

Como señala Freire (2005), "*nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*" (p. 72). Esta afirmación resalta que el pensamiento crítico se forma en la interacción dialógica entre el sujeto y su entorno, más allá del aula.

En conclusión, el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria no puede considerarse un fenómeno exclusivamente escolar. Su desarrollo depende también de los espacios de diálogo y reflexión en la familia y la sociedad. Por tanto, si bien la escuela es un eje clave, es necesario integrar a las familias y comunidades en propuestas que valoren la palabra, el cuestionamiento y la participación activa de los adolescentes en su mundo.

2.2.7. Tipos del pensamiento crítico

El investigador estadounidense Robert Ennis es considerado una de las principales autoridades en el estudio del pensamiento crítico. Su enfoque se basa en el desarrollo de habilidades cognitivas aplicadas al juicio razonado y ético, especialmente en contextos educativos.

Ennis (2011) define el pensamiento crítico como "*el pensamiento reflexivo y razonable enfocado en decidir qué creer o qué hacer*" (p. 5). Dentro de esta definición, propone varios tipos de pensamiento crítico, basados en las funciones cognitivas que cumple en diferentes situaciones.

1. Pensamiento crítico analítico

Este tipo de pensamiento permite identificar, clasificar y descomponer información compleja en partes para comprenderla mejor. Es fundamental para evaluar argumentos y encontrar supuestos ocultos.

En palabras de Ennis (2011), "*el pensamiento analítico se manifiesta cuando el sujeto logra evaluar premisas, evidencias y conclusiones con base en su coherencia y consistencia lógica*" (p. 7).

2. Pensamiento crítico evaluativo

Este tipo se centra en valorar la calidad y credibilidad de las fuentes, argumentos o decisiones. Implica usar criterios objetivos para determinar si una idea es válida o útil.

Ennis señala que este pensamiento permite "*emitir juicios con base en criterios establecidos, distinguiendo entre opiniones, hechos y suposiciones*" (2011, p. 9).

3. Pensamiento crítico inferencial

Es el que se utiliza para formular conclusiones lógicas a partir de evidencia, hechos o datos previos. Permite hacer predicciones razonables, formular hipótesis y resolver problemas.

Según Ennis (2011), "*el pensamiento inferencial exige al estudiante conectar ideas y construir significados más allá de la información explícita*" (p. 10).

4. Pensamiento crítico metacognitivo

Aunque menos explícito, Ennis también considera que el pensamiento crítico involucra una dimensión autorreguladora, mediante la cual el estudiante evalúa su propio proceso de pensamiento. Esto permite detectar errores, revisar creencias y tomar decisiones más acertadas.

"*Un pensador crítico es también un pensador consciente de sus propios sesgos, límites y habilidades cognitivas*" (Ennis, 2011, p. 12).

En conclusión, los tipos de pensamiento crítico identificados por Ennis muestran que esta capacidad no es homogénea, sino que se expresa en distintas formas dependiendo del propósito: analizar, evaluar, inferir o autorregular. Por ello, es importante que el diseño curricular y las estrategias de aula estimulen diversas formas de pensamiento crítico, especialmente en los estudiantes de secundaria, quienes están en plena formación de su juicio autónomo.

2.2.8. Dimensiones del pensamiento crítico

El investigador y filósofo Peter A. Facione, coordinador del "Informe Delphi promovido por la Asociación Filosófica Americana", es uno de los principales referentes en el estudio del pensamiento crítico. En su informe, Facione (1990) establece que el pensamiento crítico comprende dos dimensiones fundamentales: la dimensión cognitiva (habilidades) y la dimensión disposicional (actitudes o valores intelectuales).

1. Dimensión cognitiva (habilidades del pensamiento crítico)

Facione (1990) identifica seis habilidades esenciales que componen el pensamiento crítico, las cuales constituyen su dimensión cognitiva:

1. **Interpretación**: Comprender y expresar el significado de experiencias, situaciones, datos y juicios.
2. **Análisis**: Examinar ideas, identificar argumentos y reconocer relaciones lógicas entre conceptos.
3. **Evaluación**: Valorar la credibilidad de fuentes, argumentos y afirmaciones.
4. **Inferencia**: Formular hipótesis, deducciones y conclusiones lógicas a partir de evidencia.
5. **Explicación**: Justificar razonamientos con claridad y evidencia.
6. **Autorregulación**: Reflexionar sobre el propio pensamiento para corregir errores y mejorar el juicio.

Según Facione (1990), “los buenos pensadores críticos poseen estas habilidades y las aplican de forma constante y eficaz” (p. 13).

2. Dimensión disposicional (actitudes hacia el pensamiento crítico)

Además de las habilidades, Facione (1990) reconoce una segunda dimensión: las disposiciones o actitudes críticas, que reflejan la voluntad del individuo para aplicar su pensamiento de forma racional, ética y responsable.

Entre las disposiciones más importantes están:

- Curiosidad intelectual
- Flexibilidad mental
- Deseo de buscar la verdad
- Apertura a otras ideas
- Respeto por la evidencia
- Disposición al autocuestionamiento

Facione (1990) afirma que "las habilidades del pensamiento crítico sin una disposición a utilizarlas resultan vacías o ineficaces" (p. 15).

Esta dimensión incluye las habilidades intelectuales que permiten a una persona razonar de manera crítica y fundamentada. Facione (1990) identificó seis habilidades esenciales:

- **Interpretación**: Capacidad para comprender y expresar el significado de datos, experiencias, situaciones, juicios o creencias.
- **Análisis**: Habilidad para identificar las relaciones entre ideas, detectar argumentos, evaluar inferencias y distinguir supuestos.
- **Evaluación**: Consiste en juzgar la credibilidad de fuentes, la calidad de argumentos y la coherencia lógica del razonamiento.
- **Inferencia**: Capacidad para extraer conclusiones razonables a partir de evidencia o información previa.
- **Explicación**: Saber justificar el propio razonamiento, presentar argumentos de manera lógica y fundamentar conclusiones.
- **Autorregulación**: Implica la supervisión consciente del propio pensamiento, permitiendo corregir errores y mejorar el juicio.

Según Facione (1990), "estas habilidades, usadas en conjunto, definen lo que significa pensar críticamente de manera competente" (p. 6).

2. Dimensión disposicional: actitudes hacia el pensamiento crítico

Además de las habilidades, Facione (1990) subraya la importancia de las disposiciones o actitudes que reflejan la voluntad del individuo para aplicar el pensamiento crítico. Estas incluyen:

- **Inquietud por la verdad**: Deseo genuino de comprender más allá de la apariencia.
- **Apertura mental**: Capacidad para considerar ideas contrarias a las propias.
- **Confianza en el razonamiento**: Creencia en que los problemas pueden resolverse mediante el pensamiento lógico.
- **Flexibilidad cognitiva**: Disposición a revisar creencias y adaptarse a nueva información.
- **Persistencia intelectual**: Esfuerzo constante para resolver problemas complejos.
- **Justicia**: Juicio imparcial y objetivo, libre de prejuicios personales.

Facione (1990) enfatiza que "la disposición crítica es lo que impulsa a las personas a usar sus habilidades, incluso cuando hacerlo es difícil o poco popular" (p. 13).

En conclusión, Peter Facione establece que el pensamiento crítico es un proceso compuesto por habilidades cognitivas y actitudes personales, que deben ser desarrolladas de manera conjunta. En el contexto educativo, esta propuesta permite diseñar estrategias e instrumentos que no solo evalúen lo que los estudiantes saben pensar, sino también su disposición a pensar críticamente de manera constante y ética.

En el presente estudio se ha optado por adoptar las dimensiones de interpretación, análisis, evaluación e inferencia propuestas por Peter Facione (1990), por ser uno de los marcos más sólidos y ampliamente validados para el estudio del pensamiento crítico en el ámbito educativo. Estas dimensiones provienen del *Informe Delphi*, promovido por la Asociación Filosófica Americana, donde se definió el pensamiento crítico como:

"El juicio intencional y autorregulado que resulta en la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de la evidencia, conceptos, métodos y criterios en los que se basa ese juicio" (Facione, 1990, p. 6).

En este sentido, el pensamiento crítico no se comprende como una capacidad única, sino como un conjunto de habilidades cognitivas

interrelacionadas, cuya evaluación requiere una estructura sistemática como la que propone el autor.

Elección de dimensiones para la operacionalización de la variable

Para este estudio, las dimensiones seleccionadas para operacionalizar la variable "pensamiento crítico" son:

1. Interpretación

Se refiere a la habilidad para comprender y expresar el significado de una experiencia, dato, texto o gráfico. Los estudiantes deben ser capaces de explicar ideas con claridad, identificar ideas principales y distinguir hechos de opiniones.

2. Análisis

Implica examinar las relaciones lógicas entre afirmaciones, identificar argumentos y detectar inferencias explícitas o implícitas. Esta dimensión permite al estudiante descomponer información compleja y cuestionar la estructura lógica de los textos o problemas.

3. Evaluación

Consiste en juzgar la credibilidad de fuentes, la solidez de los argumentos y la consistencia interna del razonamiento. Esta habilidad permite al estudiante adoptar posturas críticas fundamentadas frente a distintas perspectivas.

4. Inferencia

Es la capacidad de extraer conclusiones razonables a partir de la evidencia disponible. Esta dimensión es esencial para que el estudiante pueda formular hipótesis, predecir consecuencias y plantear soluciones posibles a problemas planteados.

Aplicación en la operacionalización de la variable

Estas cuatro dimensiones permitirán estructurar indicadores e ítems observables y medibles para el cuestionario del presente estudio. En la matriz de operacionalización, cada dimensión será desagregada en indicadores concretos (por ejemplo: identificar ideas principales, analizar argumentos, evaluar fuentes, deducir consecuencias), a partir de los cuales se formularán ítems tipo Likert que recogerán la autopercepción del estudiante sobre el uso de esas habilidades.

Como señala Facione (1990), "el pensamiento crítico debe evaluarse a través de instrumentos que capten tanto las habilidades específicas como la disposición a aplicarlas en contextos diversos" (p. 15).

La adopción de este modelo no solo garantiza validez teórica, sino también coherencia metodológica en el diseño del instrumento, el análisis de datos y la interpretación de los resultados.

2.2.9. Características de un pensamiento crítico

El reconocido filósofo y educador Richard Paul, junto con Linda Elder, ha sido uno de los principales impulsores del pensamiento crítico como disciplina académica y práctica educativa. Según Paul (2012), el pensamiento crítico es: “el arte de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” (p. 9).

Desde este enfoque, el pensamiento crítico no es una habilidad única, sino un conjunto de actitudes, habilidades y estándares intelectuales que orientan la forma en que una persona razona, toma decisiones y resuelve problemas.

Características fundamentales del pensamiento crítico

De acuerdo con Paul (2012), el pensamiento crítico se caracteriza por lo siguiente:

1. Claridad

El pensador crítico busca que sus ideas y las de otros sean comprensibles y precisas. La claridad permite evitar ambigüedades y malentendidos.

Paul y Elder (2012) afirman que "*ningún juicio puede ser razonable si no se ha formulado con claridad conceptual*" (p. 14).

2. Precisión

Implica usar información exacta y detallada. No basta con que una afirmación sea clara; también debe tener suficiente evidencia o especificidad.

3. Relevancia

El pensamiento crítico se centra solo en lo que es pertinente para el problema o asunto que se analiza. Esto evita la dispersión y el uso innecesario de información secundaria.

4. Lógica

Es la capacidad para establecer relaciones coherentes entre las ideas. Un pensamiento lógico no cae en contradicciones y sigue un orden argumentativo riguroso.

Como indican Paul y Elder (2012), "*la lógica del pensamiento se fortalece cuando se reconoce la estructura que conecta las razones con las conclusiones*" (p. 16).

5. Profundidad

El pensamiento crítico busca ir más allá de lo superficial. Indaga en los aspectos subyacentes de los problemas, considerando complejidades y diferentes perspectivas.

6. Amplitud

Es la disposición a considerar diversos puntos de vista o marcos de referencia, lo que enriquece la calidad del análisis.

7. Imparcialidad

El pensador crítico evita los sesgos, prejuicios o emociones que puedan afectar su juicio. Se esfuerza por ser objetivo y justo.

En este sentido, Paul (2012) destaca que "*un pensamiento imparcial requiere estar dispuesto a cuestionar nuestras creencias más arraigadas si la evidencia lo exige*" (p. 19).

En conclusión, el pensamiento crítico, según Richard Paul, es una práctica intelectual exigente que implica claridad, precisión, lógica, profundidad y apertura mental. Estas características deben enseñarse desde las primeras etapas de la educación secundaria para formar estudiantes capaces de pensar por sí mismos, resolver problemas y participar activamente en su entorno.

2.2.10. Niveles del pensamiento crítico

Uno de los marcos más influyentes para entender los niveles del pensamiento crítico es la Taxonomía de Bloom, la cual fue revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta taxonomía clasifica el pensamiento en niveles jerárquicos, desde habilidades cognitivas básicas hasta complejas, facilitando su aplicación en contextos educativos.

Según Anderson y Krathwohl (2001), el pensamiento crítico se expresa especialmente en los tres niveles superiores: analizar, evaluar y crear.

“La revisión de la Taxonomía de Bloom ubica el pensamiento crítico en los niveles más altos del dominio cognitivo, pues exige habilidades de razonamiento

profundo, reflexión, toma de decisiones y solución de problemas" (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 89).

Niveles del pensamiento crítico

A continuación, se describen los tres niveles superiores más relevantes para el desarrollo del pensamiento crítico:

1. Analizar

Este nivel implica descomponer información en partes, reconocer relaciones entre conceptos y distinguir entre hechos y opiniones.

Según Anderson y Krathwohl (2001), "*analizar es el proceso de descomponer la información en sus partes constitutivas para entender cómo se relacionan entre sí y con una estructura global*" (p. 90).

Ejemplos en secundaria: identificar los argumentos en un texto, reconocer la estructura de un problema matemático, distinguir causa y efecto en una situación histórica.

2. Evaluar

Se refiere a la capacidad de emitir juicios fundamentados, con base en criterios específicos, sobre ideas, soluciones, fuentes de información o argumentos.

Anderson y Krathwohl (2001) destacan que "*evaluar implica juzgar el valor o validez de un contenido o proceso en función de criterios establecidos*" (p. 91).

Ejemplos en secundaria: valorar la confiabilidad de una fuente, comparar dos interpretaciones de un hecho, argumentar a favor o en contra de una posición ética.

3. Crear

Este nivel corresponde al más alto grado de pensamiento crítico. Implica producir ideas nuevas, reorganizar elementos o proponer soluciones innovadoras.

En palabras de los autores: "*crear supone la reorganización de elementos para formar un patrón coherente y original, o generar una nueva propuesta ante un problema*" (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 93).

Ejemplos en secundaria: diseñar una campaña para resolver un problema social, escribir un ensayo argumentativo, construir una hipótesis sobre un fenómeno científico.

En conclusión, los niveles de pensamiento crítico propuestos por Anderson y Krathwohl, basados en la Taxonomía de Bloom, permiten estructurar el

desarrollo cognitivo de los estudiantes, facilitando su aplicación pedagógica. Analizar, evaluar y crear no solo son niveles cognitivos, sino habilidades clave para que los estudiantes actúen con autonomía, responsabilidad y juicio ético frente a los desafíos del mundo actual.

2.2.11. Habilidades del pensamiento crítico

Uno de los modelos más citados sobre las habilidades del pensamiento crítico es el desarrollado por Peter Facione a partir del proyecto "Informe Delphi sobre el Pensamiento Crítico, promovido por la Asociación Filosófica Estadounidense". En este informe, se identifican las habilidades esenciales que componen el pensamiento crítico, aplicables tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana.

Facione (1990) define el pensamiento crítico como: "el juicio reflexivo y razonado que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como a la explicación de las consideraciones en que se basan esos juicios" (p. 3).

Desde este enfoque, el pensamiento crítico no es un talento innato, sino un conjunto de habilidades cognitivas que se pueden enseñar, desarrollar y evaluar en el aula.

Principales habilidades del pensamiento crítico

Según Facione (1990), las seis habilidades cognitivas principales que constituyen el pensamiento crítico son las siguientes:

1. Interpretación

Es la habilidad para comprender y expresar el significado de información o experiencias. Involucra categorizar, decodificar el significado y aclarar ideas.

Facione (1990) indica que "*interpretar es darle sentido a lo que leemos, escuchamos u observamos, a partir del contexto y las intenciones comunicativas*" (p. 6).

2. Análisis

Consiste en identificar las relaciones entre las ideas, distinguir argumentos, evidencias y supuestos implícitos.

Según el autor, "*analizar implica dividir una afirmación en sus partes para reconocer cómo interactúan entre sí y si tienen coherencia lógica*" (Facione, 1990, p. 7).

3. Evaluación

Es la capacidad para valorar la credibilidad de las fuentes y la fuerza lógica de los argumentos.

Facione (1990) afirma que esta habilidad "*permite decidir si aceptar, rechazar o suspender el juicio frente a una idea o afirmación, con base en criterios objetivos*" (p. 8).

4. Inferencia

Faculta al sujeto para derivar conclusiones razonadas a partir de información disponible, incluso cuando esta es incompleta.

