



UNIVERSIDAD  
SAN IGNACIO  
DE LOYOLA

## **ESCUELA DE POSTGRADO**

**Maestría en Educación con mención en Docencia en  
Educación Superior**

# **APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención  
en Docencia en Educación Superior**

**JUAN DELFIN RAMIREZ AGUILAR**

**ASESOR:**

**Dr. Félix Fernando Goñi Cruz**

**Lima – Perú**

**2021**

### **Dedicatoria**

A mi madre Juana Ildefonsa Aguilar Vergel que partió a la inmortalidad. A mi padre Félix Fermín Ramírez García y a mis hermanos por el apoyo incondicional a lo largo de mi formación profesional y personal.

### **Agradecimientos**

Luego de haber terminado con la elaboración de mi investigación, agradezco a todo el capital humano que estuvo detrás motivándome a concluir la presente tesis. Deseo destacar al Dr. Goñi y al Dr. Muñoz quiénes fueron los principales motivadores a concluir con mi investigación. Tampoco puedo dejar de mencionar amistades que siempre estuvieron atentos a concluir la tesis como Yuri Pereira, Gabriela Barrenechea, Juan Carlos Huaraj, Daniel Moran, entre otros. Finalmente, agradezco a la USIL por su preocupación permanente y, a la vez, toda orientación académica.

## Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x

## Introducción

Planteamiento del problema de la investigación	1
Objetivos de la investigación	4
Enfoque, tipo y diseño de investigación	5
Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación	6
Población muestra muestreo y unidad de análisis	10
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo	11
Categorías y subcategorías apriorísticas	13
Justificación de la investigación	16
Estructura general de la tesis	17

## Capítulo I

### Marco teórico, conceptual y referencial

Antecedentes de la investigación	19
Fundamentos teóricos del pensamiento crítico	25
Definiciones del pensamiento crítico	28
Pensamiento crítico y la educación superior	31

Habilidades del pensador crítico	32
Fases del pensamiento crítico	33
Subcategorías del pensamiento crítico	35
Fundamentos teóricos del aprendizaje basado en proyectos	38
Definiciones de aprendizaje basado en proyectos	39
Subcategorías del aprendizaje basado en proyectos	43
El aprendizaje basado en proyectos como metodología de enseñanza	44

## Capítulo II

### Diagnóstico o trabajo de campo

Descripción del contexto en que se realizó el diagnóstico	47
Procedimientos de recolección de datos	47
Análisis e interpretación de los hallazgos por técnicas e instrumentos	47
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: categorías apriorísticas y emergentes	54
Contrastación teórica de las categorías emergentes	57

## Capítulo III

### Modelación y validación de la propuesta

Propósito y justificación de la propuesta	64
Fundamentación teórica-científica	65
Diseño de la propuesta	71
Objetivo de la propuesta	73
Didáctica asumida en la propuesta	73
Implementación de la propuesta	76
Validación de la propuesta	89
Conclusiones	94

Recomendaciones	96
Referencias	97
Anexos	113
Anexo 1. Matriz metodológica	
Anexo 2. Matriz de categorización	
Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos	
Anexo 4. Certificado de validez de los instrumentos de recolección de datos	
Anexo 5. Resultados estadísticos del cuestionario aplicado a los estudiantes	
Anexo 6. Familia, códigos y memos de las categorías apriorísticas	
Anexo 7. Familia, códigos y memos de las categorías emergentes	
Anexo 8. Validación de la propuesta	

**Índice de tablas**

Tabla 1: Resultados de la validación de instrumentos por juicio de expertos	13
Tabla 2: Habilidades e indicadores que configuran el pensamiento crítico	38
Tabla 3: Competencias y capacidades	70
Tabla 4: Especialistas de la validación	89
Tabla 5: Validez interna por juicio de expertos	90
Tabla 6: Validez externa por juicio de expertos	91
Tabla 7: Escala de valoración	92
Tabla 8: Resultados de valoración por criterio de jueces	92

## Índice de figuras

Figura 1: Categorías apriorísticas y emergentes	55
Figura 2: Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje de Biggs	68
Figura 3: Esquema teórico funcional de la propuesta	72
Figura 4: Activación	79
Figura 5: Diagrama de espina de pescado o Ishikawa	79
Figura 6: Planificación	81
Figura 7: Tablón de planificación para el aprendizaje basado en proyectos	82
Figura 8: Proceso	83
Figura 9: Esquema de desarrollo del producto	84
Figura 10: Producto	86
Figura 11: Ficha de autoevaluación	86
Figura 12: Resultado de la validación externa y validación interna	93

## Resumen

La investigación propone desarrollar el pensamiento crítico a partir del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima. La metodología de estudio se desarrolla desde el paradigma sociocrítico e interpretativo, de enfoque cualitativo, el diseño es no experimental, de nivel transeccional descriptivo, finalmente el tipo de investigación es aplicada educacional. La población de estudio la conforman los estudiantes y docentes del curso Historia de la Civilización, mientras la selección de la muestra es de tipo no probabilística e intencional. Las técnicas que se consideraron fueron la encuesta, la entrevista, y la evaluación educativa con sus respectivos instrumentos como son el cuestionario, la guía de entrevista semiestructurada y la prueba pedagógica tipo ensayo. Los fundamentos teóricos de las categorías apriorísticas se sustentan bajo el modelo constructivista planteados por Facione (2007), García-Valcárcel y Basilotta (2017), Dewey (2007), entre otros. Los resultados del trabajo de campo permitieron establecer el diagnóstico resaltando que hay poca capacidad crítica en los estudiantes debido a que se ha prevalecido la crítica literal de las lecturas, alejándose de la relación con la realidad social de su entorno; mientras que los docentes tienen deficiencia metodológica en la enseñanza, carecen de planificación en las estrategias de aprendizajes y mantienen la evaluación tradicional. Como conclusión se propone una metodología de aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico, lo cual contribuye a transformar la práctica pedagógica del docente. La relevancia de la propuesta es potencializar actividades significativas y fomentar el trabajo en equipo entre los estudiantes perfilando así habilidades del pensador crítico.

**Palabras claves:** Pensamiento crítico, aprendizaje basado en proyectos, trabajo en equipo y metodología de enseñanza universitaria.

## **Abstract**

The research proposes to develop critical thinking from project-based learning in students of the History of Civilization course of the Basic Studies Program of a private university in Lima. The study methodology is developed from the socio-critical and interpretive paradigm, with a qualitative approach, the design is non-experimental, descriptive transactional level, finally the type of research is applied educational. The study population is made up of the students and teachers of the History of Civilization course, while the selection of the sample is non-probabilistic and intentional. The techniques that were considered were the survey, the interview, and the educational evaluation with its selected instruments such as the questionnaire, the semi-structured interview guide and the essay-type pedagogical test. The theoretical foundations of the a priori categories are based on the constructivist model proposed by Facione (2007), García-Valcárcel and Basilotta (2017), Dewey (2007), among others. The results of the field work made it possible to establish the diagnosis, highlighting that there is little critical capacity in the students since literal criticism of the readings has prevailed, moving away from the relationship with the social reality of their environment; While teachers have methodological deficiencies in teaching, they lack planning in learning strategies and maintain traditional evaluation. As a conclusion, a project-based learning methodology is proposed to develop critical thinking, which contributes to transforming the pedagogical practice of the teacher. The relevance of the proposal is to enhance meaningful activities and encourage teamwork among students, thus outlining critical thinker skills.

**Keywords:** Critical thinking, project-based learning, teamwork, and university teaching methodology.

## **Introducción**

### **Planteamiento del problema de la investigación**

#### *Descripción del problema*

En el contexto internacional actual, las instituciones gubernamentales tienen preocupaciones permanentes por la educación superior como son la igualdad para acceder a los estudios, formación en capacidades, implementar planes de estudios, promover la investigación y mejorar la calidad educativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998) plantea la necesidad de métodos educativos que sean innovadores para desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Para ello, la enseñanza debe centrarse en el estudiante, formar ciudadanos informados y críticos, renovar los planes de estudios y, por último, establecer nuevos planteamientos metodológicos.

El Programa Internacional de Evaluación del Estudiante (PISA) en su último informe de 2018, donde evalúan a escolares de 15 años de edad, se observa que nuestro país se encuentra en el puesto 64 de 77 países en cuanto al nivel de comprensión lectora. De esta manera, se indica que los estudiantes peruanos están entre los últimos puestos, lo cual significa que tienen dificultades para comprender el texto, extraer las ideas del texto y poca habilidad de análisis, por ende, no podrán desarrollar del pensamiento crítico.

En las últimas décadas, la ciencia educativa en el Perú ha reflexionado la realidad educativa a partir del quehacer de la enseñanza-aprendizaje. Dicha reflexión está promoviendo mejorar la calidad de la enseñanza en una de las instituciones que no se adapta del todo a las estrategias de enseñanza: la universidad (Sunedu, 2016; British Council, 2016; Benavides et al, 2015; Cuenca, Vargas y Garfias, 2015). La creación de la Sunedu se

circunscribe en el contexto de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria como también la de orientar la enseñanza-aprendizaje en las aulas.

En este sentido, observamos que la universidad peruana estuvo regida bajo el sílabo por objetivos, sin embargo, en la actualidad se está promoviendo y capacitando en el sílabo por competencias en todas las universidades nacionales y privadas del país. Al respecto, Mendoza (2015) hace un estudio en nuestro país tomando dos universidades privadas para comparar el desarrollo del pensamiento crítico. En dicho estudio, se observa que los estudiantes no logran potencializar el pensamiento crítico, pues muy pocos logran discernir, plantear una interrogante o fundamentar sus ideas siendo un requerimiento indispensable para la formación universitaria. De esta manera, hay la necesidad de contribuir a la calidad académica universitaria y, a la vez, desarrollar el pensamiento crítico.

En la enseñanza universitaria muy poco se promueve adecuadamente el pensamiento crítico. Si bien la crítica forja un nuevo conocimiento para crear un nuevo paradigma, todavía está muy lejos de lograrlo en nuestro país. A pesar de que la capacidad crítica se encuentra en el sílabo, no se ha buscado una estrategia metodológica para promoverla. El pensamiento crítico es fundamental para la sociedad en su conjunto, de esta manera, se requiere la formación de profesionales bajo dicha capacidad.

La sociedad en nuestro país usualmente está subordinada a los intereses políticos y económicos. De esta manera, los ciudadanos son agentes pasivos de la realidad, incluso se alejan de los espacios donde se toman decisiones, porque no han desarrollado el pensamiento crítico. Hoy en día se busca que el joven egresado universitario sea competente para insertarse con éxito al mercado laboral. De esta manera, la capacidad crítica debe desarrollarse para la formación de ciudadanos conscientes con el fin de consolidar instituciones democráticas y a su vez fortalecer las empresas públicas o privadas en un mercado libre competencia (Facione, 2007).

Promover el pensamiento crítico en la universidad debe analizarse desde las propuestas teóricas y metodológicas del constructivismo. Durante largos siglos, la enseñanza universitaria estuvo dominada por la enseñanza tradicional, destacando el memorismo. Asimismo, nuestro país apostó por mucho tiempo en una educación bancaria donde el estudiante era un receptor pasivo de la información que el docente le transfería, dejando de lado su capacidad de interpretar, comparar y establecer analogías (Freire, 2002).

El pronóstico del fenómeno educativo a comprender se da bajo la estrategia de enseñanza que motive a desarrollar el pensamiento crítico. Los docentes universitarios, si bien conocen empíricamente el pensamiento crítico, empero, no establecen una metodología de enseñanza. El aprendizaje basado en proyectos dispone al estudiante a realizar sus propias prácticas y potencializar sus propias habilidades para que expandan sus conocimientos previos y la realidad que desean intervenir para su debido análisis, comparación, interpretación y argumentación. En las aulas universitarias los docentes crean su estrategia de enseñanza por la misma praxis, no obstante, no tiene una orientación pedagógica que los ayude a optimizar la capacidad crítica en sus estudiantes.

El pensamiento crítico a nivel Latinoamérica y mundial se ha desarrollado paulatinamente desde el informe Delphi promoviendo las habilidades y destrezas del pensador crítico. En el contexto actual, la enseñanza universitaria debe impulsar el pensamiento crítico a partir de estrategias metodológicas que permitan la socialización entre estudiantes y el docente con el propósito de elaborar un producto o proyecto donde se plasme no sólo la consolidación de un trabajo académico riguroso, sino también el trabajo colaborativo.

### ***Formulación del problema***

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?

### ***Preguntas científicas***

¿Cuál es la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?

¿Cuál es la perspectiva teórica que fundamenta el aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?

¿Qué criterios teóricos y metodológicos se deben tomar en cuenta para la modelación del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?

¿Cómo validar la propuesta del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?

### **Objetivos de investigación**

#### ***Objetivo general***

Proponer el aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

#### ***Objetivos específicos***

Diagnosticar la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

Fundamentar teórica y metodológicamente el aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

Determinar los criterios teóricos y metodológicos que se deben tomar en cuenta en la modelación del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

Validar por juicio de expertos la propuesta del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

### **Enfoque, tipo y diseño de investigación**

Los paradigmas en la investigación que se aplicaron fueron el sociocrítico e interpretativo. El paradigma sociocrítico orientó la investigación en comprender las interrelaciones sociales del estudiante partiendo de su interés en desarrollar la capacidad crítica. Según Alvarado y García (2008), “El paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano.” (p. 190).

El paradigma interpretativo encauzó a entender que la investigación tiene carácter de acercamiento a la interpretación y reflexión del estudiante. El paradigma interpretativo intenta interpretar una realidad humana a partir de la intencionalidad de cada sujeto en el fenómeno educativo. Citando a Schuster et al. (2013), el paradigma interpretativo “intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa”(p. 121).

El enfoque cualitativo primó la investigación para profundizar las cualidades que tienen los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En 2014, Hernández, Fernández y Baptista dicen: “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es

examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

El tipo de investigación es aplicada educativa debido a que se adquirieron nuevos conocimientos a partir de la sistematización de la información de la literatura especializada con el trabajo de campo que orientó a proponer la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Al respecto, Vargas (2009) señala “son experiencias de investigación con propósitos de resolver o mejorar una situación específica o particular, para comprobar un método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención, en este caso de índole Orientadora” (p. 162).

El diseño de la investigación fue no experimental de corte transeccional descriptivo. Siguiendo a Hernández et al (2014), la investigación es no experimental, puesto que “las variables formuladas hipotéticamente como ‘reales’ y, en consecuencia, tenemos mayor validez externa (posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones comunes)” (p. 163).

Del mismo modo, Hernández et al (2014), la investigación es de diseño transeccional descriptivo, porque “indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (p. 155). De esta manera, el diseño de la investigación permitió recolectar datos en un momento determinado sin que haya intervención en el ambiente de la institución donde se obtuvo la información, siendo los resultados descriptivos y puedan generalizarse a situaciones comunes.

## **Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación**

### ***Métodos teóricos***

#### **Método histórico-lógico.**

Según Rodríguez y Pérez (2017), expresan que el método histórico-lógico analiza la

trayectoria y la evolución del fenómeno de estudio con sus condicionamientos políticos, culturales, sociales y económicos determinados por el contexto de la época para extraer interpretaciones razonables y establecer inferencias concluyentes. Por tanto, se aplicó en la investigación para observar el proceso histórico del pensamiento crítico considerando que el proceso reflexivo del hombre ha evolucionado hasta la complejidad del pensamiento.