"*Inferir requiere formular hipótesis, predecir consecuencias y construir argumentos plausibles*", según Facione (1990, p. 9).

5. Explicación

Es la capacidad de justificar razonamientos y conclusiones de manera clara, coherente y argumentada.

6. Autorregulación

Implica revisar y corregir el propio proceso de pensamiento, reconociendo errores, sesgos o supuestos no justificados.

En palabras del autor: "*La autorregulación permite al pensador crítico examinar sus propios razonamientos para mejorarlos*" (Facione, 1990, p. 10).

En conclusión, el modelo de Facione proporciona una base sólida y operacionalizable para el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo. Estas seis habilidades permiten diseñar estrategias de enseñanza, instrumentos de evaluación y entornos de aprendizaje que fortalezcan el juicio reflexivo y autónomo de los estudiantes de secundaria.

2.2.12. Desarrollo de pensamiento crítico

El filósofo y pedagogo Matthew Lipman es ampliamente reconocido por su enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación reflexiva y el diálogo filosófico. Lipman considera que el pensamiento crítico no es una habilidad que surge espontáneamente, sino que debe ser cultivado de manera sistemática, desde los primeros años escolares.

Según Lipman (2003):"El pensamiento crítico es una forma de pensamiento que es responsable, reflexiva y dirigida a decidir qué creer o hacer" (p. 34).

Esta concepción resalta que el pensamiento crítico no solo implica capacidades cognitivas, sino también actitudes éticas como la apertura, la disposición al diálogo y la búsqueda de la verdad.

¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico en la educación?

Lipman (2003) sostiene que el pensamiento crítico se desarrolla a través de la práctica constante del diálogo reflexivo en comunidades de investigación, en las que los estudiantes aprenden a formular preguntas, justificar ideas y construir conocimiento colectivo.

El autor afirma que "*los niños y adolescentes desarrollan su pensamiento crítico cuando participan en comunidades de indagación que valoran el cuestionamiento, la argumentación razonada y la evaluación de las ideas propias y ajenas*" (Lipman, 2003, p. 36).

Estas comunidades promueven un clima de respeto, colaboración y escucha activa, donde el error se considera parte del proceso de aprendizaje.

Aplicaciones educativas del enfoque de Lipman

En el contexto escolar, el enfoque de Lipman se traduce en estrategias didácticas como:

- El uso de preguntas abiertas para fomentar la reflexión.
- Lecturas críticas y textos filosóficos adaptados.
- Discusión guiada o diálogo socrático.
- Promoción de la metacognición (pensar sobre el propio pensamiento).
- Evaluación del razonamiento, no solo de la respuesta.

Para Lipman (2003), "*la escuela debe ser el espacio donde se forme a los futuros ciudadanos para que piensen con claridad, evalúen con criterio y decidan con responsabilidad*" (p. 40).

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico, según Lipman, exige una transformación del rol del docente —de transmisor de contenidos a facilitador del diálogo— y del estudiante —de receptor pasivo a constructor activo de sentido—. Esta perspectiva resulta clave en el nivel de secundaria, donde los adolescentes comienzan a construir sus propias posturas frente a la realidad y requieren herramientas para pensar de manera ética, lógica y autónoma.

2.2.13. Técnicas para desarrollar el pensamiento crítico

La autora británica Stella Cottrell, especialista en aprendizaje universitario y pensamiento crítico, propone diversas técnicas aplicables en contextos educativos para fomentar esta competencia desde niveles básicos hasta avanzados. Su enfoque es práctico, progresivo y adaptable a distintos niveles de enseñanza, incluyendo la educación secundaria.

Cottrell (2017) define el pensamiento crítico como: “un proceso activo, organizado y metacognitivo que implica cuestionar, evaluar, interpretar y sintetizar información con el fin de tomar decisiones y construir juicios razonados” (p. 4).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no es solo una habilidad cognitiva, sino una actitud constante frente al conocimiento y la realidad.

Técnicas propuestas por Cottrell para desarrollar el pensamiento crítico

Cottrell (2017) propone una serie de técnicas didácticas que pueden ser aplicadas en el aula para desarrollar habilidades críticas en los estudiantes:

1. Cuestionamiento socrático

Esta técnica consiste en formular preguntas abiertas y reflexivas que inviten al estudiante a profundizar, justificar y explorar distintas perspectivas.

Según Cottrell, "*hacer preguntas del tipo ‘¿por qué piensas eso?’, ‘¿qué evidencia respalda esa idea?’ o ‘¿hay otra interpretación posible?’ estimula el pensamiento analítico y evaluativo*" (2017, p. 89).

2. Análisis de casos

A través de situaciones reales o simuladas, los estudiantes identifican problemas, valoran alternativas y justifican decisiones. Esta técnica promueve el razonamiento ético, lógico y práctico.

3. Organizadores gráficos

Herramientas como mapas mentales, diagramas causa-efecto, matrices comparativas y líneas argumentativas ayudan a estructurar el pensamiento y visualizar relaciones entre ideas.

Como señala la autora: "*Los organizadores gráficos facilitan el desarrollo del pensamiento crítico porque permiten representar visualmente las conexiones lógicas entre hechos, causas, argumentos y consecuencias*" (Cottrell, 2017, p. 102).

4. Evaluación crítica de textos

Leer con una actitud crítica implica identificar el propósito, los supuestos, la evidencia, los puntos débiles y la validez del argumento de un texto.

Esta técnica promueve habilidades como la interpretación, el análisis y la evaluación.

5. Debates académicos

El debate permite a los estudiantes defender puntos de vista con argumentos razonados, respetar opiniones contrarias y ajustar sus posturas con base en la evidencia.

Cottrell sostiene que "*los debates no solo ejercitan el pensamiento crítico, sino que fortalecen la expresión oral, la argumentación ética y la escucha activa*" (2017, p. 95).

6. Diario reflexivo

Consiste en que el estudiante registre sus ideas, dudas, cambios de perspectiva y aprendizajes, promoviendo así la metacognición y la autorregulación del pensamiento.

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico requiere estrategias didácticas sistemáticas que promuevan la reflexión, el análisis y la argumentación. Las técnicas propuestas por Cottrell, como el cuestionamiento, el análisis de casos, el debate o la lectura crítica, son aplicables en educación secundaria y fortalecen la formación integral del estudiante como sujeto pensante, autónomo y responsable.

2.2.14. Actividades para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del nivel secundaria

La psicóloga cognitiva Diane Halpern, una de las referentes más reconocidas a nivel internacional en pensamiento crítico y educación, sostiene que esta habilidad debe promoverse mediante actividades específicas que desafíen el razonamiento del estudiante y fomenten la metacognición.

Halpern (2014) define el pensamiento crítico como: “el uso del conocimiento y habilidades cognitivas para aumentar la probabilidad de un resultado deseado” (p. 8).

Desde esta definición, el pensamiento crítico no es solo una forma de razonar, sino una estrategia para resolver problemas, tomar decisiones informadas y evaluar ideas con criterio. Por ello, plantea una serie de actividades que pueden aplicarse en el contexto escolar, especialmente en secundaria.

Actividades propuestas por Halpern (2014):

1. Resolución de problemas reales

Plantear situaciones de la vida cotidiana o del entorno social de los estudiantes, para que identifiquen el problema, analicen causas y consecuencias, y propongan soluciones posibles.

Halpern afirma que "*los problemas mal estructurados promueven un pensamiento más profundo, ya que no tienen una sola solución correcta*" (2014, p. 113).

Ejemplo: ¿Cómo podrían mejorar la convivencia escolar en su institución?

2. Análisis de dilemas éticos

Presentar dilemas que impliquen juicios morales, donde los estudiantes deban argumentar decisiones desde diferentes perspectivas.

Según Halpern (2014), "*este tipo de ejercicios mejora la flexibilidad cognitiva y la capacidad de justificar una postura con argumentos válidos y éticos*" (p. 120).

Ejemplo: ¿Es correcto utilizar cámaras de vigilancia en las aulas?

3. Debates académicos

Organizar debates sobre temas polémicos, asignando a los estudiantes posiciones contrarias y guiándolos en la formulación de argumentos y contraargumentos.

"El debate obliga al estudiante a considerar evidencia, refinar su razonamiento y anticipar objeciones" (Halpern, 2014, p. 128).

4. Análisis crítico de textos y medios

Proponer la lectura de textos periodísticos, discursos políticos o publicaciones de redes sociales para identificar supuestos, argumentos débiles, falacias o sesgos.

Ejemplo: Analizar una noticia y determinar si es confiable y veraz.

5. Preguntas metacognitivas

Promover que el estudiante se cuestione sobre su proceso de aprendizaje y pensamiento. Algunas preguntas útiles serían:

- ¿Por qué pienso esto?

- ¿Qué evidencia tengo?
- ¿Qué otra perspectiva podría haber?

Halpern (2014) enfatiza que "*enseñar a pensar sobre el propio pensamiento (metacognición) es clave para mejorar el pensamiento crítico*" (p. 140).

6. Juegos de roles o simulaciones

Situar a los estudiantes en distintos papeles (alcalde, ciudadano, científico, periodista) para que debatan un tema desde distintos puntos de vista.

7. Elaboración de ensayos argumentativos

Pedir que el estudiante redacte textos en los que formule una tesis y la sustente con evidencias, usando estructura lógica.

En conclusión, las actividades propuestas por Halpern son estrategias activas, reflexivas y evaluativas que permiten a los estudiantes aprender a pensar con profundidad, rigor y sentido ético. Su aplicación en la educación secundaria ayuda a fortalecer competencias clave como la argumentación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la ciudadanía crítica.

2.2.15. Evaluación del pensamiento crítico

Uno de los autores más influyentes en el campo del pensamiento crítico es Peter Facione, quien lideró el "Informe Delphi promovido por la Asociación Filosófica Americana". En este informe se define y detalla cómo debe evaluarse el pensamiento crítico en contextos educativos.

Facione (1990) considera que: “La evaluación del pensamiento crítico debe centrarse en la medición de habilidades cognitivas específicas como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” (p. 8).

Desde este enfoque, la evaluación no se basa únicamente en el contenido aprendido, sino en la capacidad del estudiante para razonar de manera lógica, reflexiva y argumentada frente a distintos problemas.

Enfoque de evaluación propuesto por Facione

Facione establece que una evaluación válida del pensamiento crítico debe tener tres características clave:

1. **Autenticidad**: Las tareas deben estar contextualizadas en problemas reales o simulados.
2. **Multidimensionalidad**: Se deben evaluar diversas habilidades cognitivas, no solo respuestas correctas.
3. **Explícita argumentación**: La evaluación debe permitir al estudiante justificar sus ideas, no solo elegir opciones.

Como señala Facione (1990), "*el pensamiento crítico no puede evaluarse efectivamente mediante pruebas de opción múltiple exclusivamente; se requiere que el estudiante explique sus razonamientos y tome decisiones razonadas ante situaciones abiertas*" (p. 12).

Estrategias e instrumentos sugeridos por Facione

Facione sugiere el uso de instrumentos como:

- **Cuestionarios estructurados**, que midan habilidades específicas con ítems tipo Likert (evaluando percepción y autorreflexión).
- **Estudios de caso**, donde el estudiante analiza un problema, identifica variables, evalúa opciones y justifica una decisión.
- **Ensayos argumentativos**, que evidencien la capacidad de estructurar ideas, defender una postura y utilizar evidencias.
- **Rúbricas de pensamiento crítico**, con criterios claramente definidos para evaluar cada habilidad (interpretación, inferencia, evaluación, etc.).

Ejemplo de criterios en una rúbrica (según Facione, 1990):

Habilidad	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Análisis	Identifica relaciones lógicas entre ideas y evidencia argumentos.	Identifica relaciones generales, pero sin profundidad.	No identifica relaciones claras o confunde ideas.

En conclusión, evaluar el pensamiento crítico implica mucho más que calificar conocimientos: exige valorar cómo los estudiantes piensan, argumentan, toman decisiones y reflexionan sobre su propio pensamiento. Facione plantea una evaluación formativa y auténtica que considera tanto los procesos cognitivos como las actitudes intelectuales del estudiante.

2.2.16. Pensamiento crítico según el currículo nacional de educación básica

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), aprobado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), reconoce al pensamiento crítico como una competencia transversal y esencial para el desarrollo integral del estudiante en la sociedad actual.

Según el MINEDU (2016): "El pensamiento crítico implica examinar, interpretar, argumentar y evaluar información o ideas, de manera reflexiva y lógica, con el fin de tomar decisiones o resolver problemas" (p. 26).

Esta competencia se articula no solo en el área de Comunicación o Ciencias Sociales, sino también en Matemática, Ciencia y Tecnología, Educación para el Trabajo, entre otras.

Enfoque del pensamiento crítico en el CNEB

De acuerdo con el CNEB, el pensamiento crítico:

Forma parte de la competencia transversal "Gestiona su aprendizaje de manera autónoma".

Está presente en las competencias específicas de áreas como Comunicación ("Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna"), Ciencia y Tecnología ("Indaga mediante métodos científicos") y Matemática ("Resuelve problemas de cantidad").

Requiere que el estudiante analice información, identifique relaciones, evalúe fuentes, argumente con evidencia y proponga soluciones creativas.

Sustento según el autor Guillermo Nugent (2018)

El sociólogo y educador peruano Guillermo Nugent, al analizar el currículo peruano, señala que:

"El pensamiento crítico es una capacidad fundamental para formar ciudadanos autónomos, capaces de tomar decisiones responsables en contextos cambiantes" (Nugent, 2018, p. 42).

Nugent resalta que el currículo peruano ya no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve el desarrollo de capacidades superiores como la reflexión, el juicio razonado y la capacidad argumentativa desde edades tempranas.

Además, sostiene que la formación crítica no debe ser solo cognitiva, sino también ética y ciudadana, ya que: “El pensamiento crítico implica también cuestionar normas injustas, identificar prejuicios y comprometerse con la transformación social” (Nugent, 2018, p. 45).

En conclusión, el pensamiento crítico, en el marco del CNEB, es una competencia clave para formar estudiantes autónomos, reflexivos y capaces de actuar éticamente. Su desarrollo debe estar presente en todas las áreas curriculares y ser promovido mediante estrategias activas, evaluaciones auténticas y un enfoque pedagógico que valore la indagación, el diálogo y la argumentación. Autores como Nugent respaldan este enfoque desde una visión educativa crítica y transformadora.

2.2.17. Desarrollo del pensamiento crítico en el área de comunicación en primero de secundaria

El lingüista y educador español Daniel Cassany, reconocido por sus estudios sobre lectura, escritura y comprensión crítica, sostiene que el pensamiento crítico es una habilidad clave que debe desarrollarse desde el análisis reflexivo del lenguaje, particularmente en el área de Comunicación.

Cassany (2006) plantea que:

“El pensamiento crítico es la capacidad de analizar y cuestionar de forma razonada los discursos que circulan en la sociedad, para no aceptar sin más lo que se dice, y construir así una visión propia y fundamentada” (p. 95).

En este sentido, el área de Comunicación es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico porque expone al estudiante a textos diversos —narrativos, argumentativos, informativos, audiovisuales—que pueden ser objeto de interpretación, análisis y evaluación.

¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico en Comunicación?

Cassany (2006) sostiene que el desarrollo del pensamiento crítico en Comunicación no consiste en repetir lo leído, sino en leer entre líneas, contrastar fuentes, identificar argumentos y construir una postura personal fundamentada.

Según el autor: "Leer y escribir críticamente significa pensar por cuenta propia, relacionar lo que uno sabe con lo que lee y argumentar con criterios" (Cassany, 2006, p. 98).

En primer grado de secundaria, esto se puede lograr mediante actividades como:

- Lectura crítica de noticias, cuentos o textos de redes sociales.
- Identificación de intenciones del autor, sesgos, argumentos y contraargumentos.
- Redacción de textos argumentativos simples (como cartas de opinión o textos reflexivos).
- Debates orales sobre temas actuales.

Ejemplo de aplicación en el aula en el área de comunicación

Una actividad típica en el aula sería trabajar con una noticia de prensa escrita o digital. A partir de esta, los estudiantes pueden responder:

- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Qué argumentos utiliza para convencer?
- ¿Hay algún dato sin sustento o manipulado?
- ¿Estás de acuerdo con la postura? ¿Por qué?

Este tipo de tareas fomentan habilidades críticas como la inferencia, la evaluación y la expresión argumentativa, tal como lo recomienda el Currículo Nacional del Perú.

En conclusión, el pensamiento crítico en el área de Comunicación permite que los estudiantes de primer grado de secundaria desarrollen una mirada analítica sobre la información que reciben y aprendan a comunicar sus ideas con claridad, fundamento y respeto por otras opiniones. Cassany enfatiza la importancia de leer y escribir con juicio propio, lo cual fortalece la formación ciudadana y académica desde etapas tempranas.

2.2.18. Aprendizajes basados en problemas para desarrollar el pensamiento crítico

El médico y educador Howard S. Barrows, creador del enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (Problem-Based Learning – PBL), propuso este modelo con el objetivo de mejorar la capacidad de razonamiento clínico en estudiantes de medicina, pero con el tiempo se ha demostrado su eficacia en múltiples niveles y áreas educativas, especialmente para fortalecer el pensamiento crítico.

Barrows (1986) define el ABP como:

"Un método de aprendizaje activo centrado en el estudiante, en el que se utilizan problemas complejos del mundo real como punto de partida para adquirir nuevos conocimientos y habilidades" (p. 485).

Este enfoque promueve la indagación, el análisis, la reflexión y la toma de decisiones informadas, características esenciales del pensamiento crítico.

Relación entre ABP y pensamiento crítico

El ABP plantea situaciones desafiantes y abiertas, donde los estudiantes deben identificar lo que saben, lo que necesitan saber, formular hipótesis, buscar información confiable y tomar decisiones. Este proceso fomenta habilidades clave del pensamiento crítico como:

- Interpretación de información
- Formulación de preguntas relevantes
- Evaluación de evidencias
- Toma de decisiones informadas
- Trabajo colaborativo y metacognición

Como señala Barrows (1986), "*cuando el estudiante trabaja activamente en resolver un problema que no tiene una única solución correcta, está obligado a pensar críticamente, a cuestionar sus suposiciones y a justificar cada paso de su razonamiento*" (p. 487).

Aplicaciones del ABP en educación secundaria

Aunque el modelo surgió en educación superior, actualmente su aplicación en educación básica y secundaria es muy valorada. En secundaria, el ABP se puede implementar en todas las áreas (como Ciencia, Comunicación, Matemática o

Ciudadanía), adaptando los problemas a situaciones contextualizadas de la vida del estudiante.

Ejemplo en secundaria:

Problema: “En el colegio se están generando muchos residuos plásticos por el uso de botellas descartables. ¿Qué propuestas sostenibles podrían implementar los estudiantes para reducir este problema?”

Este tipo de problema permite que el estudiante investigue, argumente, proponga soluciones creativas y desarrolle su pensamiento crítico en un contexto real y significativo.

En conclusión, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología centrada en el estudiante que promueve el desarrollo del pensamiento crítico mediante la resolución colaborativa de situaciones auténticas. Según Barrows, esta estrategia permite formar aprendices activos, reflexivos, autónomos y capaces de enfrentar con juicio los desafíos del entorno escolar y social.

2.2.19. Estrategias para promover el pensamiento crítico

Los educadores Richard Paul y Linda Elder, miembros de la "Fundación para el Pensamiento Crítico", han desarrollado uno de los enfoques más influyentes sobre el pensamiento crítico en el contexto educativo. Ellos proponen estrategias específicas que los docentes pueden aplicar para fomentar esta habilidad desde edades tempranas.

Según Paul y Elder (2014):

“El pensamiento crítico es el arte de analizar y evaluar el pensamiento con la intención de mejorarlo” (p. 4).

Esta definición resalta que el pensamiento crítico es una habilidad que se enseña, se aprende y se perfecciona, por lo que requiere estrategias pedagógicas bien estructuradas.

Estrategias clave para fomentar el pensamiento crítico

A continuación, se detallan algunas estrategias propuestas por Paul y Elder (2014):

1. Cuestionamiento sistemático

Los docentes deben promover el uso constante de preguntas que inviten a los estudiantes a razonar y profundizar en sus ideas. Estas preguntas deben

abordar las partes del pensamiento: propósito, pregunta, información, inferencias, conceptos, suposiciones, implicaciones y punto de vista.

Paul y Elder (2014) afirman que: “La calidad del pensamiento del estudiante depende en gran parte de la calidad de las preguntas que se le hacen y que él mismo se hace” (p. 45).

2. Evaluación de argumentos

Los estudiantes deben aprender a identificar premisas, conclusiones, tipos de razonamiento y falacias. Esta estrategia les permite desarrollar la habilidad de discernir entre argumentos sólidos y débiles.

3. Uso de organizadores gráficos

Mapas conceptuales, diagramas de flujo, esquemas y tablas comparativas ayudan a los estudiantes a visualizar el pensamiento lógico, jerarquizar ideas y hacer conexiones significativas.

4. Análisis de textos con criterio

Esta estrategia consiste en leer textos de manera activa, analítica y crítica. Los estudiantes deben aprender a identificar el propósito del texto, la evidencia presentada, los supuestos y los puntos de vista.

5. Práctica metacognitiva

Implica enseñar al estudiante a reflexionar sobre su propio pensamiento: qué sabe, cómo lo sabe, qué dudas tiene y cómo puede mejorar. Esto refuerza la autorregulación del pensamiento crítico.

Como indican los autores: “El pensador crítico no solo piensa bien, sino que también está consciente de cómo piensa” (Paul & Elder, 2014, p. 15).

6. Debates y discusiones dialógicas

Los debates organizados permiten desarrollar la capacidad de formular y defender argumentos, considerar diferentes perspectivas y corregir ideas a partir de nuevas evidencias.

En conclusión, las estrategias propuestas por Paul y Elder permiten estructurar el proceso de enseñanza del pensamiento crítico en el aula. Desde el cuestionamiento sistemático hasta la reflexión metacognitiva, estas acciones ayudan a formar estudiantes capaces de razonar con profundidad, evaluar sus ideas y tomar decisiones fundamentadas, habilidades necesarias en todos los niveles de la educación secundaria.

2.2.20. Estrategias para mejorar el pensamiento crítico

El educador estadounidense Robert H. Ennis, uno de los principales teóricos del pensamiento crítico, ha definido esta competencia como una habilidad y una disposición. Para él, mejorar el pensamiento crítico implica entrenar sistemáticamente tanto las capacidades cognitivas como las actitudes reflexivas de los estudiantes.

Ennis (2011) lo define como:

"Pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué creer o hacer" (p. 1).

Desde esta concepción, mejorar el pensamiento crítico requiere crear condiciones pedagógicas que estimulen la argumentación, el análisis de ideas, la toma de decisiones y la autorregulación del pensamiento.

Estrategias sugeridas por Ennis para mejorar el pensamiento crítico

1. Fomentar la formulación de preguntas

Ennis sugiere que los estudiantes deben aprender a plantear preguntas relevantes, claras y profundas sobre lo que leen o escuchan. Esta práctica promueve la curiosidad intelectual y ayuda a examinar ideas más allá de lo superficial.

Ennis (2011) afirma: "El pensamiento crítico comienza con la disposición a cuestionar" (p. 4).

2. Enseñanza directa de habilidades de razonamiento

Se debe enseñar de forma explícita cómo construir argumentos, identificar premisas y conclusiones, detectar falacias y evaluar la solidez de los razonamientos.

3. Análisis de casos y problemas abiertos

Proporcionar a los estudiantes situaciones reales o hipotéticas con múltiples variables, sin una única solución correcta. Así se promueve la evaluación de opciones y la toma de decisiones informadas.

4. Discusión en grupos pequeños

El trabajo cooperativo, cuando está bien orientado, permite el contraste de ideas, la argumentación respetuosa y el desarrollo de la flexibilidad cognitiva.

5. Retroalimentación crítica y reflexiva

Una estrategia clave es brindar devoluciones que no solo indiquen aciertos o errores, sino que incentiven la reflexión sobre el proceso de pensamiento. Las preguntas del docente deben invitar al estudiante a justificar, reformular o ampliar sus ideas.

6. Uso de rúbricas explícitas de pensamiento crítico

Ennis recomienda que los criterios de evaluación del pensamiento crítico estén claros para el estudiante. Las rúbricas deben considerar habilidades como: claridad, precisión, relevancia, profundidad, lógica y equidad.

En conclusión, Las estrategias propuestas por Ennis se enfocan tanto en el desarrollo de habilidades cognitivas como en la promoción de actitudes críticas. Enseñar a pensar críticamente no es dejar que el estudiante descubra por sí solo cómo pensar, sino proporcionar modelos, guías, oportunidades y retroalimentación para que construya un pensamiento más lógico, autónomo y fundamentado.

2.2.21. Preguntas para activar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria

Los expertos Richard Paul y Linda Elder, de la "Fundación para el Pensamiento Crítico", enfatizan que uno de los pilares más efectivos para estimular el pensamiento crítico es formular preguntas estructuradas, abiertas y desafiantes que guíen al estudiante a analizar, evaluar y crear ideas de manera razonada.

Según Paul y Elder (2014):

“El pensamiento crítico comienza cuando se hace una pregunta que estimula al estudiante a explorar ideas, cuestionar supuestos y justificar sus puntos de vista” (p. 45).

Desde esta perspectiva, los docentes deben dejar de hacer preguntas que busquen solo la respuesta “correcta” y empezar a formular preguntas que promuevan la exploración del pensamiento, la evidencia, la lógica y la reflexión personal.

Tipos de preguntas que activan el pensamiento crítico (Paul & Elder, 2014)

A continuación, se presentan tipos de preguntas sugeridas por Paul y Elder, que pueden aplicarse en cualquier área curricular de secundaria:

1. Preguntas de clarificación

- ¿Qué quieres decir exactamente con…?
- ¿Puedes dar un ejemplo concreto?
- ¿Cómo podrías explicar eso con tus propias palabras?

Estas preguntas ayudan a que el estudiante precise y organice su pensamiento.

2. Preguntas de propósito o intención

- ¿Por qué crees que se escribió este texto?
- ¿Cuál es el objetivo de tu respuesta?
- ¿Qué estás tratando de lograr con esta idea?

3. Preguntas sobre suposiciones

- ¿Qué estás asumiendo aquí?
- ¿Tu argumento se basa en una suposición no comprobada?

Según Paul y Elder (2014), "cuestionar los supuestos ayuda a detectar errores en el razonamiento" (p. 61).

4. Preguntas sobre evidencia y razones

- ¿Qué pruebas tienes de lo que afirmas?
- ¿Cómo sabes que eso es cierto?
- ¿Qué datos respaldan tu opinión?

5. Preguntas de punto de vista

- ¿Qué otra perspectiva se puede considerar?
- ¿Cómo vería esto alguien que piensa diferente?
- ¿Hay otra manera de interpretar esta información?

6. Preguntas sobre implicaciones

- Si eso fuera cierto, ¿qué pasaría?
- ¿Cuáles serían las consecuencias de esa idea?
- ¿Cómo afectaría eso a otras personas?

7. Preguntas de evaluación

- ¿Es lógico tu argumento?
- ¿Qué tan confiable es la fuente de tu información?
- ¿Qué tan coherente es tu razonamiento?

En conclusión, el uso de preguntas estructuradas es una herramienta pedagógica poderosa para activar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Paul y Elder subrayan que las preguntas bien formuladas no solo estimulan la reflexión, sino que transforman la enseñanza en un diálogo activo y orientado al desarrollo intelectual. Esta estrategia se alinea con un enfoque pedagógico activo, reflexivo y orientado a formar ciudadanos críticos.

2.2.22. Desarrollo del pensamiento crítico y las competencias en el área de comunicación de educación secundaria

La pedagoga y especialista en comprensión lectora Isabel Solé, afirma que el pensamiento crítico se desarrolla fundamentalmente en el proceso de lectura comprensiva, análisis textual y producción escrita, actividades propias del área de Comunicación. Para ella, leer no es un acto pasivo de decodificación, sino un proceso activo de interpretación, evaluación y transformación del conocimiento.

Solé (2001) sostiene que:

"Leer es construir el significado del texto con base en lo que el lector ya sabe, en sus propósitos y en las exigencias del contexto. Esta construcción activa del significado es una base del pensamiento crítico" (p. 15).

Vinculación con las competencias del Currículo Nacional de educación básica

El Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016) establece tres competencias fundamentales en el área de Comunicación que favorecen el pensamiento crítico:

1. Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna
2. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna
3. Se comunica oralmente en su lengua materna

Cada una de estas competencias exige que el estudiante:

- Interprete ideas explícitas e implícitas.
- Analice la estructura y los argumentos del texto.
- Evalúe la credibilidad de las fuentes.
- Reflexione sobre el lenguaje y sus efectos.
- Produzca textos argumentativos con sustento lógico y coherencia.

Según Solé (2001), estas prácticas no solo mejoran el nivel de comprensión lectora, sino que fortalecen el juicio crítico, la formulación de argumentos y la toma de postura frente a la información.

Ejemplo de aplicación crítica en el área de Comunicación

Una actividad orientada al pensamiento crítico en Comunicación podría ser la lectura comparativa de dos textos con diferentes posturas sobre un mismo tema (por ejemplo: el uso de redes sociales en adolescentes). Los estudiantes deben:

- Identificar la tesis de cada texto.
- Evaluar los argumentos presentados.
- Determinar cuál texto es más convincente y por qué.
- Escribir una respuesta argumentativa sustentando su opinión.

Como señala Solé (2001), "el lector competente no se limita a entender un texto, sino que lo interroga, lo valora y lo confronta con sus propios conocimientos y creencias" (p. 22).

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Comunicación en secundaria es esencial para formar lectores y escritores capaces de analizar, evaluar y producir discursos con autonomía, lógica y ética. Según Isabel Solé, la lectura crítica y la escritura reflexiva no son habilidades aisladas, sino procesos clave para la construcción del pensamiento autónomo en los estudiantes.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

En la presente investigación, no se formularán hipótesis por los siguientes motivos:

1. Porque es una investigación de tipo básico y nivel descriptivo:

Esta investigación tiene como finalidad describir cómo se manifiesta el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado, es decir, no busca establecer relaciones causales ni comprobar efectos entre variables, sino caracterizar un fenómeno educativo en función de dimensiones, indicadores y niveles.

De acuerdo con Sampieri, Collado y Lucio (2014), las investigaciones descriptivas no requieren hipótesis porque no pretenden confirmar o refutar una suposición causal, sino observar, registrar, analizar y clasificar hechos o comportamientos de una población.

"En los estudios descriptivos no siempre se formulan hipótesis, ya que se limitan a describir fenómenos y no a explicar por qué ocurren." (Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P., 2014, p. 140)

2. Porque el diseño es no experimental – transversal:

Este tipo de diseño se emplea cuando se recolectan datos en un solo momento o periodo determinado, sin manipulación de variables. En este caso, se aplicará un cuestionario a los estudiantes con el propósito de identificar el nivel de desarrollo de

su pensamiento crítico según dimensiones específicas (interpretación, análisis, evaluación e inferencia).

Al no haber manipulación ni intervención experimental, no es necesario, ni metodológicamente válido o formular una hipótesis causal.

3. Porque el enfoque es cuantitativo con finalidad diagnóstica:

Aunque se empleará un enfoque cuantitativo (medición mediante cuestionario), el objetivo no es contrastar hipótesis, sino recoger datos cuantificables que permitan diagnosticar el estado actual del pensamiento crítico en un grupo determinado.

Este diagnóstico servirá como base para posibles investigaciones posteriores, de tipo correlacional o experimental, que sí podrían incorporar hipótesis.

4. Porque la variable no se relacionará con otra:

En esta investigación se trabaja una sola variable: pensamiento crítico. No se está planteando una relación entre variables (por ejemplo, entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico o entre el pensamiento crítico y el uso de estrategias didácticas). Como no existe una relación que probar, no hay una hipótesis que contrastar.

3.2. Variables de investigación

Pensamiento crítico.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1. Enfoque de investigación

Este estudio adopta el enfoque cuantitativo porque busca medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes utilizando datos numéricos recogidos a través de un cuestionario. El objetivo es analizar los resultados con herramientas estadísticas que permitan describir y entender cómo se manifiestan las habilidades de pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación e inferencia).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo se caracteriza por "utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (p. 4).

4.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica, también llamada fundamental o teórica, ya que no busca intervenir ni aplicar soluciones inmediatas, sino comprender el fenómeno del pensamiento crítico en el contexto educativo. Se realiza con el propósito de ampliar el conocimiento científico sobre cómo se desarrolla esta competencia en los estudiantes.

Sampieri et al. (2014) sostienen que "la investigación básica tiene como finalidad el desarrollo del conocimiento científico, sin perseguir en forma directa una aplicación práctica" (p. 67).

4.3. Nivel de investigación

El nivel es descriptivo porque el propósito principal es observar y describir detalladamente cómo se presenta el pensamiento crítico en los estudiantes, sin hacer comparaciones, relaciones ni manipulaciones. Se quiere saber qué nivel tienen, qué dimensiones destacan más, y cómo se manifiestan sus habilidades críticas.

Tal como afirman Hernández et al. (2014), la investigación descriptiva "busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice" (p. 92).

4.4. Diseño de investigación

Este trabajo adopta un diseño no experimental, lo que significa que no se manipulan las variables, ni se controla el ambiente. La variable "pensamiento crítico" se observa tal y como se presenta en los estudiantes.

Además, es un estudio transversal porque la recolección de datos se realiza en un solo momento del tiempo, sin seguimiento posterior.

Finalmente, es descriptivo porque su finalidad es describir la realidad actual de los estudiantes en relación con el pensamiento crítico.

Según Hernández et al. (2014), el diseño no experimental es aquel en el cual "no se manipulan deliberadamente las variables independientes. Lo que se hace es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural" (p. 151). Asimismo, el diseño transversal "recoge datos en un solo momento, en un tiempo único" (p. 152).

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

La población en un estudio se define como el conjunto total de elementos, personas, fenómenos o eventos que poseen una o más características comunes, y que son objeto de estudio por parte del investigador.

Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014):

> "La población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 175).