### **Método analítico y sintético.**

De acuerdo con Rodríguez y Pérez (2017), sostienen que el método analítico y sintético son dos procesos intelectuales opuestos, sin embargo, operan como unidad. Al descomponerse, el análisis es el procedimiento lógico que descompone mentalmente el todo en partes o propiedades; la síntesis es un proceso mental que busca relacionar y combinar las partes para alcanzar la generalización. Cuando ambas se unen, el resultado no es un pensamiento ni una reflexión, sino el reflejo de la realidad con sus múltiples aspectos. Por ende, se aplicó en la investigación para sintetizar y sistematizar las categorías apriorísticas, también el análisis de los datos del trabajo de campo.

### **Método inductivo-deductivo.**

Empleando las palabras de Sánchez, Reyes y Mejía (2018), el método inductivo o llamado inducción es el razonamiento que parte de hechos específicos válidos estableciendo criterios lógicos para alcanzar conclusiones generales, mientras que el método deductivo o deducción es el razonamiento que a través de conclusiones generales válidas enmarca un orden lógico obteniendo hechos particulares. Por tanto, se aplicó en la investigación para ordenar las ideas e ir construyendo las diversas categorías de la investigación, sistematizar las categorías y subcategorías, desarrollar el proceso de triangulación, elaborar las conclusiones, finalmente, proponer recomendaciones.

### **Método de modelación.**

Teniendo en cuenta a Rodríguez y Pérez (2017), señalan la modelación como la creación de un modelo para simplificar el trabajo del investigador por cuanto está buscando propuestas y alternativas de solución de la realidad. Dicho modelo debe contar con analogía estructural y funcional con el objetivo de la investigación. Por ende, se consideró en la investigación porque permite al investigador abstraer la realidad para materializar la propuesta pedagógica.

### ***Métodos empíricos***

Según Bernal (2010), el método empírico se fundamenta a través de la experiencia con el contacto de la realidad a partir de la lógica. Del mismo modo, según Cerezal y Fiallo (2005), el método empírico permite al investigador recoger datos reales sobre el comportamiento de un fenómeno social o natural, clasificándose en dos: fundamentales y complementarios. En la primera, encontramos la observación y experimentación; en la segunda, hallamos la encuesta, la entrevista, la prueba pedagógica, las historias de vida, test psicológicos, entre otros. En la investigación se consideró el método empírico complementario, considerando la encuesta, la entrevista y la prueba pedagógica.

Siguiendo a Cerezal y Fiallo (2005), la encuesta consiste en un cuestionario que se aplica masivamente con el fin de conocer opiniones y valoraciones de las personas sobre un tema y son seleccionados bajo la muestra. En la investigación se utilizó el cuestionario en un formato de encuesta seleccionando a estudiantes del curso Historia de la Civilización que corresponde al tercer ciclo del Programa de Estudios Básicos para recopilar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, estrategias de aprendizaje, trabajo colaborativo y elaboración de proyectos.

Prosiguiendo con Cerezal y Fiallo (2005), la entrevista reside en una conversación estructurada y planificada entre el entrevistado (profesional) y entrevistador (investigador) con

el fin de obtener información confiable y enriquecer la información obtenida mediante otros métodos de investigación. En la investigación se manejó una entrevista semiestructurada a docentes del curso Historia de la Civilización que corresponde al tercer ciclo del Programa de Estudios Básicos centrándose en conocer las actividades que los docentes realizan en la sesión de clase, el conocimiento que tienen sobre el proceso de aprendizaje y la información que poseen sobre la evaluación.

Continuando con Cerezal y Fiallo (2005), la prueba pedagógica radica en el estado de conocimientos y desarrollo de aprendizajes a personas en un momento determinado. La prueba pedagógica se clasifica en tres: de desarrollo o ensayo, objetivas o respuesta breve y mixtas o combinadas. En la investigación se consideró la prueba pedagógica de tipo ensayo planteándose cinco preguntas que intentan responder al nivel alcanzado que tienen sobre el pensamiento crítico que tienen los estudiantes.

### ***Método matemático y estadístico***

Los métodos matemáticos y estadísticos desarrollados en la investigación son la estadística descriptiva y la estadística aplicada que usualmente se usan para el procesamiento de los datos (codificación, tabulación, categorización de las preguntas abiertas y formación de tablas) a través de la recolección de datos y, luego arroja resultados. En la opinión de Cerezal y Figallo (2005), la estadística sirve como herramienta para la investigación científica por cuanto nos permite obtener resultados cuantitativos que permite medir el grado de certeza o incertidumbre sobre la data para obtener conclusiones. En la investigación se obtuvo datos que se procesaron en Excel y SPSS para la generación de códigos, el proceso de categorización de las familias y redacción de los memos.

## **Población, muestra, muestreo y unidad de análisis**

### ***Población***

Según Pérez et al (2020), la población es el conjunto total de unidades de análisis que comparten ciertas características. La población de la investigación estuvo conformada por 14 docentes y 1254 estudiantes del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

### ***Muestra***

De acuerdo con Hernández et al (2014), la muestra es la selección de un subconjunto de unidad de análisis que se ha considerado de la población. La selección de la muestra de la investigación estuvo conformada por tres docentes y 44 estudiantes del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

### ***Muestreo***

Para Pérez et al (2020), el muestreo no probabilístico no se sustenta en ningún procedimiento estadístico, debido a que las unidades son seleccionadas por las características de la investigación o el propósito que tenga el investigador. En la investigación se ha convenido considerar el muestreo no probabilístico intencional, seleccionando a alumnos y docentes del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

### ***Unidad de análisis***

Según Pérez et al (2020), la unidad de análisis son cada una de las personas o instituciones que se van a considerar en el análisis estadístico. En la investigación la unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes del tercer ciclo del curso Historia de la Civilización, docentes de la asignatura mencionada, así como literatura especializada.

## **Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo**

Como lo hace notar Rojas (2011), la técnica de investigación científica es el procedimiento de búsqueda de información útil y confiable para solucionar problemas en el área del conocimiento, mientras que el instrumento es la aplicación de la técnica. Las técnicas e instrumentos trabajadas en la investigación son:

### ***Entrevista***

Gallardo (2017) señala que la entrevista es una técnica de obtención de datos mediante un diálogo o conversación planificada donde participan el entrevistado y el entrevistador. Su ventaja es la proporción de información de los actores sociales quienes a través de sus experiencias emiten opiniones, deseos, expectativas, actitudes, cuestionamientos, entre otros. Se clasifica en tres: estructurada o formal, no estructurada o informal y semiestructurada.

En la investigación se trabajó la técnica de la entrevista semiestructurada, mientras que el instrumento aplicado fue la guía de entrevista semiestructura a los docentes con la finalidad extraer sus experiencias y el conocimiento teórico metodológico y didáctico que poseen.

### ***Encuesta***

Según Gallardo (2017), la encuesta es una técnica para obtener información precisa de una porción de la población. El recojo de la información es estandarizada para que cada individuo tenga las mismas preguntas Para su elaboración no se requiere la presencia obligatoria del investigador, ya que puede hacerse por correo electrónico, formularios web o llamadas telefónicas. Se clasifica en dos: oral y escrita. La primera consiste en un interrogatorio, mientras que la segunda se hace entrega por escrito.

En la investigación se consideró la técnica de la encuesta, mientras que el instrumento aplicado fue el cuestionario escrito que estuvo conformada por 20 preguntas con el objetivo de

recaudar información del desarrollo de la sesión de clase para contrastar con información obtenida en la entrevista al docente.

### ***Evaluación educativa***

De acuerdo con Cerezal y Fiallo (2005), la evaluación educativa es una técnica que diagnostica los logros y habilidades alcanzadas por los sujetos en el proceso de aprendizaje. La ventaja es que permite conocer el grado de información del evaluado. Se clasifica en tres: de ensayo o desarrollo, objetivas o respuesta breve y mixtas o combinadas.

En la investigación se desarrolló la técnica prueba pedagógica tipo ensayo, mientras que el instrumento aplicado fue la prueba escrita o de ensayo compuesta por cinco preguntas con el propósito de verificar el nivel del conocimiento de pensamiento crítico del estudiante en el curso Historia de la Civilización.

### ***Validez de los instrumentos***

Para la recolección de datos, esbozar el diseño y la construcción de estas se validaron por el método de criterio de expertos las técnicas con sus respectivos instrumentos. Una vez diseñados los instrumentos se procedió a la evaluación de la efectividad y la pertinencia para su aplicación práctica.

Los especialistas brindaron la ayuda académica necesaria para continuar con la investigación, pues su trayectoria en la investigación contribuyó a consolidar los procesos en el trabajo de campo. En la tabla uno, podemos observar la lista de asesores, los cuales debieron tener un perfil académico como requisito debido a que tuvieron que validar las técnicas e instrumentos para la presente investigación.

**Tabla 1***Resultados de la validación de instrumentos por juicio de expertos*

<b>Instrumentos</b>						
Expertos	Especialidad	Especialidad profesional	Guía de entrevista semi estructurada a docentes	Cuestionario a estudiantes	Prueba pedagógica	
Dr. José Manuel Muñoz Salazar	Metodólogo	Educación	Aplicable	Aplicable	Aplicable	
Dr. Luis Daniel Morán Ramos	Temático	Historia	Aplicable	Aplicable	Aplicable	
Dr. Ronal Garnero Escobar	Temático	Antropólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	

Fuente: Elaboración propia (2020).

**Categorías y subcategorías apriorísticas*****Pensamiento crítico***

Desde el punto de vista de Facione (2007), se define como un proceso cognitivo de carácter intuitivo y reflexivo en que el estudiante adquiere habilidades de inferencia, análisis, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación.

**Subcategorías de pensamiento crítico.*****Inferencia.***

Siguiendo a Facione (2007), significa identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente; y, sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

***Análisis e interpretación.***

De acuerdo con Facione (2007), el análisis es una habilidad que orienta a identificar las relaciones de inferencias reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos,

descripciones con el propósito de expresar creencias, juicio, experiencias, razones, información u opiniones. En cambio, la interpretación es una habilidad para comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

### ***Explicación.***

Continuando con Facione (2007), es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo ya sea tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos.

### ***Autoregulación.***

Según Facione (2007), es el monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.

### ***Evaluación.***

Para Facione (2007), es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

## ***Aprendizaje Basado en Proyectos***

Según García-Valcárcel y Basilotta (2017), se define como la modalidad de enseñanza-aprendizaje centrado en la elaboración de tareas pactada entre los participantes de la enseñanza, teniendo como principal objetivo la obtención de un producto final. Dicha metodología promueve el aprendizaje independiente y propio hacia el logro de alcanzar un propósito, con una planificación, ejecución y evaluación pertinente. Los alumnos aceptan ser responsables de su propio aprendizaje, descubriendo su predilección y táctica en el proceso. Así mismo, son partícipes en las disposiciones concernientes a los contenidos y a la apreciación alcanzadas de aprendizaje.

### **Subcategorías de aprendizaje basado en proyectos.**

#### ***Propósito.***

Para García-Valcárcel y Basilotta (2017), es la etapa inicial donde se considera los intereses de los estudiantes para solucionar un problema real. Asimismo, prima la motivación del alumnado que le permite asumir compromisos en las labores convirtiéndose en el principal protagonista. Por ello, el proyecto está cimentado en el propósito y curiosidad que pueda tener el estudiante para gozar de su motivación intrínseca.

#### ***Planificación.***

De acuerdo con García-Valcárcel y Basilotta (2017), es la etapa donde se planifica el aprendizaje de contenidos y competencias que deben ser diáfanos, así como los diversos grupos de trabajo con sus respectivos niveles de habilidad y actividades autónomas. El proyecto tiene que ofrecer suficientes oportunidades para colaborar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en el aula con otros compañeros, que fomenten la participación y el valor social.

#### ***Implementación.***

Siguiendo a García-Valcárcel y Basilotta (2017), es la etapa donde el docente ofrece al alumno orientaciones y evaluaciones constantes de las tareas y análisis de la información. Los

docentes en la implementación adaptan actividades y apoyan incondicional a la necesidad de aprendizaje del estudiante, guiándolos al desarrollo de su propio trabajo.

### ***Evaluación.***

Para García-Valcárcel y Basilotta (2017), es la etapa donde se comunican los resultados finales de las tareas y el impacto que tendría el proyecto dentro de un contexto determinado. El resultado del proyecto no determina la finalización del trabajo, sino valora los procesos externos e internos de cada grupo de trabajo.

## **Justificación de la investigación**

### ***Teórica***

La investigación intenta solucionar parte de la problemática pedagógica del pensamiento crítico en estudiantes universitarios vinculada a la carencia de metodologías de enseñanza en el aula por parte del docente, en tal sentido, se plantea el aprendizaje basado en proyectos. Se profundizaron teóricamente el pensamiento crítico y aprendizaje basado en proyectos que serviría como sostén al conocimiento generado sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior y posteriores investigaciones.

En cuanto al marco teórico, la conceptualización ha ido evolucionando a lo largo de los siglos por las reflexiones hechas por el hombre. Dichas reflexiones han estado en función de comprender su realidad y entorno social para transformarla. . Las sociedades modernas promueven capacidad crítica de las personas para sustentar y defender las libertades como el sistema democrático. Además, la universidad al constituirse como la generadora del conocimiento ha teorizado la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en pregrado y posgrado.

### ***Metodológica***

El desarrollo de la educación superior requiere de una metodología para optimizar los resultados en la enseñanza-aprendizaje, de esta manera, el marco metodológico estuvo

direccionado por estrategias didácticas con la finalidad de activar, incentivar y desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. El aprendizaje basado en proyectos se estableció a partir de antecedentes teóricos pedagógicos de manera holística, seguido de un trabajo metodológico con el propósito de constituirse en un diseño de estrategia metodológica de nivel superior en el Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

### ***Práctica***

La investigación contribuye a facilitar al docente universitario en la metodología de enseñanza del aprendizaje basado en proyectos que le permita utilizarlo y adecuarlo en el aula con el fin de aportar al desarrollo del pensamiento crítico en las aulas universitarias en los primeros años de la vida universitaria del estudiante, del mismo modo, el docente tendrá una propuesta de guía metodológica para desarrollarla en el aula.

### **Estructura general de la tesis**

La tesis en su desarrollo cuenta con tres capítulos, además, contiene conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos que hacen un trabajo riguroso y científico.

En el capítulo I se establecen los fundamentos científicos y teóricos de las categorías apriorísticas definidas por autores, siendo dos: pensamiento crítico y aprendizaje basado en proyectos. Las categorías apriorísticas se orientaron por investigaciones científicas de las últimas décadas sobre el fenómeno educativo. Por cada categoría apriorística se identificaron subcategorías apriorísticas formándose indicadores que motivaron a diseñar las técnicas e instrumentos para llevar a cabo el diagnóstico del campo para luego contrastarlo con el estado actual.

En el capítulo II se desarrolla el trabajo de campo que determinó la situación actual del pensamiento crítico en los estudiantes del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada. Del mismo modo, en el procesamiento de los

datos se obtuvieron códigos, familias y menos que sistematizó las categorías apriorísticas y emergentes con sus respectivas conclusiones aproximativas.

El capítulo III propone la modelación y la validación de la propuesta metodológica del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico. Para ello se tuvo que sustentar teórica y científicamente a partir de referentes socioeducativos, pedagógicos y curriculares para elaborar el diseño con la didáctica asumida para plasmarla en una sesión de aprendizaje. Además, se desarrolla la evaluación de los expertos del trabajo científico.