Esto quiere decir que la población está constituida por todos los sujetos u objetos de interés que comparten una característica relevante para los fines del estudio, ya sea personas, documentos, instituciones, entre otros.

En la presente investigación, la población está conformada por los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" – Huanta, durante el período 2025.

De acuerdo con los datos institucionales, esta población asciende a un total de 682 estudiantes matriculados en los cinco grados del nivel secundaria.

Por tanto, en términos técnicos: La población está conformada por 682 estudiantes del nivel secundaria, distribuidos entre primero y quinto grado, quienes asisten regularmente a la I.E. "San Francisco de Asís", ubicada en la provincia de Huanta, región Ayacucho.

4.5.1.1 Distribución de la población

Tabla 1

Grado/ Sección	Estudiantes		Total
	Varones	Mujeres	
1° "A"	14	16	30
1° "B"	18	12	30
1° "C"	13	17	30
1° "D"	11	18	29
1° "E"	14	13	27
2° "A"	12	20	32
2° "B"	17	16	33
2° "C"	13	20	33
2° "D"	11	17	28
2° "E"	15	10	25
3° "A"	10	20	30
3° "B"	13	17	30
3° "C"	9	20	29
3° "D"	12	5	17
3° "E"	12	6	18
4° "A"	14	18	32

4° “B”	15	13	28
4° “C”	11	19	30
4° “D”	15	10	25
4° “E”	12	12	24
5° “A”	10	19	29
5° “B”	12	17	29
5° “C”	11	16	27
5° “D”	14	4	18
5° “E”	5	14	19
Total	**313**	**369**	**682**

4.5.2. Muestra

La muestra es una parte o subconjunto representativo de una población, seleccionado con el propósito de obtener información o realizar inferencias sobre la población total sin tener que estudiar todos sus elementos.

Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014):

“Una muestra es un subconjunto de elementos que pertenecen a un conjunto mayor, denominado población, el cual es seleccionado mediante un procedimiento con base científica” (p. 176).

La muestra debe reunir las características esenciales de la población para asegurar que los resultados sean válidos, confiables y generalizables, especialmente en investigaciones de tipo cuantitativo.

En el marco de la investigación titulada: “Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa ‘San Francisco de Asís’ – Huanta, 2025”, la muestra está conformada por 59 estudiantes pertenecientes a las secciones de 1.º “C” y 1.º “D”.

Se ha trabajado con una muestra no probabilística por conveniencia, debido a:

- El acceso directo a estas secciones por parte de los investigadores.
- El interés específico en estudiantes de primer grado, en concordancia con los objetivos y delimitación de la investigación.
- La viabilidad de aplicar el instrumento en un tiempo determinado a una cantidad razonable de estudiantes.

4.5.2.1. Distribución de la muestra

Tabla 2

Grado/Sección	Estudiantes		Total
	Varones	Mujeres	
1° "C"	13	17	30
1° "D"	11	18	29
Total	**24**	**35**	**59**

4.5.3. Muestreo

El muestreo es el proceso mediante el cual se selecciona un subconjunto de elementos (la muestra) de una población para ser analizados, con el objetivo de estudiar sus características sin necesidad de trabajar con la totalidad de la población.

Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014):

"El muestreo es el procedimiento mediante el cual se selecciona un conjunto de elementos de una población, de manera que dicho subconjunto sea representativo de las características de esa población" (p. 177).

El muestreo puede ser de tipo probabilístico (cuando todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados) o no probabilístico (cuando no se utiliza el azar y la selección depende de criterios del investigador).

Tipo de muestreo empleado:

Para este estudio, se emplea un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consiste en seleccionar los elementos de la muestra según su accesibilidad, cercanía y disponibilidad, sin recurrir al azar.

Justificación metodológica:

- Se seleccionó a 59 estudiantes del primer grado de secundaria, específicamente de las secciones 1.º "C" y 1.º "D", ya que el estudio se centra en describir el desarrollo del pensamiento crítico en ese grupo.
- Se eligió este tipo de muestreo debido a que:
  - El investigador tiene acceso directo a estas aulas.
  - Las condiciones logísticas, de tiempo y recursos permiten trabajar con ese grupo de manera más efectiva.
  - La investigación es de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental, donde no se pretende generalizar los resultados a toda la población, sino caracterizar el fenómeno en un grupo específico.

El muestreo por conveniencia es válido en estudios descriptivos, exploratorios y en investigaciones educativas donde el grupo de análisis ya está definido por los objetivos y la delimitación del estudio.

4.6. Definición y operacionalización de la variable

Tabla 3

Variable	Definición conceptual de la variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	ítems	Técnica/ Instrumento /escala de medición
Pensamiento crítico.	Facione (1990), el pensamiento crítico es: "El juicio reflexivo y con propósito que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer" (Facione, 1990, p. 2) En esta definición, Facione explica que el pensamiento crítico implica interpretar, analizar, evaluar e inferir información, así como explicar y autorregular el propio proceso de pensamiento. Es una habilidad compleja que permite a los individuos tomar decisiones razonadas y fundamentadas.	El pensamiento crítico se entiende operativamente como: El nivel de desarrollo de habilidades cognitivas que permiten a los estudiantes interpretar, analizar, evaluar e inferir información en situaciones académicas, especialmente en el área de Comunicación. Esta variable se medirá mediante un cuestionario estructurado con escala Likert, basado en las cuatro	Interpretación	Entiende ideas principales en textos o situaciones.	Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario estructurado/ Escala de Likert: 1 (Nunca) 2 (Casi nunca) 3 (A veces) 4 (Casi siempre) 5 (Siempre) Escala ordinal.
				Reconoce palabras clave en un texto o pregunta.	Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.	
				Resume lo que ha leído o escuchado.	Puedo contar con mis palabras lo que entendí.	
				Comprende instrucciones orales o escritas.	Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.	
				Identifica relaciones entre ideas.	Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.	
				Distingue lo que se dice y lo que se quiere decir.	Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.	
				Reconoce símbolos o signos con significado.	Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.	
			Análisis	Diferencia entre datos importantes y detalles.	Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario estructurado/ Escala de Likert: 1 (Nunca) 2 (Casi nunca)
				Compara ideas o respuestas.	Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.	
				Identifica causas y consecuencias.	Entiendo qué cosas causan otras cosas.	
				Organiza la información.	Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.	

		dimensiones fundamentales propuestas por Facione (1990): 1. Interpretación 2. Análisis 3. Evaluación 4. Inferencia Cada dimensión se evaluará mediante indicadores específicos e ítems diseñados para captar el nivel de desarrollo de estas habilidades en contextos escolares concretos. Se aplicará a 59 estudiantes de primero de secundaria.		Relaciona ideas con su contexto.	Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.	3 (A veces) 4 (Casi siempre) 5 (Siempre) Escala ordinal.
				Encuentra contradicciones en lo que se dice.	Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario estructurado/ Escala de Likert: 1 (Nunca) 2 (Casi nunca) 3 (A veces) 4 (Casi siempre) 5 (Siempre) Escala ordinal.
				Clasifica información según categorías.	Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.	
			Evaluación	Opina con argumentos.	Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.	
				Evalúa si una idea es confiable.	Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.	
				Valora si una decisión es justa o no.	Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.	
				Compara diferentes respuestas y elige la mejor.	Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.	
				Explica si una acción fue correcta o incorrecta.	Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.	
				Evalúa si una información ayuda a resolver un problema.	Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.	
				Reconoce puntos fuertes y débiles de una idea.	Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.	
			Inferencia	Propone soluciones a problemas sencillos.	Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario estructurado/ Escala de Likert: 1 (Nunca) 2 (Casi nunca) 3 (A veces)
				Hace suposiciones lógicas.	Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.	
				Predice lo que puede pasar en una situación.	A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.	
				Saca conclusiones a partir de lo que sabe.	Uso lo que sé para entender nuevas cosas.	
				Relaciona una causa con	Pienso qué podría pasar si hago o no	

				un posible efecto.	hago algo.	4 (Casi siempre) 5 (Siempre) Escala ordinal.
				Estima o deduce respuestas.	Puedo adivinar una respuesta usando pistas.	
				Propone alternativas a una situación dada.	Busco más de una manera para solucionar un problema.	

4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.7.1. Técnica

En el contexto de la investigación científica, una técnica es el procedimiento específico que se utiliza para obtener información empírica de la realidad, con el fin de recolectar los datos necesarios que permitan contrastar objetivos o responder preguntas de investigación.

Según Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014):

"Una técnica es la manera específica de aplicar un instrumento o conjunto de instrumentos para la recolección de datos" (p. 223).

La técnica está directamente relacionada con el tipo de instrumento utilizado (encuesta, entrevista, prueba, etc.) y con el enfoque metodológico del estudio.

Para el estudio titulado: "Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa 'San Francisco de Asís' – Huanta, 2025", la técnica de recolección de datos empleada es la encuesta.

4.7.1.1. Encuesta

La encuesta es una técnica de recolección de datos utilizada principalmente en investigaciones de enfoque cuantitativo, que consiste en aplicar un cuestionario estandarizado a un grupo de personas con el fin de conocer sus características, opiniones, actitudes o comportamientos frente a determinados fenómenos.

Según Arias Galicia (2006): "La encuesta es una técnica que consiste en recopilar datos a través de la formulación de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa, con el propósito de describir, explicar o predecir aspectos de una realidad social" (p. 109).

La encuesta permite trabajar con grandes cantidades de información, analizar tendencias y obtener resultados cuantificables, lo cual la convierte en una herramienta adecuada para estudios descriptivos y correlacionales.

En la investigación titulada: "Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa 'San Francisco de Asís' – Huanta, 2025", la encuesta fue seleccionada como técnica de recolección de datos.

Justificación del uso de la encuesta

La encuesta es una técnica adecuada para investigaciones de enfoque cuantitativo, de tipo básico y nivel descriptivo, ya que permite recopilar información de un grupo amplio de participantes en un tiempo breve y de forma sistemática.

Se justifica su uso en este estudio por las siguientes razones:

- Permite medir las percepciones, juicios y habilidades autorreportadas relacionadas con el pensamiento crítico.
- Permite medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico mediante ítems estructurados.
- Se adapta al enfoque cuantitativo y al diseño no experimental, transversal del estudio.
- Facilita la aplicación simultánea a una muestra de 59 estudiantes, y su análisis estadístico.
- Es útil cuando se tiene una muestra relativamente grande (59 estudiantes) y se requiere obtener datos comparables.
- Facilita el procesamiento estadístico mediante el uso de una escala Likert, que permite convertir cualidades (actitudes, niveles de juicio, etc.) en datos cuantificables.

La técnica de encuesta aplicada mediante cuestionario proporciona datos objetivos y organizados para el análisis del desarrollo del pensamiento crítico en función de sus dimensiones: interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

4.7.2. Instrumento:

El instrumento de recolección de datos es el medio tangible o herramienta estructurada mediante la cual se aplica una técnica (como la encuesta, entrevista, observación, etc.) para recoger información útil y confiable de una muestra o población en estudio.

Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014): “Un instrumento de medición es cualquier recurso, dispositivo o formato utilizado para obtener datos sobre las variables y los conceptos que se investigan” (p. 223).

Los instrumentos pueden adoptar diversas formas: cuestionarios, escalas, guías de entrevista, listas de cotejo, entre otros, y deben cumplir criterios de validez y confiabilidad para asegurar la calidad de los datos recogidos.

En la presente investigación titulada: “Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa ‘San Francisco de Asís’ – Huanta, 2025”, el instrumento seleccionado es un cuestionario estructurado diseñado por los propios investigadores con base en las dimensiones propuestas por Facione (1990): interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Este cuestionario utiliza una escala de medición tipo Likert, compuesta por afirmaciones que el estudiante valora en una escala de 1 a 5 según su nivel de acuerdo, lo cual permite cuantificar las percepciones o habilidades autorreportadas de pensamiento crítico.

4.7.2.1 El cuestionario estructurado

El cuestionario estructurado es un instrumento de recolección de datos que contiene un conjunto definido y ordenado de preguntas cerradas o semicerradas, que permiten recopilar información uniforme, estandarizada y cuantificable de los encuestados.

Según Tamayo y Tamayo (2004): “El cuestionario estructurado es un conjunto de preguntas organizadas en secuencia lógica, diseñadas para obtener información precisa sobre las variables de estudio, las cuales pueden ser analizadas cuantitativamente” (p. 126).

Este tipo de instrumento está compuesto por ítems previamente elaborados, con alternativas de respuesta fijas (como escalas tipo Likert), lo que facilita la objetividad en la interpretación y el análisis estadístico de los datos.

A. Justificación del uso del cuestionario estructurado en la investigación

Para la presente investigación, se ha considerado el cuestionario estructurado con escala de tipo Likert, como el instrumento más adecuado para recoger información sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer grado de secundaria.

Las razones que justifican su uso son las siguientes:

- **Estandarización:** Permite aplicar el mismo conjunto de ítems a todos los estudiantes de manera uniforme, lo que garantiza la comparabilidad de los resultados.

- **Facilidad de aplicación y análisis**: Su aplicación es rápida, y los datos obtenidos pueden ser procesados estadísticamente con precisión.
- **Adecuación al enfoque cuantitativo:** El cuestionario estructurado se alinea con el enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental de la investigación.
- **Medición de dimensiones específicas:** Permite operacionalizar las dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Facione (1990) (interpretación, análisis, evaluación e inferencia) en ítems observables y medibles.

Por estas razones, el cuestionario estructurado resulta ser el instrumento más pertinente para evaluar de forma objetiva y válida la variable de estudio en la población seleccionada.

B. Descripción del instrumento

Para la presente investigación, se elaboró un instrumento de recolección de datos de elaboración propia, en forma de cuestionario estructurado, diseñado con base teórica en el modelo de pensamiento crítico propuesto por Peter Facione (1990), autor del reconocido Informe Delphi promovido por la Asociación Filosófica Americana.

Este cuestionario tiene como objetivo medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer grado de secundaria. Se compone de ítems cerrados organizados de manera sistemática, que recogen las percepciones autorreportadas de los estudiantes respecto a sus habilidades cognitivas vinculadas al pensamiento crítico.

C. Características del instrumento

- Tipo de instrumento: Cuestionario estructurado.
- Escala de medición: Escala de Likert ordinal de cinco niveles, asignados de menor a mayor grado de manifestación del rasgo evaluado:
    - ✓ 1 = Nunca
    - ✓ 2 = Casi nunca
    - ✓ 3 = A veces
    - ✓ 4 = Casi siempre
    - ✓ 5 = Siempre

Esta escala permite recoger respuestas con gradaciones de frecuencia, facilitando el análisis cuantitativo de tendencias y niveles de desarrollo por cada dimensión e ítem.

D. Estructura del cuestionario

El cuestionario fue diseñado con base en las cuatro dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Facione (1990): Interpretación, análisis, evaluación e inferencia cada una de las cuales contiene 7 indicadores y 7 ítems, en total, el cuestionario está compuesto por 28 ítems, distribuidos equitativamente entre las 4 dimensiones.

E. Fundamentación del diseño

El diseño del cuestionario se fundamenta en el marco teórico del pensamiento crítico propuesto por Facione (1990), quien define esta competencia como un proceso reflexivo, lógico y deliberado, compuesto por diversas habilidades cognitivas superiores. Estas dimensiones fueron adoptadas porque:

- Constituyen un modelo validado internacionalmente por expertos en educación y filosofía.
- Son pertinentes para ser adaptadas al contexto escolar y al nivel educativo del primer grado de secundaria.
- Permiten descomponer el pensamiento crítico en componentes observables, medibles y diferenciables.

F. Escala ordinal con puntajes tipo Likert (de 5 niveles)

La escala ordinal es un tipo de escala de medición en la cual los valores representan niveles jerárquicos de una característica o actitud, pero sin que las distancias entre los valores sean necesariamente iguales. En el caso de la escala tipo Likert, aunque a veces se usa como intervalar, técnicamente es ordinal porque representa grados de acuerdo o frecuencia.

A continuación, se presenta la escala empleada:

Tabla 4

Escala ordinal con puntajes tipo Likert (de 5 niveles)

Valor numérico	Categoría de respuesta	Interpretación
1	Nunca	El comportamiento o habilidad no se manifiesta nunca.
2	Casi nunca	El comportamiento o habilidad se manifiesta muy raras veces.
3	A veces	El comportamiento o habilidad se manifiesta ocasionalmente.
4	Casi siempre	El comportamiento o habilidad se manifiesta frecuentemente.
5	Siempre	El comportamiento o habilidad se manifiesta de forma constante.

Esta escala es útil porque:

- Permite medir grados de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de forma simple y estandarizada.
- Es fácil de comprender para estudiantes de primer grado de secundaria.
- Es compatible con análisis estadísticos como frecuencia, media, moda y pruebas no paramétricas.

Tabla de interpretación de puntajes del pensamiento crítico

Tabla 5

Rango de puntaje total	Nivel de pensamiento crítico	Interpretación cualitativa
28 – 55	Bajo	El estudiante manifiesta escasamente habilidades de pensamiento crítico. Necesita desarrollar competencias básicas en análisis, inferencia y evaluación.
56 – 97	Medio	El estudiante demuestra un desarrollo moderado del pensamiento crítico. Puede interpretar y analizar, pero con dificultades en argumentar o justificar.
98 – 140	Alto	El estudiante evidencia un nivel sólido de pensamiento crítico, con capacidad para razonar, interpretar, evaluar y tomar decisiones fundamentadas.

Escala total:

- Cada ítem se valora de 1 a 5 puntos.
- Total, de ítems: 28
- Puntaje mínimo posible: 28 (28 × 1)
- Puntaje máximo posible: 140 (28 × 5)

- Al sumar los puntajes de los 28 ítems del cuestionario por estudiante, el valor obtenido se ubica en uno de los tres rangos.
- Esto permite categorizar el nivel global de pensamiento crítico.
- También puede hacerse por dimensión, usando los puntajes parciales (máximo 35 por dimensión).

G. Validez del instrumento

La validez de un instrumento se refiere al grado en que dicho instrumento mide efectivamente lo que pretende medir (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2014). En esta investigación, se buscó garantizar la validez del cuestionario estructurado aplicado a estudiantes de primer grado de secundaria, el cual fue elaborado de forma propia y adaptado a las dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Facione (1990).

Tipo de validez empleada: Validez de contenido

Se empleó la validez de contenido, que evalúa si los ítems del cuestionario representan adecuadamente todas las dimensiones del constructo (pensamiento crítico), y si están redactados de forma clara, pertinente y comprensible para el grupo evaluado (estudiantes de primer grado).

Procedimiento

Para validar el contenido del cuestionario:

1. Se elaboró una matriz de operacionalización con cuatro dimensiones: interpretación, análisis, evaluación e inferencia; cada una con 7 indicadores e ítems.
2. El cuestionario fue sometido a juicio de expertos, incluyendo a tres profesionales con experiencia en:
    - Didáctica del área de Comunicación.
    - Evaluación psicológica y educativa.
    - Investigación educativa a nivel secundario.
3. Los especialistas revisaron los ítems en función de los siguientes criterios:
    - Coherencia con los indicadores.
    - Claridad y redacción del ítem.

- Relevancia para la dimensión.
- Adecuación al nivel de los estudiantes.

4. Se utilizó una ficha de validación de ítems con escala de valoración y sugerencias de mejora.

Resultado del proceso de validación

- Más del 90 % de los ítems fueron validados como adecuados o muy adecuados en primera revisión.
- Se hicieron ajustes léxicos y pedagógicos en 4 ítems según las sugerencias de los expertos para mejorar la comprensión por parte de los estudiantes de primer grado.

Expertos para la validación de instrumentos

Tabla 6:

N°	Experto	Dictamen
01	Kattia APCHO MONTES	Aplicable
02	Lilian HINOSTROZA AYALA	Aplicable
03	Hugo Yovani HINOSTROZA AGUILAR	Aplicable

Nota. Se adjunta resultados de validez.

H. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad se refiere al grado de consistencia y estabilidad con el que un instrumento mide una variable. Es decir, si el cuestionario se aplica en condiciones similares, debe obtener resultados similares.

Tipo de confiabilidad empleada: Consistencia interna

En este estudio se empleará el coeficiente alfa de Cronbach, una de las técnicas más utilizadas para medir la consistencia interna de un instrumento con ítems tipo Likert. Esta técnica evalúa qué tan relacionados están los ítems entre sí dentro de una misma dimensión o escala total.

I.Procedimiento para calcular el Alfa de Cronbach

1. **Aplicación piloto del cuestionario**: Se aplicará el cuestionario a una muestra piloto (15 a 20 estudiantes de primer grado de otra sección con características similares).
2. **Codificación de datos**: Cada respuesta será codificada de 1 a 5 puntos según la escala ordinal tipo Likert.
3. **Ingreso en programa estadístico**: Los datos serán procesados mediante un software estadístico como SPSS, Excel, R.
4. **Cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach**: Se calculará el valor total para el instrumento y, si es necesario, por cada dimensión.
5. **Interpretación**: El valor del alfa de Cronbach varía entre 0 y 1. Según George y Mallery (2003), se interpreta así:

   Tabla 7

   Valor de Alfa de Cronbach

Valor del alfa	**Nivel de confiabilidad**
≥ 0.90	Excelente
0.80 – 0.89	Buena
0.70 – 0.79	Aceptable
0.60 – 0.69	Cuestionable
< 0.60	No aceptable

6. **Criterio mínimo aceptado:** Para esta investigación, se aceptará un alfa de Cronbach igual o superior a 0.70, lo cual garantiza una consistencia interna aceptable del cuestionario.

Para determinar la confiabilidad del cuestionario estructurado aplicado en la investigación titulada *"Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa 'San Francisco de Asís' – Huanta, 2025"*, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual evalúa la consistencia interna del instrumento, es decir, la coherencia de los ítems que componen cada dimensión evaluada.

Después de aplicar el cuestionario a una muestra piloto con características similares a la muestra final, se procedió al procesamiento de datos mediante el

software estadístico SPSS (o Excel/otro), obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach total de 0.92.

Según los criterios establecidos por George y Mallery (2003), un valor de alfa ≥ 0.90 indica que el instrumento posee un nivel de confiabilidad excelente:

Estadísticos de fiabilidad

Tabla 8

Valor de alfa de Cronbach	Nivel de confiabilidad
≥ 0.92	Excelente

En consecuencia, el resultado obtenido (α = 0.92) indica que el instrumento tiene una alta consistencia interna, lo cual garantiza que los ítems del cuestionario miden de forma coherente las dimensiones del pensamiento crítico definidas por Facione (1990): interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Este nivel de confiabilidad respalda el uso del instrumento en la muestra definitiva de 59 estudiantes de primer grado de secundaria, asegurando la validez de las inferencias y conclusiones que se deriven del análisis estadístico.

4.7.2.3. Pasos que se emplearon en la elaboración del instrumento

1. Revisión teórica y conceptual

Se inició con una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el pensamiento crítico en el contexto educativo, especialmente en estudiantes de secundaria. Se eligió como marco teórico principal el modelo propuesto por Peter Facione (1990), quien plantea el pensamiento crítico como un proceso compuesto por habilidades cognitivas específicas: interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

2. Operacionalización de la variable

Con base en la teoría seleccionada, se elaboró una matriz de operacionalización que permitió descomponer la variable “pensamiento crítico” en:

- 4 dimensiones: Interpretación, Análisis, Evaluación e Inferencia.
- 7 indicadores por dimensión, que representan comportamientos observables.
- 7 ítems por cada dimensión, formulados como afirmaciones valorables en escala Likert.

- Total: 28 ítems estructurados.

3. Construcción de los ítems

Cada ítem fue redactado:

- En forma afirmativa, clara y directa.
- En un lenguaje accesible para estudiantes de primer grado de secundaria.
- Correspondiente a los indicadores y dimensiones de la matriz.
- Usando una escala ordinal tipo Likert de 5 puntos:
    - ✓ 1: Nunca
    - ✓ 2: Casi nunca
    - ✓ 3: A veces
    - ✓ 4: Casi siempre
    - ✓ 5: Siempre

4. Organización y formato del cuestionario

- Se diseñó un cuestionario estructurado, que incluye:
- Datos generales del estudiante (género, grado y sección).
- Instrucciones claras de cómo responder.
- La escala de valoración.
- Los ítems numerados y agrupados de forma secuencial.

5. Validación por juicio de expertos (validez de contenido)

- El borrador del instrumento fue sometido a evaluación por tres expertos (en psicología educativa, metodología y didáctica) quienes revisaron:
- La pertinencia de los ítems.
- La claridad del lenguaje.
- La coherencia con la teoría.
- Tras ello, se realizaron ajustes mínimos sugeridos por los expertos.

6. Aplicación piloto

Se aplicó el instrumento a una muestra piloto de estudiantes con características similares a la población objetivo (por ejemplo, otra sección de primer grado). Esta etapa permitió verificar:

- La comprensión de los ítems.
- La claridad de las instrucciones.
- El tiempo de aplicación.

7. Cálculo de confiabilidad (Alfa de Cronbach)

Los datos recogidos en la prueba piloto fueron procesados estadísticamente. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.92, lo que indica alta consistencia interna, es decir, los ítems miden coherentemente el constructo de pensamiento crítico.

4.8. Análisis de datos (Plan de análisis)

El análisis de los datos recogidos en la presente investigación se desarrollará conforme al enfoque cuantitativo y al diseño no experimental de tipo descriptivo, lo que permite caracterizar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes sin manipular variables.

1. Codificación de datos

Cada ítem del cuestionario estructurado se codificará con valores numéricos del 1 al 5, según la escala de Likert:

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = A veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre

Se usará una base de datos en Microsoft Excel o SPSS para registrar y organizar la información obtenida.

2. Estadística descriptiva

Se utilizará estadística descriptiva para analizar los datos obtenidos, considerando las siguientes operaciones:

a. Cálculo de frecuencias absolutas y relativas

- Número y porcentaje de estudiantes por cada categoría de respuesta (1 a 5) en cada ítem.

b. Medidas de tendencia central

- Media aritmética (promedio): para cada ítem, dimensión y total general.
- Moda y mediana: si se requiere verificar la tendencia más frecuente y la posición central.

c. Medidas de dispersión

- Desviación estándar y varianza: para evaluar la dispersión de los datos respecto a la media (opcional si se quiere profundizar).

d. Rangos de interpretación

- Se establecerán rangos de puntajes para categorizar el nivel de pensamiento crítico en:
    - ✓ Bajo
    - ✓ Medio
    - ✓ Alto

Según los valores totales y por dimensión.

3. Análisis por dimensiones

Cada una de las cuatro dimensiones del pensamiento crítico (según Facione, 1990) será analizada de forma individual: Interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Se determinará el puntaje obtenido por cada estudiante en cada dimensión y se clasificará su nivel de desarrollo.

4. Presentación de resultados

- Los resultados serán presentados mediante tablas y gráficos estadísticos (barras, sectores, histogramas) para facilitar su comprensión.
- Se incluirá un análisis por ítem, por dimensión y general, destacando los niveles de logro alcanzados.

5. Software estadístico

El procesamiento de los datos se realizará utilizando uno o más de los siguientes programas:

- SPSS V 26 (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales)
- Microsoft Excel

6. Criterios éticos

Los datos serán tratados de forma confidencial, asegurando el anonimato de los estudiantes, y se utilizarán únicamente con fines académicos e investigativos.

4.9. Matriz de consistencia

Título: Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís"- Huanta, 2025.

Tabla 9

Problema	Objetivos	Justificación	Marco teórico	Metodología
Pregunta general: ¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta en el período 2025?	**Objetivo general:** Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta en el período 2025.	- Justificación Teórica - Justificación práctica - Justificación metodológica - Justificación social - Justificación por conveniencia - Justificación económica - Justificación	**2.1. Antecedentes:** 2.1.1. Internacionales 2.1.2. Nacionales 2.1.3. Locales **2.2. Bases teóricas:** 2.2.1. Definición del pensamiento crítico 2.2.2. Teorías del pensamiento crítico. 2.2.3. Factores que influyen en la comprensión lectora. 2.2.2.1. Teorías del pensamiento crítico según Facione (1990) 2.2.2.2. Teorías del pensamiento crítico según Saavedra-Pizarro (2023) 2.2.2.3. Teorías del pensamiento crítico según Matthew Lipman (2002). 2.2.3. Pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria. 2.2.3.1. Según Daniel Sánchez-Ibáñez (2021) 2.2.3.2. Características del pensamiento crítico en secundaria. 2.2.3.3. Implicancia en la educación secundaria. 2.2.4. Pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje. 2.2.4.1. Según Díaz Barriga (2016)	**Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** Básica **Nivel:** Descriptivo **Diseño:** No experimental de tipo transversal. **Población:** 682 estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de educación secundaria. **Muestra:** 59 estudiantes de primer grado "C" y "D" de educación
Preguntas específicas	**Objetivos específicos**			
• ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta? • ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de análisis en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta?	•Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta. •Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de análisis en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de			

• ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta? • ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta?	Huanta. •Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta. •Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta.	doctrinaria	2.2.4.2. Características de las sesiones de aprendizaje con enfoque crítico. 2.2.4.3. Aplicación pedagógica. 2.2.5. Pensamiento crítico en el contexto escolar. 2.2.6. Pensamiento crítico en el contexto familiar y social. 2.2.6.1. En el contexto familiar. 2.2.6.2. En el contexto social. 2.2.7. Tipos del pensamiento crítico. 2.2.8. Dimensiones del pensamiento crítico. 2.2.9. Características de un pensamiento crítico. 2.2.10. Niveles del pensamiento crítico. 2.2.11. Habilidades del pensamiento crítico. 2.2.12. Desarrollo de pensamiento crítico. 2.2.13. Técnicas para desarrollar el pensamiento crítico. 2.2.14. Actividades para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del nivel secundaria. 2.2.15. Evaluación del pensamiento crítico. 2.2.16. Pensamiento crítico según el currículo nacional de educación básica. 2.2.17. Desarrollo del pensamiento crítico en el área de comunicación en primero de secundaria. 2.2.18. Aprendizajes basados en problemas para desarrollar el pensamiento crítico. 2.2.19. Estrategias para promover el pensamiento crítico. 2.2.20. Estrategias para mejorar el pensamiento crítico. 2.2.21. Preguntas para activar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. 2.2.22. Desarrollo del pensamiento crítico y las competencias en el área de comunicación de educación secundaria.	secundaria. **Muestreo:** No probabilístico por conveniencia **Técnica:** Encuesta **Instrumento:** Cuestionario estructurado/ Escala de Likert: 1 (Nunca) 2 (Casi nunca) 3 (A veces) 4 (Casi siempre) 5 (Siempre) **Análisis de datos:** Excel, SPSS.V26

4.10. Principios éticos

La presente investigación se enmarca dentro de los lineamientos éticos establecidos por la comunidad científica y educativa, respetando la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes, especialmente por tratarse de menores de edad. En ese sentido, se consideraron los siguientes principios éticos fundamentales:

1. Consentimiento informado

Antes de la aplicación del instrumento, se solicitó autorización formal a la institución educativa y consentimiento informado a los padres de familia o apoderados de los estudiantes participantes. Se explicó el propósito del estudio, los procedimientos, la confidencialidad de la información y la voluntariedad de la participación.

2. Confidencialidad y anonimato

La información recopilada fue tratada con estricta confidencialidad. Los datos personales de los participantes no fueron registrados ni divulgados. Los resultados se procesaron de manera anónima y colectiva, con fines exclusivamente académicos e investigativos.

3. Respeto y protección de los participantes

Se garantizó en todo momento el respeto a la integridad psicológica y emocional de los estudiantes. La aplicación del cuestionario fue realizada en un ambiente seguro y cómodo, sin afectar el normal desarrollo de sus actividades escolares.

4. No maleficencia

El instrumento fue diseñado cuidadosamente para no generar ningún tipo de daño físico, emocional, social o académico. No se aplicaron pruebas invasivas ni se realizaron manipulaciones de las variables en los estudiantes.

5. Beneficencia

Los resultados de esta investigación permitirán conocer el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes y formular recomendaciones pedagógicas que

contribuyan a mejorar el proceso educativo en la institución, beneficiando directamente a la comunidad educativa.

7. Justicia

Todos los estudiantes seleccionados participaron en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de discriminación por razones de género, religión, lengua, origen étnico o condición social.

4.11. Cronograma de actividades

Tabla 10

MESES	Agosto 2024				Octubre 2024				Noviembre 2024				Marzo 2025				Abril 2025				Mayo 2024				Junio 2025				Julio 2025			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Espacio o contexto de investigación																																
Diagnóstico e identificación del problema																																
Aprobación del tema a investigar.																																
Formulación y caracterización del problema																																
Problema general y específico																																
Objetivo general y específico																																
Justificación																																
Revisión de la literatura																																
Antecedentes																																
Bases teóricas de la investigación																																
Método y operacionalización de la variable																																
Elaboración de instrumentos																																
Aplicación de los instrumentos																																
Resultados y discusión																																
Conclusiones y recomendaciones																																
Anexos																																
Revisión y aprobación del proyecto de tesis.																																

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Resultados del nivel descriptivo

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de la investigación titulada: "Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa 'San Francisco de Asís' – Huanta, 2025."

5.1.1. Respecto al objetivo general

Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta en el año 2025.