## Capítulo I

### Marco teórico, conceptual y referencial

#### Antecedentes de la investigación

##### *Antecedentes nacionales*

Valdivia (2019) intenta desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Taller de Espacios Comerciales 1 de la carrera de arquitectura de interiores de un instituto superior. La investigación utiliza el método cualitativo, el paradigma utiliza el interpretativo y sociocrítico. El diseño es de tipo descriptivo. Los instrumentos utilizados son la guía de observación de clase, guía de observación a docentes y cuestionario de opinión a estudiantes. La conclusión a la que llegó es crear una cultura pedagógica en los docentes a partir de la capacitación en talleres con el objetivo de planificar sesiones de clase, desarrollar competencias argumentativas con el fin de que los estudiantes puedan dar solución a problemas complejos y, al mismo tiempo, desarrollar actividades metacognitivas a través del aprendizaje colaborativo con el fin de desarrollar el pensamiento crítico.

Paz (2018) en el trabajo realizado tiene como meta describir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico según el género en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en estudiantes de secundaria. El tipo de investigación es descriptiva. El diseño de la investigación no es experimental. La población son los estudiantes del cuarto grado de secundaria y la muestra de 24 estudiantes. El instrumento utilizado es el cuestionario. El resultado de la investigación se centra en el docente, debido a que deben conocer las propuestas pedagógicas del constructivismo para reinventar estrategias de enseñanza, facilitar lecturas críticas a los alumnos, incentivar la creatividad en las actividades en el aula y desarrollar políticas educativas con el fin de explorar el potencial crítico de los estudiantes.

Macedo (2018) en su trabajo tiene la meta de identificar la relación existente entre pensamiento crítico y rendimiento académico en ingresantes del curso de estadística en la

educación superior. El tipo de investigación es cuantitativa, teniendo como diseño no experimental. La población con la que se trabajó fueron ingresantes del curso de estadística I del ciclo académico 2017 II de educación superior, además, se consideró la muestra de 91 estudiantes. Los instrumentos que se manejó fueron el test de Watson-Glaser y las actas de notas del curso Estadísticas I. La conclusión a la que se llegó es que no existe relación significativa entre pensamiento crítico y rendimiento académico; además, los estudiantes no logran alcanzar las dimensiones del pensamiento crítico como la inferencia, la deducción y la interpretación debido a que las actividades académicas se circunscriben sólo a conceptos y fórmulas. Para desarrollar el pensamiento crítico se sugiere realizar actividades investigativas y promover en el aula el aprendizaje basado en problemas.

Fuentes (2018) en su investigación busca determinar la relación de la comprensión lectora con el pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria. Desarrolla el tipo de investigación básica, mientras que el diseño de su investigación es bajo el enfoque cuantitativo. La población estuvo compuesta por estudiantes del quinto grado de educación secundaria, considerando una muestra de 68 estudiantes. Los instrumentos que se utilizaron fueron prueba objetiva de comprensión lectora y prueba objetiva de pensamiento crítico. La conclusión a la que se llegó es que no hay relación significativa entre comprensión lectora y pensamiento crítico, para ello se recomienda incentivar y fomentar en los estudiantes un mayor acercamiento a la lectura, creando un escenario propicio para orientarlo hacia la capacidad crítica desde la primaria.

Castro (2017) en su investigación tiene como objetivo establecer diferencias de pensamiento crítico respecto al sexo, edad y semestre académico en estudiantes de educación superior de la Facultad de Ingeniería en Industrias Alimentarias. La investigación es de tipo básica en el nivel descriptivo. El diseño es descriptivo comparativo. La población que se consideró son los estudiantes de la Facultad de Ingeniería en Industrias Alimentarias,

considerando solo la muestra de 200 estudiantes. El instrumento que se utilizó es el cuestionario. La conclusión es que no hay diferencias en el nivel del pensamiento crítico relacionado con el género, por el contrario, hay diferencias significativas entre el pensamiento crítico, la edad y el semestre de estudio, para ello sugiere planificar y desarrollar las actividades académicas en función de la edad y semestre de estudio al evaluar el pensamiento crítico, asimismo, tener presente la diferenciación de género, aunque no haya una relación directa.

Mendoza (2015) busca valorar la importancia de competencias investigativas para desarrollar el pensamiento crítico. El método de la investigación de tipo cuantitativo, mientras que la metodología de estudio es exploratoria de carácter descriptivo. La población estuvo compuesta por dos universidades privadas de la ciudad de Chiclayo. La muestra estuvo conformada por 892 estudiantes de ambas universidades. Los instrumentos son test y el cuestionario. La hipótesis consiste en que la formación universitaria debe alejarse de la metodología tradicional para centrarse en una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en trabajos de investigación para fomentar el pensamiento crítico. Se recomienda desarrollar en el estudiante habilidades básicas como son expresión oral, redacción y lectura. El docente debe considerar como estrategias para desarrollar el pensamiento crítico la mayéutica, las simulaciones, análisis de casos, lectura crítica o aplicar el aprendizaje basado en problemas.

### ***Antecedentes internacionales***

Torres y Cruz (2020) plantean desarrollar el pensamiento crítico a través de la cátedra de filosofía, el trabajo colaborativo con la finalidad de consolidar el desarrollo integral de los estudiantes del colegio San Pedro Claver. La investigación usa el paradigma cualitativo e interpretativo. El tipo de investigación es de tipo documental haciendo uso del procedimiento científico. Concluye que desarrollar el pensamiento crítico debe iniciarse desde la niñez a través de tres estrategias: incluir en el currículo de básica primaria la cátedra de filosofía, promover el trabajo colaborativo para el crecimiento integral en el aula, finalmente, mantener

el pensamiento crítico incentivando a cuestionar, argumentar y proponer permanentemente. En el proceso de desarrollo del pensamiento crítico los niños irán adquiriendo habilidades y competencias como son el respeto, la tolerancia, la autonomía, la intervención y a construir conceptos.

Lara, Ávila y Olivares (2017) tiene como objetivo de estudio determinar si la aplicación del aprendizaje basado en problemas de estudiantes de Ingeniería Biomédica de una universidad privada de Bogotá favorecería la obtención de competencias genéricas, especialmente el pensamiento crítico. El tipo de investigación fue de naturaleza mixta, cuasiexperimental y transaccional, el diseño utilizado es convergente paralelo. Presenta un enfoque cuantitativo, teniendo una población de 50 estudiantes. Utilizó como instrumento el cuestionario y la prueba estadística *t-student*. Finalmente, concluye que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología de enseñanza que podría impulsar competencias genéricas para la formación integral y la práctica profesional, aunque depende de algunos casos donde los estudiantes no están atentos a las directrices del docente impidiendo que tengan claridad para dar solución a la problemática que se les asignó. En cuanto a la recomendación se considera reajustar el aprendizaje basado en problemas en cuanto a su aplicación.

Betancourth (2015) en su investigación tuvo como objetivo fomentar el pensamiento crítico en las universidades donde muy poco se ha desarrollado dicho pensamiento a pesar de ser un espacio donde el conocimiento se genera para formar destacados profesionales en las diversas disciplinas científicas. Se tuvo en cuenta el diseño de investigación participativa no experimental. El método de investigación es cualitativo, en cuanto a la población se contó con la participación de 23 docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Los instrumentos de recolección de información fueron las de observación, diario de campo y registro de asesorías. El resultado consiste en que el docente debe mostrar interés en desarrollar el pensamiento crítico estableciendo contenidos y planificando estrategias como la

elaboración de proyectos e incorporando materiales didácticos en la sesión de clases para que el alumno asuma una postura personal ante un caso, guardar el respeto a la opinión de los demás, mantener empatía y tener coherencia en su argumentación. De esta manera para motivar la capacidad crítica en los estudiantes universitarios, los docentes deben tener conocimiento de las estrategias pedagógicas. Considera también que el pensamiento crítico es cíclico debido a que no existe una evolución, ya que se requiere de nuevos temas a desarrollar.

Curiche (2015) realizó una investigación con el objetivo de determinar la asociación entre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas con el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico en estudiantes de tercero medio del Internado Nacional Barros Arana, en el curso de Filosofía. El tipo de investigación es correlacional-causal al trabajar con una variable dependiente y otra independiente. El diseño es cuasi experimental por la disposición de un grupo de control y otro experimental. El método es de enfoque cuantitativo trabajando con una muestra no probabilística que comprende a alumnos de dos grupos cursos del nivel de tercero medio del Internado Nacional Barros Arana. Con el objetivo de recolección de datos se aplicaron dos test de pensamiento crítico y pruebas como las del modelo *t-student*, Kolomogorov y Smirnov y finalmente de los programas como SPSS o PASW. Como conclusión, se establece que efectivamente los estudiantes desarrollan más sus habilidades de pensador crítico con la aplicación del aprendizaje basado en problemas por estar asociado al uso de tecnologías colaborativas, mientras que aquellos estudiantes que solo usaron herramientas tecnológicas como parte del material didáctico en clase tuvieron dificultades para desarrollar el pensamiento crítico.

Clemens (2015) realizó una investigación con la finalidad de determinar e identificar si el aprendizaje colaborativo desarrolla el pensamiento crítico en alumnos de sexto grado de primaria de una escuela bilingüe privada. El diseño es experimental de tipo cuasi

experimental. La investigación desarrolla un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo en combinación. Se tomó como población a 30 participantes del sexto grado de primaria entre los 11 y 12 años. Los instrumentos de medición empleados son dos: el cuestionario y la observación. Se concluye que los estudiantes cuentan con cierto grado de pensamiento crítico a partir de actividades en el aula moviendo al trabajo en equipo, el cuestionamiento permanente y el trabajo colaborativo. En el trabajo colaborativo los estudiantes interactúan con sus demás compañeros a partir de comentarios y apreciaciones teniendo como propósito un objetivo en común.

Las investigaciones que se han analizado responden a todos los niveles de educación, contribuyendo a la necesidad de estudiar con mayor profundidad el pensamiento crítico. La corriente pedagógica contemporánea del constructivismo es fundamental para estrategias participativas y colaborativas. Además, se ha buscado determinar si hay relación entre pensamiento crítico con el género sexual, la edad, semestre académico, entre otras. La capacidad crítica puede desarrollarse de acuerdo con la estrategia o metodología que el docente considere pertinente. El docente y el estudiante potencializan su capacidad crítica con el uso herramientas tecnológicas colaborativas e investigativas. Asimismo, hay la necesidad de organizar talleres para que los docentes se encuentren actualizados en estrategias de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico.

De esta manera, consideramos encaminarnos al estudio del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, planteando la propuesta metodológica con el fin renovar la práctica pedagógica orientado a incentivar en los estudiantes a las competencias que se requieran para desempeñarse a lo largo de su formación académica y laboral para la buena convivencia.

## **Fundamentos teóricos del pensamiento crítico**

### *Aproximación constructivista al pensamiento crítico*

La base teórica que marca la dirección de nuestra investigación es el constructivismo que se desprende de la corriente psicológica del cognitivismo surgida a mediados del siglo XX. El cognitivismo es una corriente psicológica enfocada en los procesos mentales, alejándose de la postura observable de la acción y reacción (Zumalabe, 2012). Los estudios cognitivos centran en la atención de la capacidad del individuo como la de interpretar, la de analizar, la de percibir, la de establecer analogías y toda actividad que implique trabajo mental. Lo mental del individuo se describe como proceso de información que a partir de experiencias, abstracciones y registros son susceptibles de construir o reconstruir (Ortiz, 2015).

El constructivismo se define como la construcción del aprendizaje que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y el estudiante. El docente se convierte en el artífice del éxito del aprendizaje, creando espacios armónicos y de confianza (Kafai, 2005; Cakir, 2008). Según Carretero (2005), el constructivismo es la construcción de la realidad que es llevada a cabo por una persona a partir de influencias cognitivas, sociales y afectivas, además, para dicha construcción se requiere de una representación inicial y una actividad externa para motivar el aprendizaje.

Entre los principales representantes del constructivismo destacan Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, John Dewey, entre otros. Con relación a Jean Piaget parte que toda conducta es un proceso adaptativo. La inteligencia está estructurada en formas diferenciadas de conductas de cada individuo, a su vez, el conocimiento está dominado por la internalización de la persona quien establece relaciones entre ideas, objetos, entre otros. La inteligencia se adapta a procesos simultáneos como la asimilación (incorpora) y acomodación (transforma) (Delval, 2007); Rosas y Sebastián, 2008; Pozo, 2006). De esta manera, Piaget centra atención en la

actividad cognitiva del individuo para desarrollar formas de pensamientos, siendo uno de ellos la capacidad crítica.

Dewey, asevera que el aprendizaje está en permanente reconstrucción a partir de la vida social. Relaciona la teoría y praxis, determinando que la experiencia es fundamental en el desarrollo del aprendizaje (Fesmire, 2015; Williams, 2017). Dewey establece la experiencia como mecanismo para transformar y modificar el presente inmediato a partir de cinco etapas: primero, se inicia con la búsqueda de la información para construir una idea o dar solución; segundo, mediante el uso de la razón se construye propuestas y sugerencias; tercero, se experimenta a partir de hipótesis para contrastar la solución planteada; cuarto, replantear las hipótesis primigenias para compulsar los objetivos y; quinto, verificar si pudiera desarrollarse en estudios posteriores (Ruiz, 2013). De esta manera, la formación del aprendizaje está en función de la experiencia propia y concreta que tiene el estudiante haciendo uso de su capacidad mental para desarrollar el pensamiento crítico.

Ausubel (2002) estriba su teoría del aprendizaje significativo en que la persona va adquiriendo y reteniendo aprendizajes que le son potencialmente significativos en el proceso de enseñanza. Del mismo modo, al ser uno de los principales representantes de la psicología constructivista sostiene que el estudiante edifica su conocimiento a partir de la activación, luego los organiza bajo criterios lógicos para alcanzar la competencia (Rodríguez, 2008).

Ausubel, Novak y Hanesian (1980) reflexionan que el lenguaje facilita el aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento debido a que el estudiante desarrolla y elabora conceptos, proposiciones hasta alcanzar a emitir un juicio. En suma, para alcanzar el aprendizaje significativo se debe considerar tres aspectos: activar los conocimientos previos que tienen los estudiantes, el material facilitado debe orientar el aprendizaje y tener un sentido lógico y, por último, el resultado del aprendizaje debe gozar de sentido valorativo. Al construirse el lenguaje a partir de lo significativo desarrolla el pensamiento crítico.

Bruner propone la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Dicha teoría considera que el aprendizaje surge cuando el estudiante construye su propio conocimiento relacionando conceptos adquiridos que al organizarse coherentemente descubre otros nuevos, es decir, la estructura cognitiva de la persona está en permanente evolución (Bruner, 2018). Para Bruner el desarrollo de los contenidos no es lo primordial en el proceso de enseñanza, sino que los estudiantes descubren progresivamente con la guía del docente quien lo motiva y ayuda a explorar en el aprendizaje a partir de la curiosidad. El estudiante está estimulado a establecer una serie de estrategias cognitivas como la de comparar, observar, interpretar, entre otros de manera activa y constructiva.