5.1.1.1. Resultados generales del pensamiento crítico

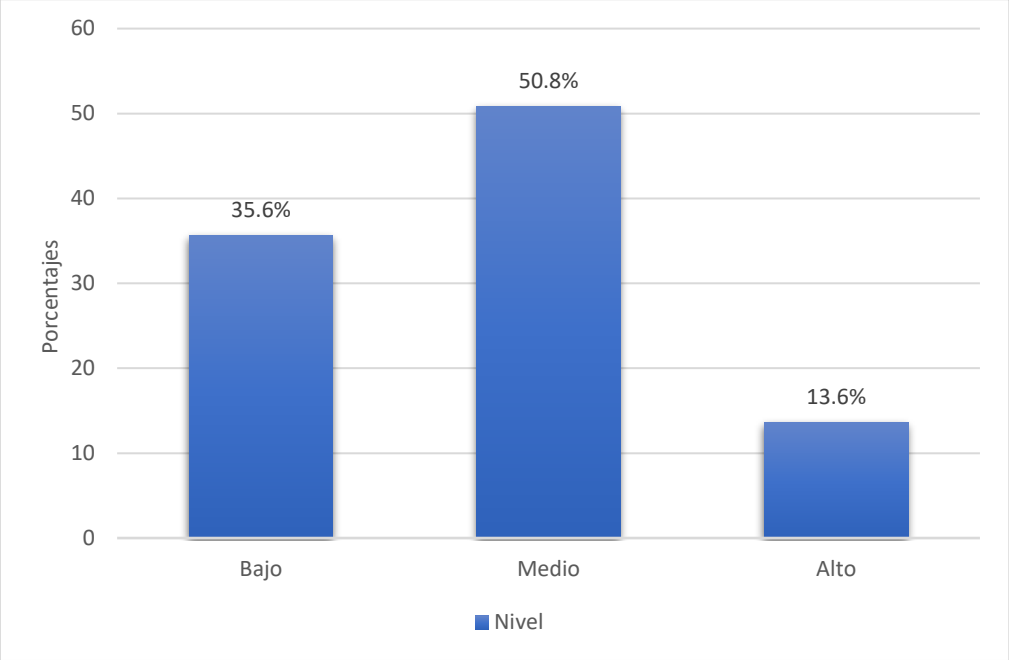
Tabla 11

Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado – resultado general.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	35.6 %
Medio	30	50.8 %
Alto	8	13.6 %
Total	**59**	**100 %**

Gráfica 1

Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado – resultado general.



Análisis e Interpretación:

De acuerdo con los datos obtenidos, en tabla 11 y gráfica 1, se observa que un 50.8 % de los estudiantes se encuentra en un nivel medio de desarrollo del pensamiento crítico. Esto indica que estos estudiantes poseen una capacidad moderada para comprender, analizar y reflexionar sobre información, aunque aún requieren de orientación para consolidar juicios fundamentados y posturas argumentativas. Por otro lado, el 35.6 % de los encuestados se halla en un nivel bajo, lo que evidencia importantes limitaciones en la interpretación de información, emisión de juicios y elaboración de inferencias. Solo el 13.6 % demuestra un nivel alto, es decir, presenta habilidades críticas bien desarrolladas que le permiten formular ideas con lógica y coherencia.

Según Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico es un proceso intencionado y autorregulado que requiere una disposición activa por parte del estudiante. En este caso, los datos muestran que dicho proceso aún no ha sido plenamente internalizado por una proporción significativa de estudiantes.

5.1.2. Resultados por dimensiones (objetivos específicos)

5.1.2.1. Dimensión: Interpretación

Objetivo específico: Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación en los estudiantes.

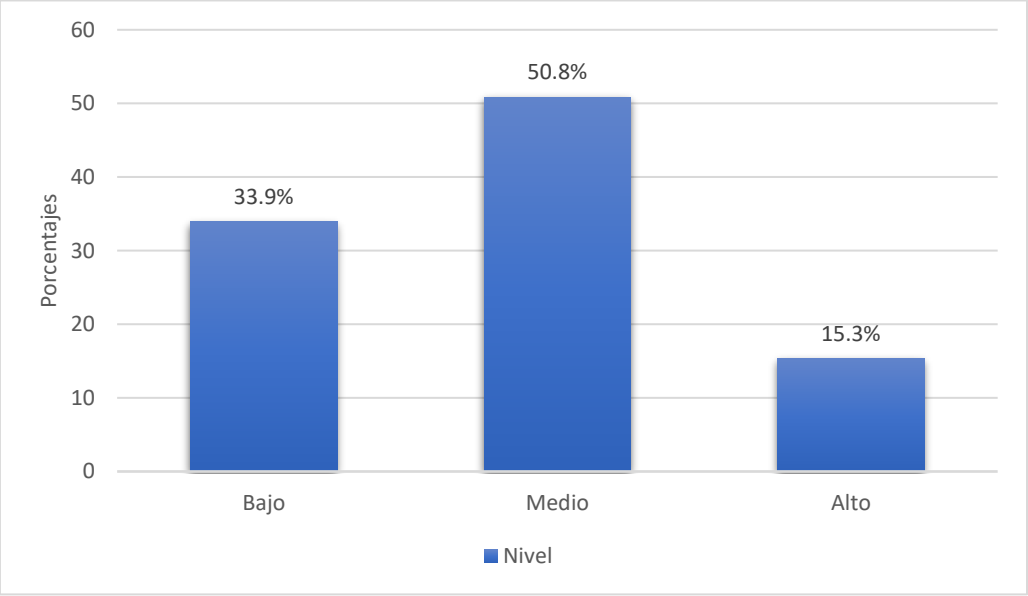
Tabla 12

Nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	33.9 %
Medio	30	50.8 %
Alto	9	15.3 %
Total	59	100 %

Gráfica 2

Nivel de desarrollo de la capacidad de interpretación



Análisis e interpretación:

En la dimensión de interpretación en la tabla 12 y gráfica 2, entendida como la capacidad de comprender y expresar el significado de diversas formas de representación, evidencia que el 50.8 % de los estudiantes se encuentra en un nivel medio. Esto sugiere que los estudiantes logran identificar las ideas principales

y secundarias de un texto o situación, aunque aún con limitaciones para explicarlas con claridad. Asimismo, un 33.9 % presenta un nivel bajo, mostrando dificultad para reconocer intenciones comunicativas o significados implícitos. Solo el 15.3 % alcanza un nivel alto de interpretación.

Facione (1990) sostiene que la interpretación es una de las habilidades fundamentales del pensamiento crítico y consiste en categorizar, decodificar y aclarar significados. El bajo porcentaje en nivel alto evidencia la necesidad de fortalecer estas habilidades desde una pedagogía centrada en el desarrollo del juicio y la comprensión crítica.

5.1.2.2. Dimensión: Análisis

Objetivo específico: Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de análisis en los estudiantes.

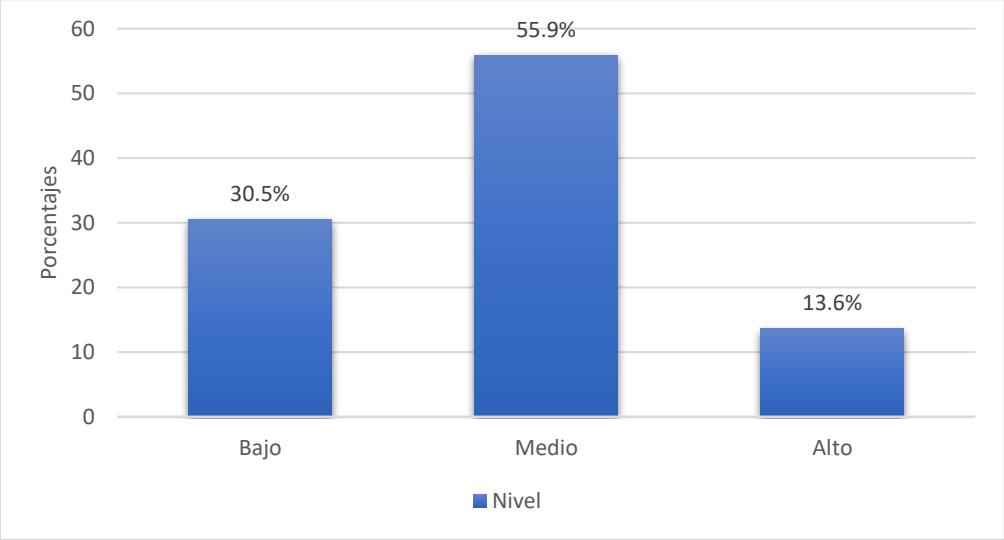
Tabla 13

Nivel de desarrollo de la capacidad de análisis

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	18	30.5 %
Medio	33	55.9 %
Alto	8	13.6 %
Total	**59**	**100 %**

Gráfica 3

Nivel de desarrollo de la capacidad de análisis



Análisis e interpretación:

En la tabla 13 y figura 3 se evidencia que, el 55.9 % de los estudiantes presenta un nivel medio en esta dimensión, lo cual indica que poseen cierta habilidad para descomponer información en sus partes y examinar relaciones entre elementos. El 30.5 % se sitúa en nivel bajo, mostrando dificultad para distinguir premisas, evidencias y supuestos. Solo el 13.6 % logra un nivel alto, evidenciando pensamiento analítico consolidado.

La habilidad de análisis, según Facione (1990), implica la identificación de relaciones lógicas entre afirmaciones, proposiciones, preguntas y conceptos. Por tanto, el predominio del nivel medio revela la urgencia de promover actividades que desarrollen el pensamiento analítico, como la resolución de problemas y el trabajo con casos.

5.1.2.3. Dimensión: Evaluación

Objetivo específico: Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación en los estudiantes.

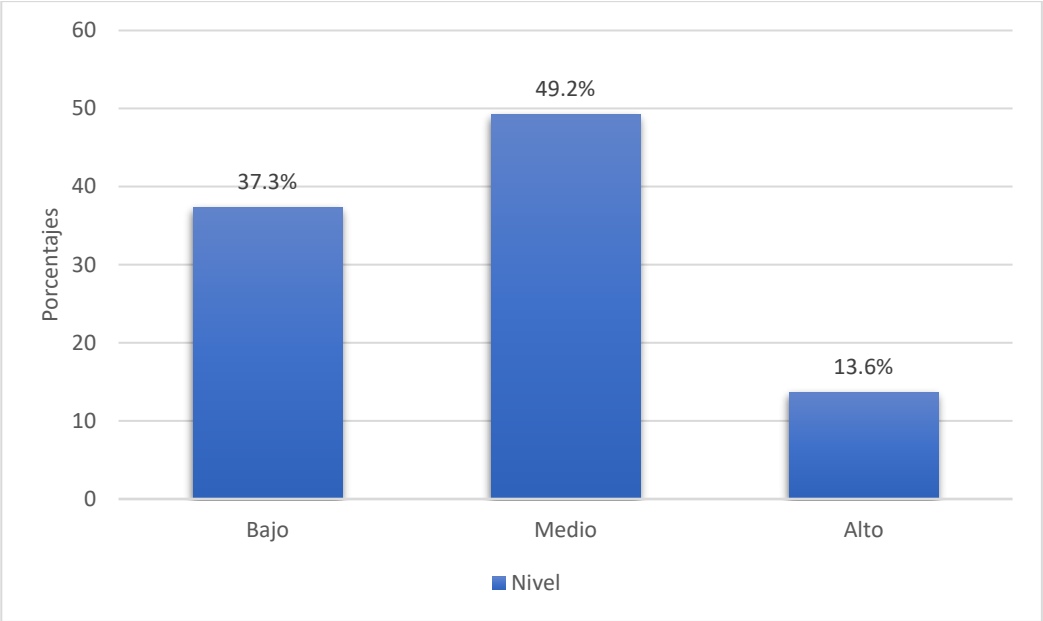
Tabla 14

Nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	37.3 %
Medio	29	49.2 %
Alto	8	13.6 %
Total	59	100 %

Gráfica 4

Nivel de desarrollo de la capacidad de evaluación



Análisis e interpretación:

En la tabla 14 y gráfica 4, se evidencia que la dimensión evaluación, revela que el 49.2 % de los estudiantes se encuentra en un nivel medio, mientras que el 37.3 % está en nivel bajo. Esto implica que muchos estudiantes no logran establecer criterios para determinar la veracidad de información, ni juzgar argumentos con objetividad. Solo el 13.6 % alcanza un nivel alto, siendo capaz de emitir juicios informados sobre la validez de afirmaciones.

De acuerdo con Elder y Paul (2003), evaluar significa determinar la credibilidad de afirmaciones o la solidez de las inferencias. Estos resultados reflejan la necesidad de fomentar el juicio crítico mediante estrategias como el análisis de noticias, debates y argumentación crítica.

5.1.2.4. Dimensión: Inferencia

Objetivo específico: Identificar el nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia en los estudiantes.

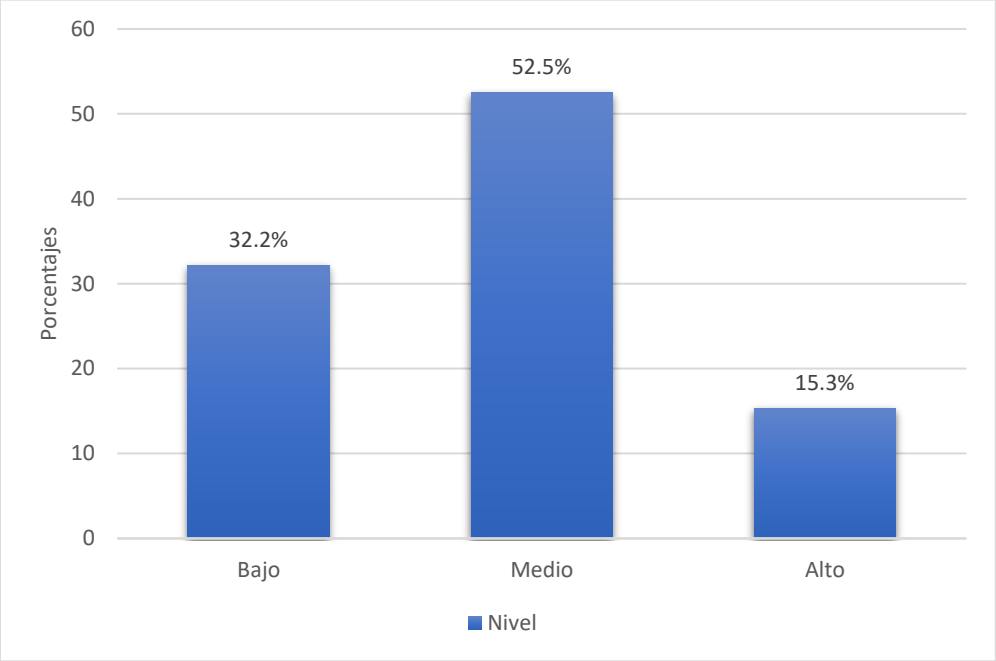
Tabla 15

Nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	19	32.2 %
Medio	31	52.5 %
Alto	9	15.3 %
Total	**59**	**100 %**

Gráfica 5

Nivel de desarrollo de la capacidad de inferencia.



Análisis e interpretación:

En la tabla 15 y figura 5, se evidencia en esta dimensión que, el 52.5 % de los estudiantes se encuentra en nivel medio, siendo capaces de generar ciertas deducciones o anticipar posibles consecuencias a partir de información dada. Sin embargo, el 32.2 % presenta dificultades para establecer conclusiones fundamentadas o extraer inferencias coherentes. Solo el 15.3 % muestra un pensamiento inferencial consolidado.

Facione (1990) define la inferencia como la capacidad de identificar y asegurar los elementos necesarios para extraer conclusiones razonables. A la luz de estos resultados, es crucial implementar tareas que promuevan el uso de la lógica formal e informal en situaciones reales.

Conclusión de resultados descriptivos

Los datos evidencian que los estudiantes del primer grado de secundaria presentan mayoritariamente un nivel medio de desarrollo del pensamiento crítico en todas sus dimensiones, destacando la necesidad de intervenciones pedagógicas que fortalezcan las capacidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Asimismo, se identifica una proporción considerable de estudiantes en nivel bajo, especialmente en las dimensiones de evaluación e interpretación, lo cual debe ser abordado mediante metodologías activas y reflexivas. Solo una minoría alcanza el nivel alto, lo que demuestra que el pensamiento crítico aún no está plenamente desarrollado en esta etapa educativa.

5.2. Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación reflejan que el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria es predominantemente medio, con una proporción significativa en nivel bajo. Este hallazgo es coherente con estudios previos como el de Saavedra-Pizarro (2024), quien concluye que los estudiantes de educación básica en el Perú aún presentan limitaciones en las capacidades críticas como la evaluación de argumentos y la formulación de inferencias.

Asimismo, se identifican carencias en dimensiones clave como la evaluación (37.3 % en nivel bajo) y la interpretación (33.9 % en nivel bajo), lo cual coincide con lo reportado por Pérez Huillca (2022), quien evidenció que el uso escaso de metodologías activas como el debate limita el desarrollo de habilidades metacognitivas y reflexivas. Por tanto, los resultados de esta investigación validan la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas centradas en el pensamiento crítico.

Según Facione (1990), las habilidades de pensamiento crítico comprenden interpretación, análisis, evaluación e inferencia, las cuales deben ser promovidas de forma intencionada desde los primeros años de secundaria. En esta línea, los resultados muestran que menos del 16 % de los estudiantes logra alcanzar un nivel alto en cualquiera de estas dimensiones, lo cual revela un desafío estructural en el sistema educativo para cultivar competencias de orden superior.

Además, el predominio del nivel medio indica una oportunidad de mejora. Como argumenta Ennis (2011), el pensamiento crítico no surge de forma espontánea, sino que debe ser enseñado mediante estrategias explícitas, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el análisis crítico de textos. En consecuencia, los docentes deben diseñar actividades que estimulen la formulación de preguntas, la justificación de opiniones y la toma de decisiones fundamentadas.

Finalmente, el contexto de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” en la provincia de Huanta no escapa a los retos comunes del sistema educativo peruano en zonas urbano-rurales, donde los enfoques tradicionales aún prevalecen. Esto limita el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, por lo cual se recomienda

implementar intervenciones curriculares que integren el enfoque de competencias planteado en el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2017).