Bruner utiliza la metáfora andamiaje para referir que el aprendizaje del estudiante debe ser apoyado por una persona competente y llevarlo a la autonomía. Al lograrse la competencia, se retira el “andamio” por cuanto ya no es necesario (Guilar, 2009). Resumidamente, el aprendizaje está orientado por el docente quien motiva y permite que el estudiante vaya descubriendo aquello que le es significativo en el proceso de enseñanza. El aprendizaje por descubrimiento desarrolla el pensamiento crítico por cuanto el estudiante será quien vaya asumiendo autonomía y tenga mayores herramientas para potencializar su aprendizaje.

En conclusión, el cognitivismo es una corriente psicológica que contribuye al fenómeno educativo planteando la concepción constructivista del aprendizaje. El estudiante construye su conocimiento a partir del permanente apoyo y orientación del docente. En la universidad, el estudiante está en continuo proceso de formación quien va asimilando la información y organizando ordenadamente para desarrollar su capacidad crítica logrando establecer pautas coherentes y con sentido lógico. El docente cumple el rol de facilitador y motivador para potencializar la actividad cognitiva del estudiante. El pensamiento crítico se construye a partir de las actividades del proceso de enseñanza y logra enriquecerse con el trabajo en equipo.

### *Definiciones del pensamiento crítico*

Referirnos al pensamiento crítico implica establecer un registro de diversas definiciones dependiendo de la especialización de cada disciplina científica. En la actualidad, el pensamiento crítico es un tema de gran complejidad, y a su vez, la docencia universitaria demanda en fundamentar el pensamiento crítico enfocándose hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir al sentido de pertenencia social (Alanoca, 2017). Esto nos motiva a establecer un breve recuento histórico para precisar mejor cómo se ha ido construyendo la categoría del pensamiento crítico, ya que está determinado por el tiempo y espacio.

El pensamiento crítico es una categoría que ha evolucionado desde la presencia del hombre y su construcción se ha desarrollado de acuerdo con el avance de la humanidad. Desde la antigüedad, en Grecia el pensamiento estuvo relacionado a la filosofía y disciplinas semejantes como la dialéctica, la lógica y la retórica; en el Imperio Romano se concibió que la conciencia y voluntad son distintas al conocimiento. Durante el contexto del Medioevo imperó el pensamiento escolástico donde la fe encaminó a la razón.

Siguiendo a Morales (2014), el pensamiento crítico se originó con el prusiano Immanuel Kant (1724-1804) al considerar que existe límites entre la razón y el entendimiento, del mismo modo, la validez de todo conocimiento se construye a partir del mismo conocimiento. De otro lado, el pensamiento crítico en la educación se desprende de la pedagogía crítica que se desarrolló a inicios del siglo XX.

Cuando se profundiza en el marco conceptual del pensamiento crítico hay que distinguirlo del pensamiento filosófico. El pensamiento crítico no es la reflexión de la evolución del quehacer filosófico que se inició en Grecia. Según Moraña (2018), la filosofía delibera el fenómeno a partir de lo especulativo hacia lo universal como también de lo abstracto para pretender conceptualizar, mientras que la crítica admite una actividad aplicada

a temas delimitados para obtener conclusiones, cuestionamientos u opiniones que está orientado a la construcción de un discurso.

Peter Facione (2007) orienta la definición del pensamiento crítico refiriendo que “es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 20). De esta manera, Facione delinea la presente investigación para comprender que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo de carácter intuitivo y reflexivo, teniendo como fines establecer juicios autorregulados y desarrollar habilidades. Dicho proceso constructivo se inicia con el establecimiento de las inferencias hasta la autoevaluación.

En lo sucesivo se tendrá en cuenta las diferentes definiciones y formas de concebir el pensamiento crítico. El pensamiento crítico fue introducido como pensamiento reflexivo por John Dewey en la década de 1930. Por su parte, Ennis (1996), define al pensamiento crítico como una expresión racional reflexiva que está orientada a la acción, es decir, el pensamiento no es fortuito ni arbitrario. El pensamiento crítico se encamina a la búsqueda de la verdad analizando toda reflexión incluyendo aquella quien la formuló.

Según Bourdieu (2000), sostiene que el pensamiento crítico se desarrolla a partir de la problematización teórica y el cuestionamiento empírico para entender la realidad tal como es y no como nos gustaría que fuese. De igual manera, Wacquant (2006), concibe el pensamiento crítico a partir de dos acepciones. La primera de la crítica epistemológica kantiana que es el análisis evaluativo de categorías y formas de conocimiento con la finalidad de establecer su validez y valor cognitivo. La segunda de la crítica social del marxismo que es el uso de las armas de la razón para comprender la realidad sociohistórica donde se obtiene las formas ocultas de dominio y opresión con el fin de sacarlas a la luz.

Según Altuve (2010), el pensamiento crítico es la expresión lógica racional como también la capacidad intuitiva y creativa de la persona que le permite estar bien informada mostrándose flexible y abierto a otras formas de reflexiones académicas. Por su parte Morales (2014), sostiene que el pensamiento crítico es el ejercicio de la discusión y de la estimación que alcanza una persona a emitir un juicio o tener una postura en relación con el hecho concreto, una idea o un fenómeno.

A fines de la década de 1980 la American Philosophical Association (APA) convoca a connotados especialistas con el objetivo de alcanzar la definición del pensamiento crítico con el fin de proporcionar a los docentes de la educación superior las habilidades y disposiciones que muestran los estudiantes en el proceso de aprendizaje. De esta manera, se publicó “el informe Delphi” que define al pensamiento crítico como “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (Facione, 1990).

Netto (2017) define al pensamiento crítico como habilidades lógicas que han asimilado los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sintematizando y organizando mentalmente el pensamiento para la toma de decisiones manera racional. De mismo modo, Mackay et al. (2018), sostiene que el pensamiento crítico es una habilidad que se va desarrollando en el transcurso de los estudios y el propio crecimiento profesional donde las experiencias van perfilando la toma de decisiones.

Shukla (2018) plantea que el pensamiento crítico es la habilidad cognitiva del estudiante quien debe lidiar con efectividad las redes sociales, problemas científicos y actividades prácticas para resolver problemáticas con rigor. Según Torres y Cruz (2020), el pensamiento crítico son las acciones y los pensamientos humanos orientadas a la toma de decisiones. La primera, refiere a que la persona se desenvuelve en un contexto con otras para

determinar acciones respetándose los puntos de vistas; la segunda, está vinculada a las habilidades y disposiciones para la comunicación asertiva, evaluación de procesos y revisar contenidos en un contexto determinado.

En conclusión, el pensamiento crítico se define como la habilidad cognitiva que permite reflexionar a la persona en la vida académica universitaria y desempeño profesional, como también en el quehacer de la vida cotidiana orientado a la toma de decisiones. El pensamiento crítico es fundamental en la enseñanza superior, porque permite alejarse de la concepción tradicional de la enseñanza e incentiva a la investigación debido a su capacidad reflexiva y complejidad del pensamiento.

### ***Pensamiento crítico y la educación superior***

La educación superior es concebida como un proceso distinto a la educación básica e intermedia, respondiendo así a un enfoque tradicional. Hoy, los cambios sociales, políticos y económicos exigen la formación del ciudadano que responda a expresar soluciones y recursos en la vida privada y profesional. En tal sentido, se requiere del pensamiento crítico y establecer un método de enseñanza para poder desarrollarlo con el fin de avalar ciudadanos solidarios y comprometidos con los cambios que la sociedad exige (Moreno y Velázquez, 2016).

En la enseñanza tradicional el aprendizaje se logra con la bancarización del conocimiento que el estudiante obtuvo en su etapa de formación universitaria, centrándose en el aprender a conocer. Los estudiantes en el pregrado logran recepcionar la transmisión del aprendizaje y la capacidad crítica del estudiante se obtiene a partir de la lectura de textos. Las investigaciones pedagógicas y psicológicas de las últimas décadas están orientando a la construcción de cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996).

Del informe de Delors se desprende que la formación de los estudiantes no debe atender solamente el aprender a conocer, sino trascender para tener en cuenta el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a convivir. Considerando que la formación universitaria debe impactar en la vida cotidiana y el mundo laboral hay una exigencia de establecer una buena convivencia a partir del entendimiento equitativo, diálogo basado en el respeto y la tolerancia, y finalmente, armonía entre las partes involucradas.

El pensamiento crítico se constituye como eje fundamental de la enseñanza superior. En cuanto a su definición, el pensamiento crítico no es fácil de alcanzar un consenso conceptual. Se podría concebir como habilidad entendida como un proceso cognitivo, y como disposición, pensada como componente motivacional (Rivadeneira et al, 2019).

### ***Habilidades del pensador crítico***

Para Facione (2007), las habilidades que debe poseer el pensador crítico se enfocan en el estudiante quien debe demostrar capacidad crítica para construir una sociedad racional bajo el programa de la democracia. La sociedad en la que hoy somos ciudadanos requiere de un sistema democrático que contribuya al fortalecimiento de las instituciones, como también, mostrar actitud empática de velar por el otro para una buena convivencia. Los estudiantes universitarios deben desenvolverse en el pensamiento crítico por cuanto el aprendizaje basado en competencias ha generado un gran interés por desarrollar el pensamiento crítico en la educación superior (Bezanilla et al, 2018).

Las habilidades cognitivas, formuladas por Facione para alcanzar el pensamiento crítico son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Estas habilidades se logran mediante la variedad de experiencias en el proceso de aprendizaje, concluyendo con un monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas del estudiante. Las habilidades del pensador crítico no son innatas, sino se van construyendo de

acuerdo con las motivaciones que tengan los estudiantes que desean profundizar. El informe Delphi considera el ideal del pensador crítico como una persona bien informada, que confía en su razonamiento, que muestra honestidad y que es transparente, además, emite juicios coherentes ante situaciones y problemas, cuidadoso en buscar información, atento a las apreciaciones, finalmente, dispuesto a la autoescucha.

El pensador crítico se caracteriza de otros intelectuales por poseer “humildad intelectual, perseverancia intelectual, autonomía intelectual, confianza en la razón, integridad intelectual, empatía intelectual, entereza intelectual e imparcialidad” (Mackay et al., 2018, p. 339). De esta manera, los estudiantes universitarios serán profesionales con capacidad ética y asumen responsabilidades que están orientados a las inquietudes y soluciones que la sociedad demanda.

### ***Fases del pensamiento crítico***

Facione (2007) refiere que el pensamiento crítico efectivo se alcanza luego de seguir una secuencia dividida en seis fases que la denomina IDEAL-A:

#### **Identificar el problema.**

En esta fase consiste en identificar el problema real de un fenómeno que se intenta dar solución ante la activación de una inquietud que se origina en el estudiante. Para alcanzar la efectividad, el estudiante debe tener la claridad de las preguntas que están en función del tema del problema del proyecto que los estudiantes hayan elegido de manera significativa. Facione explica esta fase planteando la siguiente interrogante: “¿Cuál es el problema real al que nos enfrentamos aquí?”

#### **Definir el contexto.**

En esta fase radica en definir el contexto de las circunstancias del fenómeno que se quiere desarrollar a partir de un período definido y espacio determinado. Para lograr la efectividad, el alumno debe fijar parámetros de los diversos escenarios que le permita asimilar la trama de

los hechos históricos. Facione expone esta fase trazando la siguiente pregunta: “¿Cuáles son los hechos y las circunstancias que enmarcan este problema?”

### **Enumerar las opciones.**

En esta etapa consiste en enumerar las opciones donde se establece una serie de aspectos relevantes que tiene el estudiante acerca del fenómeno histórico. Para obtener la efectividad, el estudiante debe descubrir las opciones históricas que se van desprendiendo para que el estudiante pueda tener mayor número de elementos para ampliar su visión histórica. Facione presenta esta fase a partir de la siguiente cuestión: “¿Cuáles son las tres o cuatro opciones más plausibles?”.

### **Analizar las opciones.**

En esta fase radica en analizar las opciones que existen para elegir una temática histórica para profundizar en el estudio para determinar aspectos favorables y desfavorables que puedan desprenderse. Para obtener la efectividad, el estudiante debe tener capacidad discernir con asumir una decisión bajo el ideal de la libre elección. Facione expone esta etapa con la siguiente inquietud: “¿Cuál es nuestro mejor Plan de acción, considerando todos los aspectos?”.

### **Listar las razones explícitamente.**

En esta etapa consiste en listar las razones explícitamente en que se registra y enumera los motivos del tema del proyecto para darle una direccionalidad haciendo uso de su razonamiento lógico. Para lograr la efectividad, el estudiante debe hacer uso de su capacidad de razonamiento para fundamentar su libre elección. Facione presenta esta fase con la interrogante “Seamos claros: ¿Por qué estamos haciendo esta elección en particular?”.

### **Auto corrección.**

En esta fase la auto corrección consiste en la autoevaluación luego de haber finiquitado el proyecto, es decir, está en permanente revisión y perfeccionamiento. Para lograr la

efectividad, el alumno debe ser consciente que su visión histórica no es la única y que su capacidad crítica responde a un contexto determinado. La capacidad crítica está en continua observación. Facione expone esta fase con la interrogante: “Está bien, volvamos a mirarlo. ¿Qué nos faltó considerar?”.

### ***Subcategorías del pensamiento crítico***

Facione define al pensamiento crítico como una habilidad cognitiva que permite reflexionar a la persona en la vida académica, en el quehacer de la vida y en la labor profesional. Siguiendo al mencionado autor se ha encontrado cinco habilidades sobre el pensamiento crítico:

#### **Inferencia.**

Siguiendo a Facione (2007) inferir significa la habilidad que tiene la persona para lograr identificar aspectos relevantes a partir de datos, conceptos, opiniones, evidencias, entre otros para obtener conclusiones razonables. La inferencia es una reproducción propia de la mente a partir de situaciones y experiencias del entorno social del estudiante que lo direcciona a tener claridad de las situaciones que observe y profundice en el proceso de aprendizaje.

Según Dewey (2007) la inferencia es el proceso de búsqueda de alcanzar una idea a partir de algo que está ausente estando a la mano. De igual manera, Olivares, López y Valdez (2018) conciben la inferencia como la búsqueda de elementos que se desprenden de la realidad en que el estudiante se muestra dispuesto al diálogo para considerar otras opciones, no obstante, sean divergentes con su postura. En conclusión, la inferencia contribuye a que el estudiante elabore argumentos a partir del cuestionamiento de la evidencia y su capacidad lógica luego de haber conjeturado alternativas con el propósito de extraer conclusiones en un espacio de respeto.

#### **Análisis e interpretación.**

Continuando a Facione (2007) concibe el análisis como la habilidad del estudiante en

identificar las relaciones diferenciales con el objetivo de establecer un marco referencial comparativo de posicionamiento o visiones a partir de enunciados, conceptos, descripciones con la intención de expresar creencias, juicios, experiencias y razones. En contraste, la interpretación es la habilidad de comprender y entender las experiencias, situaciones, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios. Entonces, el análisis e interpretación son habilidades del estudiante que le permiten identificar las relaciones diferenciales de experiencias y comprender aquellas vivencias del proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, Dewey (2007) define al análisis como el esclarecimiento de la información a partir de la experiencia e impresiones alejándose de datos y hechos confusos, aislados e incoherentes. En tal sentido, la interpretación es la habilidad que abstrae el aprendizaje con la finalidad de manifestarlo y expresarlo considerando la pertinencia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios. Entonces, el análisis e interpretación son habilidades del estudiante donde las ideas son examinadas e identificadas para posteriormente categorizarlas, decodificarlas y clarificarlas.