En síntesis, los resultados de esta investigación permiten afirmar que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado de secundaria es aún incipiente y requiere de acciones pedagógicas sostenidas para consolidarse como una competencia transversal del siglo XXI.

CONCLUSIONES

1.Conclusión general: Los resultados obtenidos permitieron determinar que el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” de Huanta es mayoritariamente medio (50.8 %), seguido de un nivel bajo (35.6 %) y solo un pequeño grupo alcanza un nivel alto (13.6 %). Este panorama revela que los estudiantes aún se encuentran en un proceso inicial de consolidación del pensamiento crítico, por lo que se hace necesaria la implementación de estrategias metodológicas activas y reflexivas en el aula.

2.Conclusión específica sobre la dimensión de interpretación: La mayoría de los estudiantes (50.8 %) se ubica en un nivel medio de desarrollo de la capacidad de interpretación. Sin embargo, un 33.9 % presenta dificultades significativas para comprender y expresar significados de manera adecuada, lo que afecta su desempeño académico. Se requiere fortalecer esta competencia a través de actividades que promuevan la lectura comprensiva, la identificación de ideas centrales y la paráfrasis.

3. Conclusión específica sobre la dimensión de análisis: El 55.9 % de los estudiantes demostró tener un nivel medio de análisis, lo que implica que pueden identificar algunos elementos relevantes en los textos o situaciones, pero sin llegar a establecer relaciones complejas. El 30.5 % se encuentra en nivel bajo, lo cual evidencia la necesidad de desarrollar tareas que impliquen descomposición lógica, clasificación de ideas y pensamiento estructurado.

4. Conclusión específica sobre la dimensión de evaluación: Un 49.2 % de estudiantes se encuentra en un nivel medio en esta dimensión, mientras que un considerable 37.3 % está en nivel bajo. Esto muestra que los estudiantes tienen dificultades para emitir juicios razonados y evaluar la credibilidad de las fuentes. Se concluye que es prioritario fomentar espacios de discusión argumentativa y juicio crítico.

5. Conclusión específica sobre la dimensión de inferencia: La mayoría de estudiantes (52.5 %) se sitúa en el nivel medio, lo que indica que pueden extraer conclusiones básicas a partir de los datos, pero con escaso uso de lógica y evidencia. Solo el 15.3 % alcanza un desarrollo avanzado. Es esencial trabajar en la formulación de hipótesis, deducción lógica y resolución de problemas para fortalecer esta capacidad.

RECOMENDACIONES

1.Implementar estrategias metodológicas activas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico.

Se recomienda que los docentes del área de Comunicación adopten metodologías como el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, debates, mapas conceptuales y resolución de dilemas morales, que permitan a los estudiantes desarrollar la capacidad de argumentar, analizar y reflexionar de manera lógica y estructurada. Estas estrategias deben estar alineadas al enfoque por competencias del Currículo Nacional de Educación Básica.

2.Fomentar espacios de diálogo reflexivo y discusión crítica en el aula.

Dado que un porcentaje significativo de estudiantes presenta limitaciones en la evaluación e inferencia, se recomienda implementar sesiones pedagógicas orientadas a la discusión argumentativa, el análisis de fuentes y la evaluación crítica de información (noticias, artículos, situaciones problemáticas), con el objetivo de promover una postura razonada ante distintos temas de la realidad.

3.Diseñar materiales y recursos didácticos que estimulen el juicio crítico desde primer grado.

Es recomendable que la institución educativa desarrolle recursos contextualizados que permitan trabajar las dimensiones del pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación e inferencia), especialmente mediante textos de lectura crítica, fichas de reflexión, ejercicios de comparación lógica y actividades colaborativas.

4. Capacitar a los docentes en didáctica del pensamiento crítico.

La dirección de la institución debería promover jornadas de formación docente dirigidas al fortalecimiento de competencias pedagógicas en pensamiento crítico. Esta capacitación debe enfocarse en el diseño de actividades evaluativas que trasciendan la memorización, y fomenten el razonamiento, la resolución de conflictos y la toma de decisiones fundamentadas.

5.Incorporar evaluaciones formativas centradas en habilidades críticas.

Se recomienda utilizar instrumentos de evaluación continua como rúbricas analíticas, portafolios reflexivos y autoevaluaciones que permitan monitorear el

progreso del pensamiento crítico en los estudiantes. Estos instrumentos deben permitir identificar logros, dificultades y áreas de mejora por cada dimensión evaluada.

6.Establecer un plan de mejora institucional para fortalecer el pensamiento crítico desde el primer grado de secundaria.

La institución educativa podría integrar el desarrollo del pensamiento crítico como un eje transversal en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), asegurando su promoción en todas las áreas curriculares. Esto contribuirá a mejorar el perfil de egreso de los estudiantes y su capacidad para desenvolverse en entornos complejos.

7.Involucrar a las familias en el proceso de formación crítica de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia del pensamiento crítico como una competencia clave para la vida. Se pueden organizar escuelas de padres, talleres o jornadas formativas que fortalezcan el acompañamiento en casa a través de preguntas reflexivas, debates familiares y toma de decisiones dialogadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). Una taxonomía para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación: Una revisión de la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom. Longman.

Barrows, H. S. (1986). Una taxonomía de métodos de aprendizaje basado en problemas. Educación Médica, 20(6), 481–486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

Cottrell, S. (2017). Habilidades de pensamiento crítico: Análisis efectivo, argumentación y reflexión (3.ª ed.). Macmillan International.

Díaz Barriga, F. (2016). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Elder, L., & Paul, R. (2005). El pensamiento crítico: Herramientas para tomar mejores decisiones en la vida y en el trabajo (2.ª ed.). Fundación para el Pensamiento Crítico.

Ennis, R. H. (2011). La naturaleza del pensamiento crítico: Un esquema de disposiciones y habilidades del pensamiento crítico. Universidad de Illinois.https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Facione, P. A. (1990). Pensamiento crítico: Una declaración de consenso entre expertos para fines de evaluación e instrucción educativa (Informe Delphi). Asociación Filosófica Americana (American Philosophical Association). https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/Delphi_Report.pdf

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

García Álvarez, M. T. (2020). Pensamiento crítico y educación: Estrategias para una enseñanza reflexiva en contextos escolares. Editorial Graó.

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS para-Windows paso a paso: Una guía y referencia sencilla (11.ª edición). Editorial: Allyn & Bacon.

Halpern, D. F. (2014). Pensamiento y conocimiento: Una introducción al pensamiento crítico (5.ª edición). Editorial: Psychology Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill Education.

Lipman, M. (2002). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.

López, M., & Rojas, J. (2020). Didáctica del pensamiento crítico. Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Nugent, G. (2018). Educación crítica para tiempos difíciles. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). Ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades. UNESCO.

Paul, R., & Elder, L. (2014). El pensamiento crítico: Herramientas para tomar mejores decisiones en la vida y el trabajo. Editorial Paidós.

Saavedra-Pizarro, A. (2023). Pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular: Enfoques, dimensiones y prácticas docentes. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación.

Saavedra-Pizarro, A. (2024). Pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular. Universidad Nacional de Educación.

Sánchez, C., & Pérez, D. (2018). El pensamiento crítico en la educación secundaria. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 55–63.

Sánchez-Ibáñez, D. (2021). Pensamiento crítico y ciudadanía en la educación secundaria: Teoría y práctica en contextos escolares. Editorial Paidós Educación.

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Editorial Graó.

Zegarra, R. (2019). Aplicación de la filosofía para niños como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en escuelas públicas del sur andino. Revista Peruana de Investigación Educativa, 12(1), 65–78.

ANEXO

Anexo A: Instrumento de recolección de datos

EL NAZARENO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

I. Datos Generales:

1.1. UGEL: Huanta
1.2. Institución Educativa: “San Francisco de Asís”
1.3. Lugar: Huanta
1.4. Grado: Primero de secundaria
1.5. Sección: “C” y “D”
1.6. Género: ……
1.7. Fecha de aplicación: ……

II. Objetivo del cuestionario:

Recoger información sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “San Francisco de Asís” – Huanta, en el año 2025, a través de sus capacidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

III. Instrucciones:

Lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde marcando con una “X” la alternativa que mejor representa tu forma de pensar o actuar. No hay respuestas buenas o malas, solo sinceras.

Usa la siguiente escala:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

N°	Dimensiones/Ítems	Escala de medición				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Dimensión 1: Interpretación						
1	Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.					
2	Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.					
3	Puedo contar con mis palabras lo que entendí.					
4	Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.					
5	Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.					
6	Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.					
7	Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.					
Dimensión 2: Análisis						
8	Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.					
9	Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.					

10	Entiendo qué cosas causan otras cosas.					
11	Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.					
12	Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.					
13	Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.					
14	Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.					
Dimensión 3: Evaluación						
15	Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.					
16	Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.					
17	Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.					
18	Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.					
19	Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.					
20	Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.					
21	Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.					
Dimensión 4: Inferencia						
22	Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.					
23	Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.					
24	A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.					
25	Uso lo que sé para entender nuevas cosas.					
26	Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.					
27	Puedo adivinar una respuesta usando pistas.					
28	Busco más de una manera para solucionar un problema.					

Instrumento adaptado del autor Peter Facione (1990).

EL NAZARENO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

I. Datos Generales:

1.1. UGEL: Huanta
1.2. Institución Educativa: "San Francisco de Asís"
1.3. Lugar: Huanta
1.4. Grado: Primero de secundaria
1.5. Sección: "C" y "D"
1.6. Género: Masculino
1.7. Fecha de aplicación: 16/06/2025

II. Objetivo del cuestionario:

Recoger información sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" – Huanta, en el año 2025, a través de sus capacidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

III. Instrucciones:

Lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde marcando con una "X" la alternativa que mejor representa tu forma de pensar o actuar. No hay respuestas buenas o malas, solo sinceras.

Usa la siguiente escala:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

N°	Dimensiones/Ítems	Escala de medición				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Dimensión 1: Interpretación						
1	Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.			X		
2	Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.		X			
3	Puedo contar con mis palabras lo que entendí.			X		
4	Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.					X
5	Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.	X				
6	Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.			X		
7	Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.		X			
Dimensión 2: Análisis						
8	Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.			X		
9	Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.		X			
10	Entiendo qué cosas causan otras cosas.				X	

11	Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.			X		
12	Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.	X				
13	Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.		X			
14	Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.				X	
Dimensión 3: Evaluación						
15	Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.		X			
16	Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.			X		
17	Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.				X	
18	Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.		X			
19	Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.			X		
20	Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.					
21	Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.		X			
Dimensión 4: Inferencia						
22	Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.		X			
23	Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.				X	
24	A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.		X			
25	Uso lo que sé para entender nuevas cosas.			X		
26	Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.				X	
27	Puedo adivinar una respuesta usando pistas.					
28	Busco más de una manera para solucionar un problema.			X		

Instrumento adaptado del autor Peter Facione (1990).

NAZARENO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Datos Generales:

1.1. UGEL: Huanta
1.2. Institución Educativa: "San Francisco de Asís"
1.3. Lugar: Huanta
1.4. Grado: Primero de secundaria
1.5. Sección: "C" y "D"
1.6. Género: Femenino
1.7. Fecha de aplicación: 16/06/2025

Objetivo del cuestionario:

Recoger información sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" – Huanta, en el año 2025, a través de sus capacidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Instrucciones:

Lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde marcando con una "X" la alternativa que mejor representa tu forma de pensar o actuar. No hay respuestas buenas o malas, solo sinceras.

Usa la siguiente escala:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

N°	Dimensiones/Ítems	Escala de medición				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Dimensión 1: Interpretación						
1	Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.			X		
2	Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.			X		
3	Puedo contar con mis palabras lo que entendí.				X	
4	Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.				X	
5	Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.		X			
6	Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.			X		
7	Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.				X	
Dimensión 2: Análisis						
8	Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.			X		
9	Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.					X
10	Entiendo qué cosas causan otras cosas.		X			

11	Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.					X
12	Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.				X	
13	Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.				X	
14	Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.					X
Dimensión 3: Evaluación						
15	Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.					X
16	Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.					X
17	Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.			X		
18	Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.				X	
19	Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.					X
20	Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.			X		
21	Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.			X		
Dimensión 4: Inferencia						
22	Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.					X
23	Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.		X			
24	A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.			X		
25	Uso lo que sé para entender nuevas cosas.			X		
26	Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.			X		
27	Puedo adivinar una respuesta usando pistas.				X	
28	Busco más de una manera para solucionar un problema.					X

Instrumento adaptado del autor Peter Facione (1990).

L NAZARENO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Datos Generales:

1.1. UGEL: Huanta
1.2. Institución Educativa: "San Francisco de Asís"
1.3. Lugar: Huanta
1.4. Grado: Primero de secundaria
1.5. Sección: "C" y "D"
1.6. Género: Femenino
1.7. Fecha de aplicación: 16/06/2025

Objetivo del cuestionario:

Recoger información sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" – Huanta, en el año 2025, a través de sus capacidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Instrucciones:

Lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde marcando con una "X" la alternativa que mejor representa tu forma de pensar o actuar. No hay respuestas buenas o malas, solo sinceras.

Usa la siguiente escala:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

N°	Dimensiones/Ítems	Escala de medición				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Dimensión 1: Interpretación						
1	Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.			X		
2	Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.			X		
3	Puedo contar con mis palabras lo que entendí.					X
4	Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.				X	
5	Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.				X	
6	Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.			X		
7	Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.			X		
Dimensión 2: Análisis						
8	Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.				X	
9	Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.				X	
10	Entiendo qué cosas causan otras cosas.			X		

11	Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.				X	
12	Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.					X
13	Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.			X		
14	Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.				X	
Dimensión 3: Evaluación						
15	Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.			X		
16	Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.					X
17	Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.				X	
18	Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.			X		
19	Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.			X		
20	Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.				X	
21	Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.				X	
Dimensión 4: Inferencia						
22	Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.					X
23	Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.					X
24	A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.					X
25	Uso lo que sé para entender nuevas cosas.			X		
26	Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.				X	
27	Puedo adivinar una respuesta usando pistas.			X		
28	Busco más de una manera para solucionar un problema.			X		

Instrumento adaptado del autor Peter Facione (1990).

Anexo B: Instrumentos validados por expertos

EL NAZARENO

FICHA DE INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Apcho Montes, Kattia.

1.2. Grado Académico/Título profesional: Magister / Profesor Lengua y Literatura.

1.3. Profesión: Docente Lengua – Literatura.

1.4. Institución donde labora: CEBA "Señor de los Milagros"

1.5. Cargo que desempeña: Directora.

1.6. Denominación del instrumento: Cuestionario para evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria.

1.7. Autores del instrumento:

Karlenia **MEDINA CURO**

Ylizabet **QUISPE QUINTAS**

Jhon Richard **VITOR OCHOA**

1.8. Carrera profesional: Educación secundaria - Comunicación

II. VALIDACIÓN:

Ítems correspondientes al Instrumento

N° de Ítem por dimensión de la variable	Validez de contenido		Validez de constructo		Validez de criterio		Observaciones
	El ítem corresponde a alguna dimensión o aspecto de la variable.		El ítem mide el indicador planteado.		El ítem permite clasificar a los sujetos en las categorías establecidas.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 1: Interpretación							
Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.	✓		✓		✓		
Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.	✓		✓		✓		
Puedo contar con mis palabras lo que entendí.	✓		✓		✓		
Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.	✓		✓		✓		

Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.	✓		✓		✓		
Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.	✓		✓		✓		
Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.	✓		✓		✓		
Dimensión 2: Análisis							
Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.	✓		✓		✓		
Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.	✓		✓		✓		
Entiendo qué cosas causan otras cosas.	✓		✓		✓		
Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.	✓		✓		✓		
Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.	✓		✓		✓		
Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.	✓		✓		✓		
Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.	✓		✓		✓		
Dimensión 3: Evaluación							
Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.	✓		✓		✓		
Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.	✓		✓		✓		
Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.	✓		✓		✓		
Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.	✓		✓		✓		
Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.	✓		✓		✓		
Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.	✓		✓		✓		
Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.	✓		✓		✓		
Dimensión 4: Inferencia							
Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.	✓		✓		✓		
Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.	✓		✓		✓		

A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.	✓		✓		✓		
Uso lo que sé para entender nuevas cosas.	✓		✓		✓		
Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.	✓		✓		✓		
Puedo adivinar una respuesta usando pistas.	✓		✓		✓		
Busco más de una manera para solucionar un problema.	✓		✓		✓		

Otras observaciones generales:

PROMEDIO DE VALORACIÓN (Cuantitativa o cualitativa) Muy buena.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: 1) Deficiente (0-20) 2) Baja (21-40) 3) Regular (41-60) 4) Buena (61-80) 5) Muy buena (81-100)

Lugar y fecha: Ayacucho 16 de mayo 2025.