### **Explicación.**

Continuando con Facione (2007), sostiene la explicación como la habilidad de mostrar resultados partiendo del propio razonamiento reflexivo coherente del alumno. Logra analizar el panorama completo ya sea para enunciar o justificar argumentos que son basados a partir de evidencias, un marco conceptual, plantear estrategias metodológicas y todo aquello que contribuya a la contextualización del tema histórico presentado como razonamiento.

Según Eder y Adúriz (2008), la explicación es una labor de descifrar las complejidades de un fenómeno para brindarles a aquellos sujetos que intentan conocer un tema. En conclusión, la explicación es una habilidad que permite expresar coherentemente conceptos, definiciones, argumentaciones, propuestas, entre otros que se recogen de

experiencias y evidencias observables con el propósito presentar argumentos de situaciones y contextos.

### **Autorregulación.**

Siguiendo a Facione (2007), la autorregulación es la supervisión autoconsciente del proceso de las actividades cognitivas del estudiante que van desde sus primeras inquietudes hasta la obtención de los logros alcanzados. Durante el monitoreo se aprecia las habilidades de análisis y de evaluación de las inferencias con el fin de interrogar, ratificar, admitir o discrepar el razonamiento.

Según Bandura (1987), la autorregulación consta de tres procesos: autoobservación, autojuicio y autoreacción donde el estudiante al trabajar en equipo percibe a los integrantes del grupo como las metas que tienen que alcanzar, luego desarrolla su capacidad de juicio que es monitoreado para que finalmente se genere reacciones interrogatorios o discrepancias que los oriente a la toma de decisiones.

Del mismo modo, Hendrie y Bastacini (2020), señalan que la autorregulación es una habilidad del estudiante que le permite desarrollar una autoimagen y ser competente a partir de sus emociones y motivaciones que le permite alcanzar logros académicos como en su propia vida. Entonces, la autorregulación es una habilidad del estudiante de autodirigir su proceso de aprendizaje de acuerdo con sus emociones y motivaciones propias que alientan a alcanzar su formación académica y personal. Esto hace que el estudiante sea consciente de orientar sus actividades y vaya discerniendo su razonamiento para la toma de decisiones.

### **Evaluación.**

Siguiendo a Facione (2007), la evaluación es la valoración de la credibilidad del razonamiento como también de la fortaleza lógica de los enunciados que se observa en las declaraciones, representaciones y manifestaciones que describen experiencias, situaciones,

contextos, juicios, creencias, cuestionamientos, propuestas y opiniones. La credibilidad de los enunciados hace resaltar la capacidad crítica del estudiante.

Asimismo, López (2012) define la evaluación como la habilidad que tiene una persona de argumentar coherentemente luego de haberse visto influenciado por la experiencia, la comprensión y los valores, además, debe considerarse que la capacidad crítica puede ser reinterpretada y reevaluada desde la perspectiva del estudiante en su proceso de aprendizaje. Entonces, la evaluación consiste en la habilidad de plantear argumentos que pueden reanalizar y reinterpretar, incluso responde a un contexto determinado del proceso evaluativo. En suma, las habilidades del pensamiento crítico pueden sintetizarse en los siguientes indicadores tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Habilidades e indicadores que configuran el pensamiento crítico*

Habilidades	Indicadores
Inferencia	Cuestionar evidencia, conjeturar alternativas y extraer conclusiones
Análisis e interpretación	Examinar ideas e identificar y analizar argumentos, además, categorizar, decodificar y clarificar sentido
Explicación	Establecer resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos
Autorregulación	Autoexamen y autocorrección
Evaluación	Evaluar afirmaciones y argumentos

Fuente: Adaptado de Vélez (2013).

### **Fundamentos teóricos del aprendizaje basado en proyectos**

Referirnos al aprendizaje basado en proyectos nos lleva a reflexionar acerca del cambio de paradigma conductista al constructivista del siglo XX. La experiencia del aprendizaje basado en proyectos durante las últimas décadas -en la docencia universitaria- está siendo cada vez considerada por el mundo académico debido a que la metodología del docente hace que el estudiante universitario se convierta en el centro de la atención, promoviendo el aprendizaje

activo (Toledo y Sánchez, 2018).

La propuesta metodológica del aprendizaje basado en proyectos no está aislada en el espacio geográfico, sino se ha desarrollado en diversas partes y latitudes al mismo tiempo. El método de proyectos tiene sus orígenes en el afán renovador progresista estadounidense en 1918 con Kilpatrick que mostró interés por las teorías activas de Pestalozzi sirviendo de base para su teoría. Ello le permitió sostener que el aprendizaje se inicia con el interés del estudiante quien debe presentar un proyecto que se presenta en cuatro fases: propuesta, planificación, elaboración y evaluación (Torrego y Martínez, 2018).

### ***Definiciones de aprendizaje basado en proyectos***

Antes de pasar al marco conceptual, la presente investigación precisa el aprendizaje por indagación, debido a que vincula todo inicio al proceso de aprendizaje, al mismo tiempo, orienta a la cimentación de toda investigación.

Según Camacho, Casilla y Finol (2008) definen el aprendizaje por indagación como la estrategia transformadora para formarse y enseñar los procesos investigativos a los estudiantes a partir de los hallazgos, la construcción y la reelaboración de preguntas investigativas. Siguiendo a Caswell y LaBrie (2017) el aprendizaje por indagación es una práctica de instrucción educativa, siendo el estudiante el centro del proceso de investigación quien plantea, desarrolla y absuelve las preguntas como parte de sus hallazgos. Del mismo modo, Gholam (2019) el aprendizaje por indagación es un enfoque instructivo orientado a las tareas significativas como estudio de casos o elaboración de proyectos donde el estudiante interactúa de manera colaborativa para identificar y resolver problemas a partir de sus habilidades investigativas.

Por otra parte, la indagación puede concebirse bajo tres niveles. El primer nivel se conecta a los procesos lógicos para desarrollar y validar la información del conocimiento; el

segundo nivel como modo de aprendizaje debido a que los estudiantes están orientados a la solución de un problema o al estudio científico; finalmente, se concibe como metodología de instrucción, ya que el docente diseña los aprendizajes con el objetivo de resolver los problemas y son justamente los estudiantes quienes deben proponer o plantear soluciones elaborando un producto como resultado de la búsqueda de información en la literatura especializada (Camacho, Casilla y Finol, 2008).

Luego de haber planteado el aprendizaje por indagación, abordaremos sucintamente el aprendizaje basado en problemas. Dicho aprendizaje se fundamenta en la pedagogía de la experiencia de Dewey. En la década de 1990 su aplicabilidad en las instituciones educativas se iniciaba con la formulación de un problema y el desarrollo del proceso de aprendizaje estaba centrado en el estudiante quien a partir de su experiencia y su forma de relacionar la teórica con la práctica buscaba resolver el problema planteado. El docente estaba obligado a plantear la materia que debía ser aprendida por los estudiantes. (Escribano y Del Valle, 2018)

En el contexto universitario, el aprendizaje basado en problemas es una estrategia educativa cuya meta es alcanzar el aprendizaje, la investigación y la reflexión del estudiante a partir de la solución de un problema planteado por el docente. La problemática no está diseñada del todo, pues busca motivar el interés del estudiante en acabarlo. El docente es quien guía y sugiere recursos al estudiante para que vayan encontrando respuestas y agregando interrogantes en el proceso hasta su culminación (Campos, 2017). En el aprendizaje basado en problemas, el estudiante no descubre conocimientos a partir de su propia experiencia, sino que el conocimiento es presentado al estudiante para que a través de su capacidad cognitiva logre responder las interrogantes direccionadas por el docente.

En la praxis pedagógica el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos suele haber similitudes. El aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos tienen similares objetivos, son auténticos y elaboran el aprendizaje a

partir de la concepción constructivista. En cuanto a su diferenciación, el aprendizaje basado en problemas, el estudiante da respuesta a problemas mal intencionados desarrollando la autonomía y responsabilidad. El aprendizaje basado en proyectos, el alumno tiene el propósito de crear un producto final identificando el diseño y la planificación de la temática, es decir, empieza el proyecto identificando y solucionando problemas para concluir en un producto haciendo uso su capacidad crítica y reflexiva, asimismo desarrolla interés por la investigación y el trabajo colaborativo (Rodríguez, et al., 2010).

De esta manera, podemos señalar que el aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos tiene como iniciativa el aprendizaje por indagación debido a la necesidad de explorar y experimentar situaciones reales donde el sujeto aprende a investigar el qué, el cómo, el dónde, el para qué y el por qué de fomentar aquel aprendizaje que se ha aprehendido en situaciones desconocidas y, al mismo tiempo, generan situaciones emergentes generando expectativas novedosas (Vergara, 2015)

García-Valcárcel y Basilotta (2017) orientan la definición de aprendizaje basado en proyectos como aquella metodología de enseñanza-aprendizaje centrado en la elaboración de trabajos, un proceso pactado para alcanzar el producto final. Este método estimula el aprendizaje propio a partir de un propósito que se planifica, se ejecuta y se evalúa permanentemente. Los alumnos son conscientes de sus preferencias y seleccionan estrategias en el proceso para poder cumplir con los plazos establecidos por el docente, incluso participan en los contenidos generados y asumen la autoevaluación como logro del aprendizaje.

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia metodológica donde el estudiante ocupa el centro de la atención del proceso de aprendizaje donde parte de una situación real y que va a planificar, implementar y, finalmente, se evalúa el proyecto (Blank 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Según Thomas (2000), el aprendizaje basado en proyecto se define como una modalidad de aprendizaje centrada en actividades en que el estudiante va negociando la compartición de tareas cuyo objetivo principal es alcanzar un producto final. El aprendizaje basado en proyectos orienta al alumno al autoaprendizaje, a la investigación que se inicia con la búsqueda de información, al descubrimiento de contenidos y a evaluar la toma de decisiones que haya decidido.

Para Maldonado (2008), el aprendizaje basado en proyectos es una metodología de aprendizaje que tiene como fin alcanzar aprendizajes significativos en el estudiante, a partir de la realización de actividades y desarrollo de contenidos que no necesariamente están contenidas en el currículo.

Medina y Tapia (2017) conciben el aprendizaje basado en proyectos como una metodología de aprendizaje donde los estudiantes planifican, implementan, desarrollan y evalúan proyectos que tengan aplicabilidad en la realidad concreta mostrándose a trabajar interdisciplinariamente. Igualmente, según Rodríguez (2009), el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia didáctica que está orientada a la formación en competencias para que el futuro profesional pueda desempeñarse en la solución de problemas de la realidad haciendo uso de la metodología aprendiendo hacer.

Según Malpartida sostiene que es una alternativa que dispone del aprendizaje activo y participativo, diseñando la elaboración de un producto que se denomina proyectos. Tiene como objetivo desarrollar habilidades, capacidades y actitudes de los estudiantes que servirán de mucho al estudiante en su vida profesional y constituirse como un buen ciudadano (Malpartida, 2018). Del mismo modo, Medina y Tapia (2017), el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia de enseñanza transformadora que se propone en los campos profesionales, científicos y sociales donde el protagonista es el propio estudiante quien

desarrolla un proyecto que le permite conectar sus conocimientos previos con los conocimientos adquiridos en la investigación.

En suma, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología y estrategia de enseñanza que contiene principios constructivistas en solucionar un tema problematizador que se inicia con la motivación y activación del estudiante indagando un tema dentro de un contexto determinado, además, promueve la investigación científica y desarrolla el pensamiento crítico con el objetivo de comprender la realidad.

### *Subcategorías del aprendizaje basado en proyectos*

#### **Propósito.**

Es la etapa inicial donde el estudiante muestra disposición en solucionar un problema real. Asimismo, asume responsabilidades en las tareas y adquiere mayor protagonismo a partir de la motivación que tenga. Por ello, el proyecto es desarrollado por el estudiante, adaptando sus necesidades e intereses, despertando curiosidad y forje motivación intrínseca (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

#### **Planificación.**

Es la etapa de planificación del aprendizaje de contenidos y competencias enmarcadas en un marco conceptual diáfano, así también tener claridad de los integrantes de los grupos de trabajo en cuanto a los niveles de habilidad y roles interdependientes. El proyecto posee momentos para aprendizajes colaborativos y reflexionar las experiencias que se generan entre los estudiantes, que permitan fomentar la participación y el valor social (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

#### **Implementación.**

Es la etapa en que el estudiante recibe orientación y evaluación permanente por parte del docente quien observa el proceso de análisis de información. Las actividades del proyecto y

el proceso de aprendizaje del estudiante pueden ser adaptados por el docente con la meta de orientarlos a esclarecer alguna temática (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

### **Evaluación.**

Es la etapa de evaluación del proceso donde se informa del resultado e impacto del proyecto en un contexto. Aquí no se evalúa per se el resultado, sino los procesos internos y externos que asumió el grupo de trabajo (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

### **El aprendizaje basado en proyectos como metodología de enseñanza**

Medina y Tapia (2017) conciben el aprendizaje basado en proyectos como una metodología de enseñanza donde los estudiantes son protagonistas de sus aprendizajes a partir de la elaboración de un proyecto de aula donde se aplica los conocimientos previos con los adquiridos, situándose en la práctica el manejo del marco conceptual para resolver problemas concretos. Como estrategia de enseñanza se enfoca en los procedimientos y recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos que permitan promover la investigación científica en los estudiantes (Méndez y Gutiérrez, 2016).

El aprendizaje basado en proyectos promueve el trabajo interdisciplinario entre los estudiantes de diversas disciplinas científicas, por consiguiente, para alcanzar la meta se requiere una serie de estrategias para definir el proyecto y la planificación. El trabajo en equipo es fundamental por cuanto enriquece el trabajo con otras disciplinas científicas. Aquellas estrategias de enseñanza que se fundamentan en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista de estudios psicológicos y pedagógicos como Dewey, Piaget, Bruner, entre otros (Acha y Peralta, 2017).

El constructivismo pone atención en el aprendizaje de los estudiantes quienes construyen nuevas categorías para profundizan conceptos, establecen analogías, entre otros, relacionando los conocimientos previos con los que van adquiriendo en el proceso (Ortiz,

2015). Conecta el aprendizaje asimilado en el aula y la contrasta con realidad, logrando que los estudiantes pueden tener mayores habilidades de orden superior para desarrollar el pensamiento crítico, dejando en el olvido el memorismo (Harwell, 1997). Del mismo modo, para Gonzáles (2015) la enseñanza basada en proyectos es una estrategia holística por cuanto integra el trabajo de los estudiantes en la planificación, implementación y evaluación, su aplicabilidad va más allá del salón de clase.

De esta manera, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología de enseñanza que motiva el trabajo interdisciplinario como el holístico, orientando al estudiante a construir el conocimiento a partir del aprendizaje significativo producto de su exploración y descubrimiento.

### ***Características de la metodología de enseñanza del aprendizaje basado en proyectos***

El principal objetivo de la metodología de enseñanza del aprendizaje basado en proyectos es desarrollar las habilidades de los estudiantes universitarios para solucionar problemas concretos, desarrollar actividades complejas y potencializar el autoaprendizaje. Según Tippelt y Lindeman (2001), las características son las siguientes: (1) afinidad con situaciones reales: las actividades y problemas formulados deben tener una correspondencia directa con las situaciones existentes del mundo laboral; (2) relevancia práctica: toda actividad y problema planteado son valiosos para el ejercicio teórico-práctico para insertarse al mundo laboral o personal.

Siguiendo a las características, (3) enfoque orientado a los participantes: el tema seleccionado y su ejecución tiene su raíz en el interés y necesidades del estudiante; (4) enfoque orientado a la acción: los estudiantes de manera autónoma deben orientar actividades intelectuales como prácticas; (5) enfoque orientado al producto: se busca obtener un resultado

relevante y productivo que se someterá a la valoración, conocimiento científico y pensamiento crítico de otras personas.

Finalmente, (6) enfoque orientado al proceso: se intenta orientar a procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos; (7) aprendizaje holístico-integral: en la metodología de proyectos actúan las competencias de tipo cognitivas, afectivas y psicomotrices como una unidad; (8) autoorganización: fijar los objetivos, la planificación, el desarrollo y la revisión son asumidos y realizados por los propios estudiantes; (9) realización colectiva, los estudiantes asimilan la información y la profundizan para realizar y desarrollar el proyecto; (10) carácter interdisciplinario, en el desarrollo del proyecto, se pueden armonizar distintas áreas del conocimiento, materias y especialidades.

## **Capítulo II**

### **Diagnóstico o trabajo de campo**

#### **Descripción del contexto en que se realizó el diagnóstico**

Este trabajo se define a partir de los hallazgos encontrados luego de haber utilizado las técnicas e instrumentos de investigación que se inició con la recolección de datos. Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a docentes cuyo propósito era extraer información del desenvolvimiento docente en la sesión de aprendizaje y cotejar el conocimiento pedagógico para examinarse. Igualmente, se aplicó un cuestionario a estudiantes con el objetivo de tener conocimiento de la percepción y los niveles de satisfacción estudiantil sobre el proceso de aprendizaje en el curso Historia de la Civilización de los estudiantes del tercer ciclo del Programa de Estudios Básicos. Finalmente, se aplicó la prueba pedagógica cuyo fin era conocer el nivel de la capacidad crítica del estudiante considerando determinar el nivel de su capacidad argumentativa.

#### **Procedimientos de recolección de datos**

Las técnicas e instrumentos se esbozaron, validaron, aplicaron y analizaron en la muestra de estudio, además, para el procesamiento de los datos se eligieron intencionalmente bajo el criterio de conveniencia. Los datos recolectados con estos instrumentos tuvieron que pasar por procesos de reajuste e interpretación cualitativa.

#### **Análisis e interpretación de los hallazgos por técnicas e instrumentos**

En la primera etapa del trabajo de campo se realizó la coordinación con los docentes y estudiantes para obtener información verídica del fenómeno educativo. Luego se procedió a procesar la información colocándola en cuadros Excel para extraer las ideas claves. De las ideas claves se obtuvieron los códigos que se agruparon mediante criterios lógicos y similitud denotativa. La selección y el ordenamiento de los códigos crearon las familias.

El análisis de la información requiere de un buen uso de la información tal como señala Schettini y Cortazzo (2015), quienes consideran que la información está sujeta a cuatro aspectos fundamentales: a) validez interna y externa, b) representatividad, c) teorización, y, d) fiabilidad; del mismo modo, expresan que no hay consenso sobre las formas de escritura en la investigación cualitativa, ya que se asemeja a un texto literario donde domina el punto de vista del investigador.

En el procesamiento e interpretación de la información se antepuso la abstracción y la experiencia del investigador, considerando así la utilización de la metodología cualitativa. Sobre este punto, Strauss y Corbin (2016) manifiestan que la metodología cualitativa viene teniendo mayor aceptación en las últimas décadas por los investigadores quienes disfrutan interactuando con los datos y que sus hallazgos no son teorías únicas que explican el fenómeno que se investiga, por el contrario, son sometidas a revisión y está abierta a las críticas. Según González (2006), considera que el método cualitativo obedece a la naturaleza constructiva e interpretativa del investigador y que su producto se legitima en la confrontación de su pensamiento con la de otros que coexisten en el proceso investigativo. En conclusión, la investigación cualitativa es el reflejo de la subjetividad del investigador que procesa, analiza e interpreta para obtener de un producto inconcluso, sin embargo, se aproxima a comprender el fenómeno que busca alcanzar.

### ***Resultado de la entrevista a docentes***

Se aplicó una entrevista semiestructura a tres docentes del curso Historia de la Civilización establecida por 10 preguntas sobre las categorías y subcategorías de la investigación con el objetivo de conocer la percepción que ellos tienen. La conclusión a la que se ha llegado es que dos docentes no tienen claridad en establecer una estrategia de enseñanza, mientras que dos de ellos desconocen qué es la evaluación formativa y la metacognición.

En relación con la pregunta ¿En la planificación y organización de la sesión de aprendizaje usted considera las competencias a desarrollar, como también los lineamientos del aprendizaje colaborativo para lograr con las tareas y actividades asignadas? ¿Qué estrategias didácticas utiliza en clase para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes? Uno de los entrevistados contestó que es fundamental enseñarles a trabajar en grupo, eso es un hecho. Yo siempre en la práctica en este caso en este curso que tenemos libre, a pesar de que mal lo informen les digo que hagan un grupo, que formen un grupo, cada uno hace un informe, pero los obligo a que los lineamientos generales sean igual para todos, entonces los obligo a que hablen entre sí, los obligo que ellos miren el formato que tiene que ser, yo por ejemplo en la última práctica que hicimos del seminario les dije: ustedes tienen que redactar con la fuente Times New Roman, tal, tal, tal. Uno lee el lineamiento general como cuando uno va a publicar un artículo, ¿no?

Los docentes entrevistados concuerdan en la necesidad de trabajar en equipo para motivar el aprendizaje en el aula, plantear interrogantes a los estudiantes a partir de las lecturas o cuestionar la realidad para comprender la relación pasado-presente en la historia, monitorear a los estudiantes en su proceso de aprendizaje para el cumplimiento de sus tareas y revisar permanentemente las actividades de los estudiantes a través del aula virtual. De lo mencionado, se desprende que el docente carece de plantear y planificar estrategias de aprendizaje.

La universidad es una de las pocas instituciones que se mantiene casi intacta desde su creación en el contexto del medioevo. La enseñanza que ha primado se concibe como enseñanza tradicional, pues se privilegia la transmisión del conocimiento por parte de los docentes y que hoy en día se muestra obsoleta para establecer estrategias de aprendizaje. Actualmente, se viene desplegando establecer estrategias de aprendizaje con el fin de potencializar el aprendizaje y desarrollar habilidades de investigación en los aprendizajes de

los estudiantes. Según Bautista, Espigares y Hernández (2017), desde la dirección participativa, los docentes y estudiantes contribuyen al trabajo en conjunto de la sesión de aprendizaje hasta lograr alcanzar las competencias establecidas por la universidad.

En relación con la poca motivación, se preguntó a uno de los docentes: sobre su experiencia, ¿qué entiende usted por evaluación formativa y la metacognición? La respuesta fue que la evaluación formativa es formar valores y principios a los chicos, que les quedó de toda la historia ¿Estuvo bien que los chilenos violaran a las limeñas, cuando llegaron a Lima? ¿Por qué no? La metacognición es una cosa mucho más elevada, ahora están hablando de la inteligencia artificial como un sustituto de todo esto, y yo todavía no llego a tanto, honestamente.

En la evaluación tradicional, la obtención de la nota es el reflejo de la motivación que le pone el estudiante, es decir, el promedio final de cada curso responde en su mayoría al esfuerzo propio de ellos. En la actualidad, la motivación debe generarse desde el inicio y mantenerse durante el proceso de la sesión de aprendizaje, incluso no queda en el promedio final o producto, sino que ello le servirá al estudiante cuando lo contraste con su experiencia profesional o en su desempeño personal.

Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010) refieren que el estudiante no debe aprender mucho las categorías que establece el docente en el aula, sino que dichas categorías puedan ser utilizadas y manipuladas por los propios estudiantes para la obtención de un producto luego de que hayan tenido claro las reglas de la evaluación desde su direccionamiento hasta su presentación.

### ***Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes***

Aplicada a 41 estudiantes del curso Historia de la Civilización del tercer ciclo del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada con el objetivo de comprender el nivel de

percepción y la estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación, se describen los hallazgos encontrados al aplicar la encuesta de percepción de los estudiantes. Se observa que el 51.2% consideró importante tomar interés por solucionar un problema real de su entorno y el 43,9% consideró importante reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en clase para darle valor social demostrándose la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para comprender mejor su sociedad a la que pertenece. Del mismo modo, el 48,8% consideró importante lograr plantear y explicar argumentos históricos a partir de las evidencias dejadas por la humanidad, la metodología propia de la historia y criterios lógicos en un contexto determinado evidenciándose la importancia de la historia para desarrollar capacidad argumentativa utilizando la metodología del tiempo.

Siguiendo la misma línea, en el registro encontramos que el 58.5% consideró importante identificar las relaciones de inferencias a partir de enunciados, conceptos y descripciones para analizar creencias, juicios, razones y opiniones de los procesos históricos que se desarrolla en la sesión de aprendizaje considerándose la necesidad del estudiante de lograr identificar categorías y enunciados históricos para potencializar su concepción histórica. Al mismo tiempo, el 53.7% consideró importante alcanzar a comprender los significados relevantes de las situaciones, juicios, normas y procedimientos de los procesos históricos planteadas por el docente estableciéndose la necesidad de proponer metodologías participativas con el fin de comprender los procesos históricos.

En relación si el docente plantea la necesidad de un proyecto, los hallazgos evidencian que el 46,3% consideró importante la necesidad y trascendencia de que ellos mismos elijan el tema del proyecto a investigar revelándose la interacción docente-estudiante para la elección de los temas de los proyectos a realizar.

Asimismo, el 53,7% consideró importante que el docente motive a la elección del tema del proyecto de acuerdo a la trascendencia que pueda tener para el alumno y el 53.7 % consideró muy importante que las estrategias que maneja el docente en la sesión de aprendizaje le permita desarrollar la habilidad de razonamiento de manera reflexiva y coherente en temas históricos esclareciendo el rol motivador del docente en la sesión de aprendizaje para que el estudiante pueda elegir y muestre interés por el proyecto elegido. Finalmente, el 63,4% consideró importante lograr realizar una planificación clara de los contenidos a desarrollar en el proyecto revelando que todo proyecto debe tener una planificación para su elaboración evidenciándose que el docente debe tener claridad en los roles, contenidos y la evaluación en considerarse para su elaboración.

### ***Resultados de la prueba pedagógica***

Para saber en qué nivel del pensamiento crítico se encuentran los estudiantes del curso Historia de la Civilización de una universidad privada, se les entregó una lectura breve sobre la crisis de 1929 por su significado para comprender las crisis económicas que ha atravesado la humanidad. Para la evaluación se determinó la rúbrica que concibió cuatro niveles del proceso de aprendizaje para el pensamiento crítico. Se pudo observar que los estudiantes (34.09%) se encuentran en un nivel de inicio del pensamiento crítico, el 31.36% se encuentran en un nivel de proceso del pensamiento crítico; el 18.18% alcanzaron el logro de pensamiento crítico y, por último, el 16.36% alcanzó un logro destacado en el pensamiento crítico. En general, podemos establecer que los estudiantes se encuentran en los niveles de inicio y de proceso del pensamiento crítico.

En evaluación escrita se formuló cinco preguntas que respondían a cada nivel del pensamiento crítico extraído de las categorías apriorísticas. Son las siguientes:

En el nivel de inferencial, se pudo observar que la gran mayoría de estudiantes (40.91%) se encuentran en el nivel de proceso en cuanto a la inferencia; el 22.73% se encuentran en un nivel de inicio en cuanto la inferencia; el 20.45% han alcanzado el logro destacado de inferencia y el 15.91% alcanzaron el nivel de logro previsto de inferencia. Esto se debe a que los estudiantes no pudieron establecer inferencias para identificar las causas que motivaron la crisis de 1929. En general, se puede establecer que existe un bajo nivel de establecer inferencias para alcanzar el pensamiento crítico.

En el nivel de análisis e interpretación, se pudo observar que un buen número de estudiantes (31.82%) se encuentran en un nivel de inicio en cuanto al análisis e interpretación; el 27.27% se encuentran en un nivel de logro previsto de análisis e interpretación; el 25% se encuentran en proceso de análisis e interpretación y el 15.91% alcanzaron el logro destacado en analizar e interpretar. Esto se debe a la poca capacidad de analizar e interpretar la medida que consideró EE.UU. para afrontar la crisis de 1929. En general, se puede afirmar que la mitad de los estudiantes evaluados se encuentran en un la etapa inicial y procesal de análisis e interpretación para alcanzar el pensamiento crítico.

En el nivel de explicación, se pudo observar que un buen número de estudiantes (59.09%) se encuentran en un nivel de inicio en cuanto la explicación; el 15.91% se encuentran en el logro previsto de explicación; el 15.91% alcanzaron el logro destacado en la explicación y el 9.09% alcanzaron un nivel en proceso de explicación. Esto se debe a la poca capacidad de explicar las consecuencias de la crisis de 1929. En general, se puede afirmar que existe un bajo nivel de establecer la explicación para establecer la explicación para alcanzar el pensamiento crítico.

En el nivel de autorregulación, se pudo observar que un buen número de estudiantes (40.91%) se encuentran en un nivel de proceso de autorregulación; el 27.27% se encuentran en el nivel de inicio de autorregulación; el 18.18% alcanzaron el logro destacado en la

autorregulación y el 13.64% alcanzaron el logro de previsto de autorregulación. Esto se debe a que los estudiantes relacionan el presente con el pasado para tomar alguna medida que pueda solucionar la desigualdad económica que generó la crisis de 1929. En general, se puede afirmar que existe un nivel intermedio para establecer la autorregulación para alcanzar el pensamiento crítico.

En el nivel de evaluación, se pudo observar que un buen número de estudiantes (40.91%) se encuentran en un nivel de proceso de evaluación; el 29.55% se encuentran en el nivel de inicio de evaluación; el 18.18% alcanzaron el logro de previsto de evaluación y el 11.36% alcanzaron el logro destacado de evaluación. Esto se debe a los estudiantes evaluaron la utilidad del modelo económico liberal. En general, se puede afirmar que existe un nivel intermedio para alcanzar el pensamiento crítico.

### **Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: categorías apriorísticas y emergentes**

En esta sección de la investigación se evidencia la interpretación y análisis que permitió alcanzar las categorías emergentes luego de haber identificado, relacionado, comparado y sintetizado los códigos. Prontamente, se procesó los códigos, la triangulación y la categorización creándose 13 categorías emergentes de las cuales nueve responden a categorías apriorísticas, mientras que las cuatro restantes son categorías nuevas.