CEBA "SEÑOR DE LOS MILAGROS"

Kattia Apcho Montes
DIRECTORA (e)

FIRMA DEL VALIDADOR

EL NAZARENO

FICHA DE INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Lilian Hinostroza Ayala

1.2. Grado Académico/Título profesional: Licenciada / Magistra

1.3. Profesión: Docente de Lengua y Literatura

1.4. Institución donde labora: "Jacinto Prado Pillaca" - Sangallo

1.5. Cargo que desempeña: Directora general

1.6. Denominación del instrumento: Cuestionario para evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria.

1.7. Autores del instrumento:

Karlenia **MEDINA CURO**

Ylizabet **QUISPE QUINTAS**

Jhon Richard **VITOR OCHOA**

1.8. Carrera profesional: Educación secundaria - Comunicación

II. VALIDACIÓN:

Ítems correspondientes al instrumento

N° de ítem por dimensión de la variable	Validez de contenido		Validez de constructo		Validez de criterio		Observaciones
	El ítem corresponde a alguna dimensión o aspecto de la variable.		El ítem mide el indicador planteado.		El ítem permite clasificar a los sujetos en las categorías establecidas.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 1: Interpretación							
Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.	✓		✓		✓		
Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.	✓		✓		✓		
Puedo contar con mis palabras lo que entendí.	✓		✓		✓		
Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.	✓		✓		✓		

Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.	✓		✓		✓		
Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.	✓		✓		✓		
Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.	✓		✓		✓		
Dimensión 2: Análisis							
Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.	✓		✓		✓		
Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.	✓		✓		✓		
Entiendo qué cosas causan otras cosas.	✓		✓		✓		
Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.	✓		✓		✓		
Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.	✓		✓		✓		
Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.	✓		✓		✓		
Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.	✓		✓		✓		
Dimensión 3: Evaluación							
Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.	✓		✓		✓		
Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.	✓		✓		✓		
Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.	✓		✓		✓		
Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.	✓		✓		✓		
Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.	✓		✓		✓		
Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.	✓		✓		✓		
Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.	✓		✓		✓		
Dimensión 4: Inferencia							
Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.	✓		✓		✓		
Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.	✓		✓		✓		

A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.	✓		✓		✓		
Uso lo que sé para entender nuevas cosas.	✓		✓		✓		
Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.	✓		✓		✓		
Puedo adivinar una respuesta usando pistas.	✓		✓		✓		
Busco más de una manera para solucionar un problema.	✓		✓		✓		

Otras observaciones generales:

PROMEDIO DE VALORACIÓN (Cuantitativa o cualitativa) (81-100] Muy buena

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: 1) Deficiente (0-20) 2) Baja (21-40) 3) Regular (41-60) 4) Buena (61-80) 5) Muy buena (81-100)

Lugar y fecha: Ayacucho, 16 de mayo del 2025

FIRMA DEL VALIDADOR

Lic. Lilian Hinostroza A.
DNI. 28314766.

EL NAZARENO

FICHA DE INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): HINOSTROZA AGUILAR, HUGO YOVANI

1.2. Grado Académico/Título profesional: PEDAGÓGICO

1.3. Profesión: DOCENTE

1.4. Institución donde labora: CEBA CIRO ALEGRÍA

1.5. Cargo que desempeña: DOCENTE DE COMUNICACIÓN

1.6. Denominación del instrumento: Cuestionario para evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria.

1.7. Autores del instrumento:

Karlenia **MEDINA CURO**

Ylizabet **QUISPE QUINTAS**

Jhon Richard **VITOR OCHOA**

1.8. Carrera profesional: Educación secundaria - Comunicación

II. VALIDACIÓN:

Ítems correspondientes al instrumento

N° de ítem por dimensión de la variable	Validez de contenido		Validez de constructo		Validez de criterio		Observaciones
	El ítem corresponde a alguna dimensión o aspecto de la variable.		El ítem mide el indicador planteado.		El ítem permite clasificar a los sujetos en las categorías establecidas.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 1: Interpretación							
Cuando leo un texto, entiendo de qué se trata.	X		X		X		
Cuando leo, sé cuáles son las palabras importantes.	X		X		X		
Puedo contar con mis palabras lo que entendí.	X		X		X		
Entiendo lo que me dicen o me piden en clase.	X		X		X		

Me doy cuenta si dos ideas están relacionadas.	X		X		X		
Entiendo lo que dicen, aunque no usen las palabras exactas.	X		X		X		
Comprendo lo que significan los signos o símbolos en clase.	X		X		X		
Dimensión 2: Análisis							
Sé distinguir lo más importante de lo menos importante.	X		X		X		
Comparo dos ideas para ver en qué se parecen o en qué se diferencian.	X		X		X		
Entiendo qué cosas causan otras cosas.	X		X		X		
Puedo ordenar ideas o datos para entender mejor.	X		X		X		
Relaciono lo que leo con lo que pasa en mi entorno.	X		X		X		
Me doy cuenta cuando algo no tiene sentido o se contradice.	X		X		X		
Sé cómo agrupar cosas parecidas o relacionadas.	X		X		X		
Dimensión 3: Evaluación							
Cuando doy mi opinión, explico por qué pienso así.	X		X		X		
Me pregunto si lo que escucho o leo es verdadero.	X		X		X		
Me fijo si algo es justo o injusto antes de aceptarlo.	X		X		X		
Puedo elegir la mejor respuesta entre varias opciones.	X		X		X		
Sé explicar por qué algo estuvo bien o mal hecho.	X		X		X		
Me doy cuenta si una información sirve para solucionar algo.	X		X		X		
Identifico qué parte de una idea es buena y qué parte no tanto.	X		X		X		
Dimensión 4: Inferencia							
Cuando tengo un problema, trato de buscar una solución.	X		X		X		
Si veo algo que pasó, puedo imaginar qué ocurrió antes.	X		X		X		

A veces puedo decir lo que pasará si algo continúa así.	X		X		X		
Uso lo que sé para entender nuevas cosas.	X		X		X		
Pienso qué podría pasar si hago o no hago algo.	X		X		X		
Puedo adivinar una respuesta usando pistas.	X		X		X		
Busco más de una manera para solucionar un problema.	X		X		X		

Otras observaciones generales:

PROMEDIO DE VALORACIÓN (Cuantitativa o cualitativa) Muy Buena

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: 1) Deficiente (0-20) 2) Baja (21-40) 3) Regular (41-60) 4) Buena (61-80) 5) Muy buena (81-100)

Lugar y fecha: 26 de mayo del 2025

.....

FIRMA DEL VALIDADOR

Anexo C: Solicitud de autorización para la aplicación de la investigación.

I.E. "SAN FRANCISCO DE ASÍS" - HUANTA
MESA DE PARTES
FECHA: 11 JUN 2025 HORA: 4:21
N° REG: 1349 FOLIOS: 03
RESP:

SOLICITA: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE INVESTIGACIÓN.

SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASÍS" DE HUANTA

Karlenia MEDINA CURO con DNI N° **45960364**, domiciliada en el Jr. Miguel Untiveros S/N de esta ciudad; estudiante y practicante de la carrera profesional de Educación secundaria, en la especialidad de Comunicación Ciclo X del I.E.S.P.P "El Nazareno" de la provincia de Huanta, región Ayacucho.

Que, siendo un componente fundamental la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos en la realización de nuestro trabajo de investigación titulada: **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASÍS"-HUANTA, 2025.**

Solicito a su Despacho, a fin de otorgarme la autorización para la aplicación de los instrumentos en el primer grado "C" y "D" del nivel secundaria, en el cual realizamos las prácticas preprofesionales. La aplicación de dichos instrumentos se realizará junto a mis compañeros de grupo de investigación: Ylizabet QUISPE QUINTAS y Jhon Richard VITOR OCHOA.

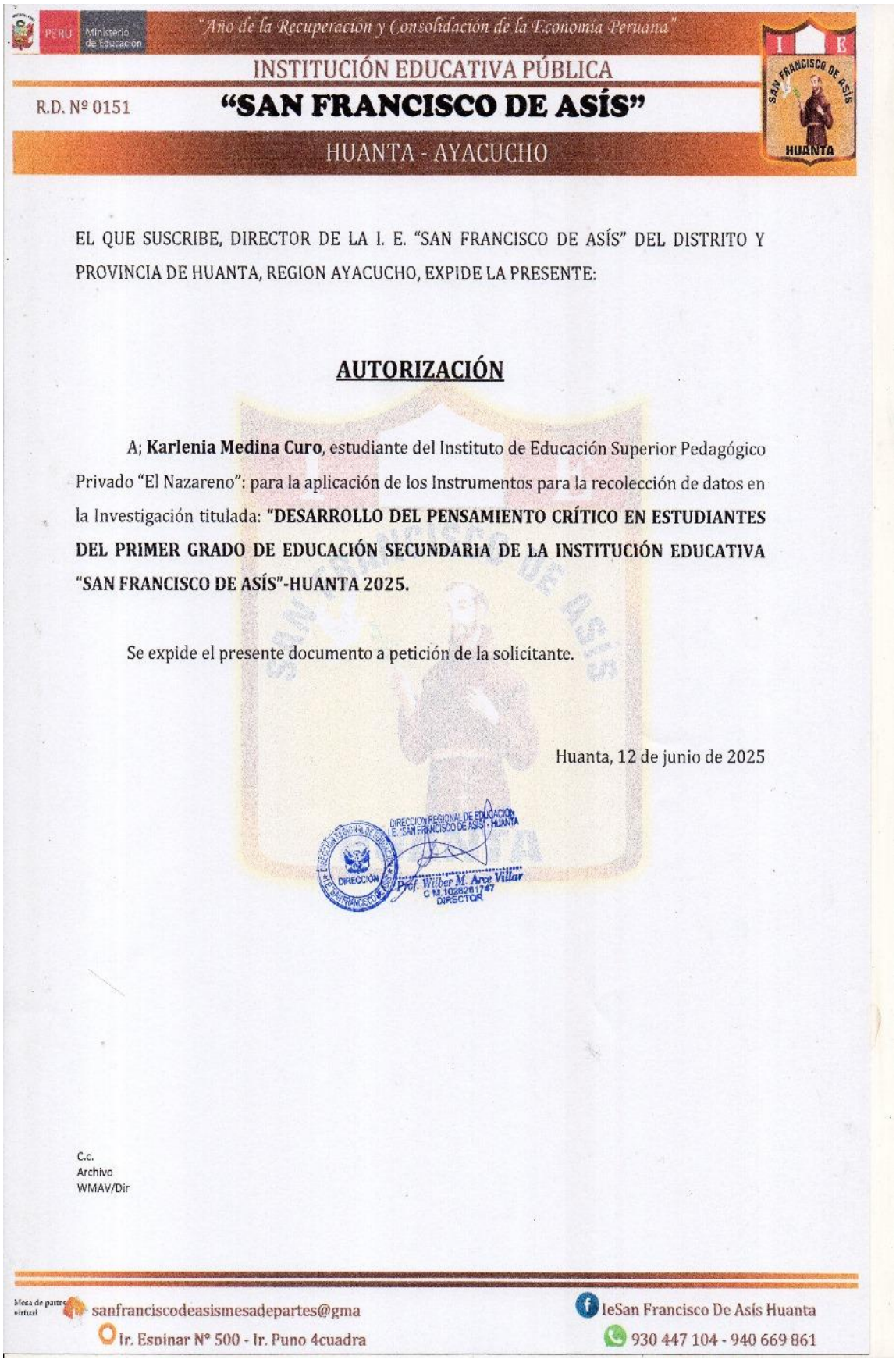
Por tanto, ruego a usted señor director acceder mi pedido por ser justa.

Adjunto copia de los instrumentos validados por tres expertos.

Huanta, 10 de junio del 2025

Karlenia MEDINA CURO
45960364

Anexo D: Autorización para la aplicación de la investigación



PERU Ministerio de Educación

"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

R.D. Nº 0151 **"SAN FRANCISCO DE ASÍS"**

HUANTA - AYACUCHO

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA I. E. "SAN FRANCISCO DE ASÍS" DEL DISTRITO Y PROVINCIA DE HUANTA, REGION AYACUCHO, EXPIDE LA PRESENTE:

AUTORIZACIÓN

A; **Karlenia Medina Curo**, estudiante del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado "El Nazareno": para la aplicación de los Instrumentos para la recolección de datos en la Investigación titulada: **"DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASÍS"-HUANTA 2025.**

Se expide el presente documento a petición de la solicitante.

Huanta, 12 de junio de 2025

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION I.E. "SAN FRANCISCO DE ASIS" - HUANTA

Prof. Wilber M. Arce Villar
C.M. 1026281747
DIRECTOR

C.c.
Archivo
WMAV/Dir

Mesa de partes virtual sanfranciscodeasismesadepartes@gma

Ir. Espinar N° 500 - Ir. Puno 4cuadra

IeSan Francisco De Asís Huanta

930 447 104 - 940 669 861

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA I. E. "SAN FRANCISCO DE ASÍS" DEL DISTRITO Y PROVINCIA DE HUANTA, REGION AYACUCHO, EXPIDE LA PRESENTE:

AUTORIZACIÓN

A; **YLIZABET QUISPE QUINTAS**, estudiante del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado "El Nazareno": para la aplicación de los Instrumentos para la recolección de datos en la Investigación titulada: **"DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASÍS"-HUANTA 2025.**

Se expide el presente documento a petición de la solicitante.

Huanta, 12 de junio de 2025

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION E. "SAN FRANCISCO DE ASIS" - HUANTA
Prof. Wilber M. Arce Villar
C.M. 1028281747
DIRECTOR

C.c.
Archivo
WMAV/Dir

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA I. E. "SAN FRANCISCO DE ASÍS" DEL DISTRITO Y PROVINCIA DE HUANTA, REGION AYACUCHO, EXPIDE LA PRESENTE:

AUTORIZACIÓN

A; **JHON RICHARD VITOR OCHOA**, estudiante del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado "El Nazareno": para la aplicación de los Instrumentos para la recolección de datos en la Investigación titulada: **"DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASÍS"-HUANTA 2025.**

Se expide el presente documento a petición de la solicitante.

Huanta, 12 de junio de 2025

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION I.E. "SAN FRANCISCO DE ASÍS" - HUANTA
Prof. Wilber M. Arce Villar
C.M. 1029281747
DIRECTOR

C.c.
Archivo
WMAV/Dir

Anexo E: Consentimiento informado

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO "EL NAZARENO", HUANTA -AYACUCHO

EL NAZARENO

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASÍS"-HUANTA, 2025.

Investigadores:

- Karlenia **MEDINA CURO**
- Ylizabet **QUISPE QUINTAS**
- Jhon Richard **VITOR OCHOA**

Objetivo de la investigación:

Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "San Francisco de Asís" de Huanta en el periodo 2025.

Esta investigación es desarrollada por estudiantes del I.E.S.P.P. "El Nazareno" de la provincia de Huanta, región Ayacucho.

Confidencialidad:

El grupo de investigadores guardaremos en total discreción la información de su menor hijo(a), el cual evitaremos que se revelen los datos personales al aplicar y obtener los resultados en este estudio.

Derechos del participante:

Si ustedes deciden que sus hijos(as) no participen en la investigación, podrán retirarse de éste. Si tiene alguna duda o consulta adicional, realizarlo de manera oportuna con cualquiera de las integrantes del grupo de investigadoras.

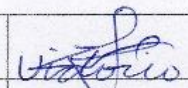
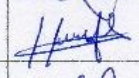
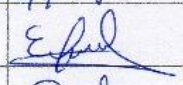
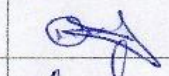
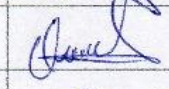
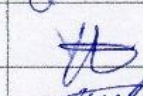
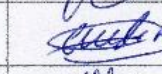
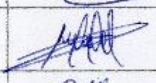
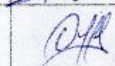
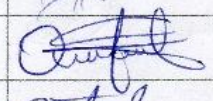
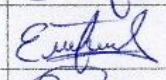
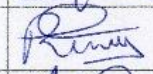
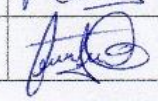
Así mismo, si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo(a) ha sido tratado injustamente puede contactarse con la Dirección general del I.E.S.P.P "El Nazareno" de la provincia de Huanta.

Declaración y/o consentimiento

Nosotros(as) padres, madres de familia y/o apoderados(as) damos nuestro consentimiento, aceptamos libre y voluntariamente que nuestros hijos(as), participen en esta investigación, para lo cual hemos sido informados y hemos tomado conocimiento de la misma. Comprendemos de las actividades en las que participarán si ingresan al trabajo de investigación, también entendemos que nuestros hijos(as) pueden decidir no participar y que puede retirarse del estudio. A su vez aceptamos que los resultados de la investigación puedan ser públicos en el país o el exterior, manteniendo anonimato los datos personales de nuestros menores hijos.

Relación de padres, madres de familia/ apoderados del primer grado "C" y "D" de educación secundaria.

N°	Firma del padre/madre o apoderado.	DNI
01		75982796
02		46484109
03		43204741
04		48035989
05		48223016
06		42761866
07		45076244
08		45341721
09		43175515
10		62506448
11		28600845
12		75006503
13		47900830
14		28278015
15		47794389
16		23281482
17		80018701
18		70924687
19		42085632
20		42365987
21		45742563
22		47206010
23		75151860
24		26356014
25		70148020
26		42077012
27		22231550
28		40201022
29		80301516
30		45222220
31		42157018
32		70401615
33		45635896
34		70524362
35		47675498
36		42076170
37		41176018
38		45604363
39		43176151
40		28607611
41		4764462
42		42073170
43		47176071
44		42332071

45		40224405
46		43163774
47		43211399
48		92190982
49		77905729
50		60722795
51		42984714
52		74551405
53		40226698
54		75195869
55		75196937
56		70941819
57		40201064
58		73951902
59		70924684

Anexo F: Fotos referido a trabajo de campo