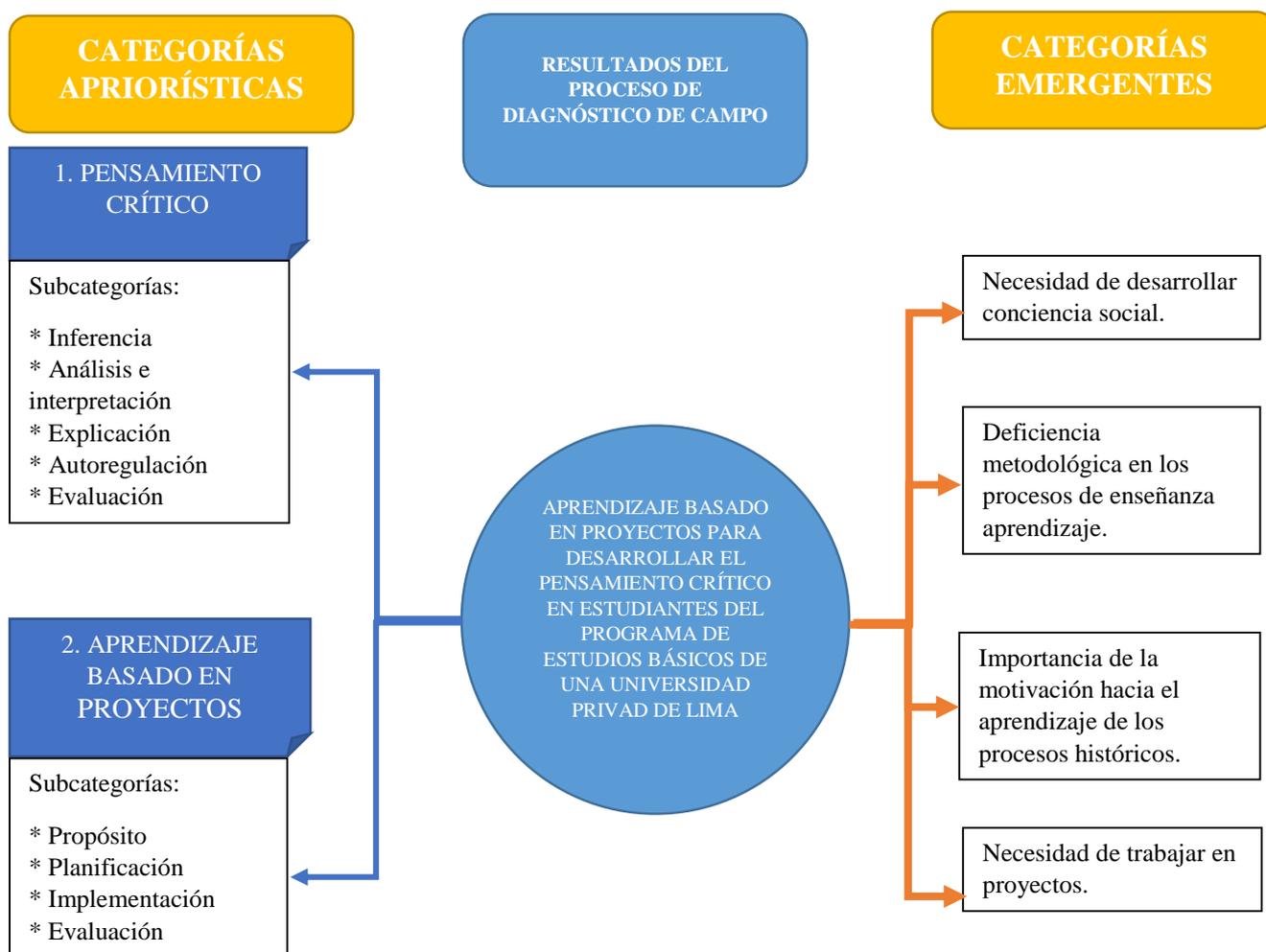
Posteriormente, se procedió a la triangulación y a la discusión de los resultados creándose una nueva data que sirvió de insumo para la composición de las conclusiones.

Llevar a cabo la estructura teórica de la investigación se inició con la obtención de la información procedente de las técnicas de investigación que tuvo que ser analizada y evaluada su correlación entre las categorías que se iban desprendiendo. Se hizo un análisis exhaustivo para delimitar las categorías que se iban desprendiendo luego de reflexionar,

criticar e interpretar. El grupo de categorías apriorísticas y emergentes los presentamos en la siguiente figura:

**Figura 1**

*Categorías apriorísticas y emergentes*



Fuente: Elaboración propia (2020).

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados sobre las categorías apriorísticas, en relación con las categorías pensamiento crítico, los estudiantes se encuentran en las etapas de inicio y proceso de análisis e interpretación. En el análisis de lectura, presentan dificultades en los comentarios sobre los textos, problemas de análisis histórico en los estudiantes y tiene paupérrima información. No logran conectar sus aprendizajes previos con la información proporcionada para entender y comprender el proceso histórico, evitando la memorización.

Esta generación de estudiantes ha perdido el gusto por la lectura.

Sin embargo, según el cuestionario los estudiantes consideran importante alcanzar a comprender los significados relevantes de las situaciones, juicios, normas y procedimientos de los procesos históricos planteados por el docente, ejercitando en la importancia del análisis. Para el análisis se debe relacionar el pasado con el presente para comprender significados relevantes, usar vídeos para obtener información y profundizar lógicamente y espacialmente el texto histórico.

El análisis es la examinación de las ideas para identificar argumentos, mientras que la interpretación contribuye a la enunciación de resultados para presentar argumentos y justifica procedimientos (González, 2006). De esta manera, el análisis y la interpretación es la profundización cognitiva del estudiante quien procesa la información para expresar y argumentar coherentemente los resultados obtenidos a partir de enunciados lógicos.

Los entrevistados sobre la planificación consideran que debe establecerse la claridad tanto en la planificación como las competencias del proyecto. Igualmente, se debe considerar en la calendarización las actividades para la revisión de las tareas y la de orientar a los estudiantes en sus aprendizajes y en planificar previamente las competencias.

Sin embargo, los encuestados consideran importante lograr realizar una planificación clara de los contenidos a desarrollar en el proyecto a partir de parámetros de tiempos en la entrega de las actividades y la planificación de trabajo grupales. En cuanto a la organización de las sesiones de clases se debe considerar la dosificación del tiempo en la organización del proyecto a partir de la claridad de los lineamientos a seguir.

La planificación es una estrategia que contribuye las acciones a corto, mediano y largo plazo. Dicha planificación es susceptible a cambios y modificaciones de acuerdo con los intereses de quien las va ajustando en el proceso de la elaboración del proyecto (Montes y Machado,

2011). De esta manera, la planificación es la organización del proyecto que va ajustándose de acuerdo con las necesidades de los estudiantes para el trabajo colaborativo y en equipo.

Los encuestados aseveran sobre la evaluación. Inexistencia de exámenes para las evaluaciones. Los exámenes y prácticas dominan la calificación. La evaluación es determinada por la universidad a través del sílabo. Inexistencia de un criterio de evaluación. La evaluación es una exigencia que se constituye en un reinado de notas. La nota del estudiante no indica conocimiento histórico. El sistema peruano muestra deficiencias en la evaluación.

Empero, los entrevistados expresan que el docente suele usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente es libre de elegir una evaluación, sin salirse de la del sílabo. Evitar la utilización de la memorización en el proceso histórico. Evaluar las lecciones que nos brinda la historia en la actualidad. Mejor rendimiento para una evaluación es darles libertad a los estudiantes y el resultado de un examen no es un indicador de objetividad.

La evaluación consiste en la valoración de los resultados en cuanto a enunciados y argumentos emitidos (González, 2006). De esa manera hay una disposición por parte del docente quién establece los indicadores para la evaluación permanente y formativa, mientras que el estudiante debe evitar el memorismo de su proyecto desarrollado.

### **Contrastación teórica de las categorías emergentes**

#### ***Necesidad de desarrollar conciencia social***

Los hallazgos revelan la necesidad de desarrollar conciencia social a partir de la historia como elemento concientizador de la sociedad. El estudiante desconoce la realidad social de su entorno donde él es un actor social. El estudiante está alejado de desarrollar conciencia social, incluso hay mal uso del internet para concientizar el presente.

No obstante, los entrevistados consideran promover en los estudiantes a desarrollar el valor social de los hechos históricos. El valor social como elemento fundamental del pensamiento crítico. La memoria histórica como elemento de concientización social. El docente en sus sesiones de clase debe prevalecer el aprendizaje sociocultural para razonar la realidad con la teoría histórica, igualmente, establecer las pautas de la convivencia humana que contribuya a comprender la realidad social. Si el estudiante no indaga en el origen de la realidad, alcanza a desarrollar la conciencia social, habrá ausencia de memoria histórica que podría crear una historia cruenta.

La función social de la historia se denomina historia social crítica teniendo como característica la aplicabilidad de la historia orientada al servicio de la sociedad. En tal sentido, definir la conciencia social es asumir una postura histórica. Según Gadamer (1993):

[...] la conciencia histórica es ‘el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones’. Con ello nos situamos ante ‘la revolución más importante de las que hemos experimentado con la llegada de la época moderna’. A juicio de Gadamer, los grandes cambios espirituales de nuestro momento histórico se deben precisamente a este hecho puesto que esta ‘toma de conciencia’ está surtiendo sus efectos no sólo en los modos de conocer, sino en los modos de obrar y de esperar. Ya no basta recluirse en los límites tranquilizadores de una tradición exclusiva, es preciso comprender nuestra propia perspectiva desde la del otro; nuestro momento histórico no desde la provisionalidad que lo determina, sino desde el sentido interno que le da la historicidad que lo constituye. (p. 25)

De esta manera, la conciencia social es asumir una conciencia histórica que responde a las necesidades de una sociedad moderna donde debemos reconocer al otro como ciudadano con derechos y deberes, además, poseer la capacidad de desarrollar conductas empáticas y

poseer memoria histórica para ser conscientes de mirar al pasado para comprender el presente y proyectarnos hacia un futuro por una sociedad donde todos tengan las mismas oportunidades.

### ***Deficiencia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje***

Los resultados del trabajo de campo evidencian que hay deficiencia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que un poco más de la mitad consideran muy importante que el docente logre estrategias en la sesión de aprendizaje que les permita desarrollar la habilidad de razonamiento reflexivo y coherente en temas históricos. Los docentes tienen dificultades en aplicar estrategias pedagógicas modernas en clase. Cada docente maneja similar metodología de acuerdo con su propia experiencia en el aula como el empleo del vídeo, uso de la lectura histórica y establecer juicios inferenciales para el cuestionamiento. Algunos docentes consideran que razonar históricamente debe manejarse bajo la pedagogía tradicional.

Pero, los entrevistados consideran que el método anglosajón orienta en promover estudiantes competentes a partir de la inexistencia de exámenes en el proceso de enseñanza y del uso de su libertad. La reflexión histórica no tiene método establecido.

La diferencia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje se observa en las Ciencias Sociales e influye en la pedagogía. Al respecto, Aguilera (2013) sostiene:

[...] La vieja discusión aristotélica, abstracta, positivista y determinista no es funcional para los tiempos de la sociedad contemporánea. El mundo ha cambiado y por tanto las ciencias sociales tienen que revisar sus métodos de investigación y su implicación metodológica a la luz de los viejos y nuevos problemas que no tienen aún respuesta clara y puntual. Es necesario destacar que el conocimiento metodológico de las ciencias sociales implica la revisión de los métodos que se utilizan para investigar los problemas y realidades (p. 103).

Por lo tanto, la diferencia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje es la diferencia existente en la concepción metodológica de la enseñanza de acuerdo con los paradigmas que responden a un determinado espacio geográfico y marco temporal. Los docentes que se aferran a los viejos paradigmas no enriquecen el quehacer de la enseñanza-aprendizaje, pues mantienen metodologías de aprendizaje tradicional basado en exámenes y memorismo.

### ***Importancia de la motivación hacia el aprendizaje de los procesos históricos***

Los hallazgos manifiestan la importancia de la motivación hacia el aprendizaje de los procesos históricos. Más de la mitad consideran importante que el docente motive a la elección del tema del proyecto de acuerdo con la trascendencia que pueda tener para el alumno. Desinterés en el conocimiento histórico en los estudiantes se debe a la dificultad que tienen en motivarse para solucionar un problema real. El estudiante no se motiva a conocer la realidad y hay deficiencia en la elección del tema. Los estudiantes no muestran interés en el curso.

Empero, aproximadamente la mitad de los entrevistados consideran importante que los estudiantes puedan tomar interés por solucionar un problema real de su entorno. Motivar a la identificación de conceptos básicos de la historia es incentivar al estudiante a tomar la lectura histórica como un cuento, a la expresión oral y, finalmente, a participar de seminarios y congresos académicos por ser espacios motivadores para que puedan elegir un tema histórico. El estudiante muestra interés en cuestionar al docente en clase.

La importancia de la motivación hacia el aprendizaje de los procesos históricos se observa a partir del interés del estudiante. Al respecto, Dewey (1995) considera:

La falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales. La diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar. Cuanto más se limita la

actividad a unos cuantos puntos determinados [...] más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada (p. 80).

De esta manera, la importancia de la motivación hacia el aprendizaje en los procesos históricos es aquella motivación o interés del estudiante por considerar factores sociales significativos para incrementar sus estímulos intelectuales con el fin de rescatar los procesos históricos para desarrollar capacidad crítica e incremento del conocimiento histórico. El docente es fundamental en la motivación para despertar el interés y la disposición del estudiante por comprender y profundizar los procesos históricos significativos.

### ***Necesidad de trabajar en proyectos***

Los resultados del trabajo de campo consideran la necesidad de trabajar en proyectos. Agregaron que el trabajo en proyectos individuales encamina al fracaso, incluso si se desarrollan en casa no contribuyen al aprendizaje. La libre elección del tema del proyecto no siempre logra buenos resultados, pues hay el riesgo de tergiversar la reflexión histórica. Los estudiantes no logran buenos resultados por la saturación de los cursos debido a que no logran dosificar el tiempo necesario en la organización del proyecto. El trabajo desincronizado de los estudiantes genera malos proyectos, incluso existe el peligro de caricaturizar la historia en el trabajo.

No obstante, un poco menos de la mitad de los encuestados consideran importante la necesidad y trascendencia de que ellos mismos elijan el tema del proyecto a investigar, y, un poco más de la mitad consideran importante desarrollar el proyecto siguiendo las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros. Los proyectos como herramienta para prepararse a la vida laboral reconocen la importancia del asesoramiento y la socialización de sus integrantes. La labor profesional no se determina por un proyecto.

La necesidad de trabajar en proyectos es fundamental por cuanto introduce a la investigación dotando al estudiante de establecer estrategias y planificación con el objetivo de brindar respuestas y soluciones a la realidad. Hernández (2000):

[...] en los proyectos, se presta atención a la forma, al modo en el que se presenta el recorrido realizado por un tema o un problema. E incluso, puede ser tema de un proyecto la realización del diseño material de un objeto (reconstruyendo su historia y valor simbólico). De aquí que la presentación de un proyecto implique recuperar toda una serie de habilidades que nuestra cultura tiende a minusvalorar, pero que es indudable que dotan a los alumnos de nuevas estrategias y posibilidades para dar respuesta a las necesidades que van a ir encontrando en sus vidas (p. 50).

Por lo tanto, la necesidad de trabajar en proyectos es la necesidad de contribuir con la sociedad, rescatando el legado histórico del cual hoy formamos parte. Además, contribuya a destacar la importancia de la sociedad a la cual pertenecemos y descubrir nuestra identidad. El proyecto parte de una concepción significativa del estudiante y del trabajo en equipo para desarrollar el pensamiento crítico.

En conclusión, de los hallazgos encontrados se observa que las categorías apriorísticas y emergentes coinciden en desarrollar el pensamiento crítico donde el estudiante juega un rol importante desde la elección del tema hasta profundización y finalización de esta. Igualmente, el estudiante va insertándose a la investigación científica para generar conocimientos a partir de argumentos válidos, siendo propio del mundo universitario.

La concepción lógica del estudiante para organizar y sistematizar el pensamiento crítico se logra a partir de metodología de enseñanza del aprendizaje basado en proyectos para que el alumno sea consciente de desarrollar conciencia social, del mismo modo, asuma la necesidad de trabajar en proyectos para fortalecer el trabajo científico en el mundo laboral y académico.

El docente debe tener mayor conocimiento de estrategias de aprendizaje para implementarlas en el proceso de enseñanza aprendizaje como también la de motivar el aprendizaje de los estudiantes en los procesos históricos para desarrollar el pensamiento crítico.

## Capítulo III

### Modelación y validación de la propuesta

#### Propósito y justificación de la propuesta

Como resultado de la investigación se logró identificar el aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Historia de la Civilización de una universidad privada de Lima. Esto nos motiva a plantear la propuesta de la estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

Como metodología de enseñanza, el aprendizaje basado en proyectos implica un esfuerzo de profesionales en comprender el fenómeno educativo para profundizar el debate metodológico y pedagógico. El aprendizaje basado en proyectos beneficia los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a su capacidad reflexiva, crítica, colaborativa y comunicativa. El ser humano está abocado a conocer, comprender y transformar la realidad encauzada al aprovechamiento de la sociedad y a la del propio hombre.

Hay un déficit del pensamiento crítico que tiene que solucionarse de la mejor manera. La crítica textual o literaria ha prevalecido en la enseñanza universitaria. Hoy en día ante la globalización se exige involucrar a los jóvenes universitarios en la comprensión de su entorno social y laboral. De esta manera, el pensamiento crítico no debe quedarse en las aulas, sino sumergirse en el mundo laboral. El estudiante universitario debe motivarse a potencializar su capacidad crítica a partir de estrategias de aprendizaje. Hoy en día el mundo profesional y laboral exige personas competentes y capaces.

El resultado de la investigación se justifica por los hallazgos encontrados en el trabajo de campo a partir de la recopilación de la prueba pedagógica a los estudiantes, la información de la encuesta a los alumnos y la selección de las entrevistas a los docentes. Hay evidencia de no haberse logrado de manera óptima el pensamiento crítico.

Del mismo modo, se pudo observar la presencia de déficit metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente. Las estrategias de aprendizajes se enfocan a desarrollar significativamente el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje basado en proyectos estimula el aprendizaje activo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea participativo, incita al trabajo colaborativo para formar líderes e induce la toma de decisiones para sopesar las decisiones que pueda atravesar el estudiante en su vida profesional y personal.

## **Fundamentación teórica-científica**

### ***Fundamentación socioeducativa***

La institución sujeta a estudio se ubica en el distrito de Santiago de Surco, al sureste de la ciudad de Lima. En cuanto a la descripción social, la población para el año 2017, según el INEI es de 357,577 habitantes; en lo alusivo a la descripción económica, según la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (2018), tiene una población mayoritaria de los niveles socioeconómicos A, B y C. Entonces, podemos encontrar surcanos desde empresarios hasta operarios.

La universidad privada donde se realizó el trabajo de campo cuenta con ocho facultades y dieciocho carreras profesionales, además, está registrada en Registros Públicos como una institución con derecho privado sin fines de lucro personal. Los jóvenes estudiantes que conforman parte de la comunidad universitaria provienen desde los sectores empresariales hasta los sectores emergentes de Lima.

La visión de la institución es proyectarse al año 2021 como una de las primeras universidades que tenga reconocimiento por parte de la sociedad y de empleadores, además, de la excelencia académica de sus egresados. Igualmente, se concibe como la promotora del desarrollo de la persona y del país. Sus docentes sean duchos en la enseñanza universitaria y cuenten con publicaciones indizadas. Nuestra investigación se sustenta por cuanto atiende la

necesidad del sistema de educación formal para establecer cambios significativos que constituyan buenas prácticas educativas y laborales (Ventosa, 2017).

### ***Fundamentación psicológica***

La presente investigación se realizó con estudiantes del tercer ciclo del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos. Según Mestre (2006), el joven va adquiriendo capacidades de autocontrol, regulando emociones que lo convierten en un ser prosocial, convirtiéndose en un factor para impedir conductas negativas. El factor psicológico juega un rol muy importante en la enseñanza aprendizaje. El joven debe mantener conductas que le permitan orientar su socialización y reconocimiento de manera dialogante, asertiva y afectiva.

Los estudiantes de nuestra investigación fluctúan entre los 17 a 20 años. Los jóvenes están ávidos de contribuir con conductas solidarias, relaciones solidarias y buen trato. La fundamentación se sustenta en la teoría piagetiana del equilibrio de los sistemas cognitivos, pues en los jóvenes existe una relación entre asimilación y acomodación. La nueva asimilación que los estudiantes logran enfrentarse es alcanzar la función de construcción, mientras que la nueva acomodación afronta la de compensar. Ambas orientaciones se constituyen solidarias una con la otra y son insolubles en la construcción del conocimiento (Piaget, 1998).

### ***Fundamentación pedagógica***

Los jóvenes urgen de trabajar en equipo y establecer relaciones sociales de forma colaborativa para potencializar sus aprendizajes que adquieren y enriquecen a partir de su entorno social y académico. Los planteamientos teóricos de John Dewey, Jean Piaget, Bruner, Vygotsky, entre otros muestra la necesidad de poner atención al estudiante para que sea en constructor de sus aprendizajes. Nuestra estrategia de aprendizaje se fundamenta en el modelo de aprendizaje de Biggs (2006) denominado 3P (Presagio – Proceso – Producto):

El modelo 3P presenta la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, como ocurre en un ecosistema. Para funcionar de un modo adecuado todos los componentes se alinean entre sí. Un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso, en este caso a una mala enseñanza y un aprendizaje superficial. La falta de alineamiento se manifiesta en las incoherencias, las expectativas no satisfechas y unas prácticas que contradicen lo que predicamos. (...) Además de los estudiantes y de nosotros mismos, los componentes críticos son: (1) el currículo que enseñemos, (2) los métodos de enseñanza que utilicemos, (3) los procedimientos de evaluación que usemos y los métodos de comunicación de los resultados, (4) El clima que creemos en nuestras interacciones con los estudiantes, (5) El clima institucional, las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir (p. 46).

Por tanto, el alineamiento constructivo de Biggs (ver figura 2) ) está orientado bajo un esquema de correspondencia entre las competencias del curso, las actividades del aprendizaje y el proceso de evaluación. En la construcción del conocimiento, el estudiante asocia la enseñanza impartida por el docente tomando en cuenta el contexto de la enseñanza (objetivos, evaluación, clima, metodología didáctica, exigencias institucionales). Podemos sostener que los aportes del modelo Biggs son validar la construcción del aprendizaje con la enseñanza, presentar niveles de comprensión del estudiante establecidos en los objetivos curriculares y que se contrastan en la etapa evaluativa, finalmente, promueven en generar la reflexión de la resolución de problemas dentro de un contexto determinado.

**Figura 2**

*Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje de Biggs*



Fuente: Tomado de Carrascal (2011)

La adopción de la propuesta Biggs servirá para orientar el aprendizaje basado en proyectos con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico, pues tiene una coherencia lógica para observar en el estudiante los factores que intervienen en él, previa a la actividad de la enseñanza (presagio). Luego, las actividades propuestas por el docente se centran en dejar de lado lo superficial e innecesario para profundizar en el aprendizaje del estudiante. Posteriormente, en el producto se concibe la calidad del aprendizaje.

### ***Fundamentación curricular***

La formación universitaria de los estudiantes está encaminada bajo los criterios del currículo. Tradicionalmente el currículo era concebido como una lista orgánica de cursos; hoy en día se concibe como un plan de estudios que tiene propósito y está orientado al logro de competencias. Según la Ley General de Educación N.º 28044 las características del currículo son: valorativa, por responder a crear actitudes positivas para una buena convivencia y democratización la sociedad a partir del ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social; significativa, por alegar que todo punto de partida de la enseñanza son los conocimientos previos y necesidades propias de los estudiantes, y; participativa, por construir una comunidad educativa basada en el respeto a la pluralidad metodológica.

Dicho de otra manera, el marco legal educativo peruano considera al currículo como eje central para una sociedad basada en el respeto a la diferenciación y a su vez busca integrar buenas prácticas para una buena convivencia social. Según Larrea (2014), el buen vivir es el camino hacia la búsqueda de una sociedad más igualitaria, sin opresiones y establece la armonía entre la naturaleza y la comunidad, alejándose de la lógica devastadora del mercado.

El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios implica fortalecer las competencias del área del conocimiento, las mismas que se adquirirán durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. El sílabo contribuye a lograr las competencias, siendo actualizadas de acuerdo con el contexto o situación del avance del conocimiento científico, pues los paradigmas no son permanentes ni la ciencia es estática. Por consiguiente, se requiere de profesionales capaces de desenvolverse en sus campos científicos para el desarrollo de su actividad profesional que la sociedad demanda.

La competencia desde el pensamiento complejo es la mezcla de tres elementos como el saber, saber hacer y saber actuar que están encaminados a afrontar los retos que puedan surgir de la experiencia. Los dos primeros son fáciles de modificar por cuanto sólo se aprende datos o aplicar un procedimiento, sin embargo, en el tercero responde a la capacidad de afrontar lo innovador y complejo (Margery, 2019). Según Le Boterf (2001), la competencia es la capacidad de dinamizar y aplicar adecuadamente en un entorno laboral determinado una serie de recursos propios como habilidades, conocimientos y actitudes, y, recursos del entorno para el producto como resultado definido. Es así como en el sílabo se debe tener la claridad de las competencias por cuanto se dirige a afrontar lo novedoso como inconcluso, además, responda a necesidades laborales para la obtención de un producto.

En relación con el ámbito universitario, el Congreso de la República promulgó la Ley Universitaria N.º 302220 donde se señala que la universidad promueve el permanente mejoramiento de la calidad educativa, además, establece una profunda formación humanística

y científica considerando que somos un país multicultural. En cuanto al diseño curricular responde a la formación en competencias para que el estudiante se incorpore al mercado laboral. En resumen, la fundamentación curricular responde a un currículo crítico por cuanto hay el compromiso con la multiculturalidad de nuestro país, formar profesionales competentes a las exigencias del mercado laboral y educar profesionales conscientes de la comunidad democrática.

La tabla que se muestra a continuación indica algunas de las competencias que se van a considerar para desarrollar el pensamiento crítico, igualmente, las capacidades que deben alcanzar los estudiantes universitarios se dirigen a alcanzar la competencia. De esta manera, se intenta formar a un profesional que pueda desenvolverse en el mercado laboral y defienda los pilares de una comunidad democrática (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Competencias y capacidades*

<b>Competencias</b>	<b>Sesión/Tema</b>	<b>Contenido</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Indicadores</b>
	Sesión N.º 1 “La historia como ciencia”	* Conceptos básicos de Historia. * Reconocimiento de la importancia de la Historia como ciencia.	Capacidad de identificar la conceptualización de la historia	Identifica claramente los conceptos de la categoría historia
Analiza la evolución de la ciencia histórica para valorar la importancia de la historia en la sociedad actual	Sesión N.º 2 “Corrientes historiográficas”	* Diferenciación de Historia Tradicional y Nueva Historia. * Identificación de las tendencias actuales en la investigación histórica.	Capacidad de analizar la historia tradicional con la nueva historia	Analiza detalladamente la evolución de la categoría historia
Evalúa el desarrollo comercial del medioevo para	Sesión N.º 3 “Medioevo: contexto inicial para el nacimiento del Sistema Capitalista”	* Características que definen el Sistema Feudal. * Crisis del Feudalismo y formación del Capitalismo Mercantil.	Capacidad de describir el sistema feudal y el capitalismo mercantil	Describe adecuadamente el funcionamiento del sistema feudal y del capitalismo mercantil.

comprender las bases del sistema mercantil	Sesión N.º 4 “Manifestaciones iniciales del capitalismo mercantil	* El comercio medieval: áreas de desarrollo comercial. * Técnicas mercantiles: banca, seguros, compañías, gremios. * La industria medieval: área de producción y evolución.	Capacidad de interpretar la evolución del comercio y la actividad mercantil en el medioevo	Interpreta la evolución histórica del comercio  Evalúa la importancia de la actividad mercantil en el medioevo
--	--	---	--	--

---

Nota: Elaboración propia a partir del sílabo del curso de Historia de civilización de una universidad privada de Lima.

### **Diseño de la propuesta**

A continuación, se presenta el esquema teórico funcional de la propuesta del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios (ver figura 3).

**Figura 3**

*Esquema teórico funcional de la propuesta*



### ***Descripción del diseño de la propuesta***

El esquema parte de la situación real y concreta que se desprendió del diagnóstico. Luego se procedió a extraer las categorías emergentes que se obtuvieron del trabajo de campo. En el sector central se encuentra la estrategia que engloba cuatro fases con sus respectivas actividades como son la activación (conocimientos previos), planificación (organización del proyecto), proceso (desarrollo del proyecto), finalmente, producto (autoevaluación y metacognición). Con el desarrollo de las actividades mencionadas se pretende lograr el estado ideal como es el logro del objetivo previsto de la investigación.

### **Objetivo de la propuesta**

Diseñar cuatro fases que orienten a desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del curso Historia de la Civilización del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.

### ***Objetivos específicos de la propuesta***

Diseñar la estructura de la activación para motivar al estudiante en sus conocimientos previos.

Trazar la estructura de la planificación para plantear la organización del proyecto.

Delinear la estructura del proceso para el desarrollo del proyecto.

Esbozar la estructura del producto para el logro de la competencia.

### **Didáctica asumida en la propuesta**

La propuesta asume la didáctica crítica, la cual según Libâneo (2017), Vigotsky (2009) y Freire (2002), reflexionan que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una construcción que permite asumir posturas significativas en el estudiante frente a situaciones de la realidad como exclusión y opresión en diferentes contextos históricos generando la posibilidad de cambios en

las estructuras o situaciones en las cuáles los estudiantes se desenvuelven para una mejor convivencia.

La didáctica crítica será más visible en la enseñanza universitaria al afianzar la investigación hacia el desarrollo social y avances al entorno institucional, pues tiene una actitud frente a la cotidianidad institucional, política, económica y social. Es así como en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante se muestra propicio al trabajo transformador, solidario y equitativo, construyendo su propia historia dentro de su entorno social (Corredor et al, 2012).

Según Gimeno (2009), la didáctica crítica orienta el aprendizaje del estudiante a implicarse con la vida colectiva asumiendo responsabilidades y toma decisiones para acercarse a la justicia social. Además, apuesta por los valores positivos con el objetivo de sensibilizar la convivencia armónica, incluso desarrolla la inquietud en los estudiantes a la curiosidad del saber y a capacidades creativas para construir el conocimiento de manera reflexiva considerando la evolución del pensamiento y del aprendizaje.

Otro punto, la didáctica crítica en el currículo es el artífice para alcanzar los cambios y transformaciones que la sociedad y el conocimiento requiera. Para ello se brinda mayor tiempo al análisis crítico de la información en función de la acumulación de hechos y evidencias. De esta manera, el currículo se constituye en reflexivo y argumentativo, además, el docente se incluye dentro del proceso formativo.

De igual forma, Lovera y Uribe (2017) consideran que el desarrollo de las ciencias cognitivas ha logrado reconocer la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, es decir, que la facultad lingüística del hombre no es independiente de otras habilidades, estando entre ellas la capacidad crítica. En este aspecto, el docente se constituye como eje de la acción

pedagógica y colaborativa, pues contribuye a facilitar la lectura histórica y establecer estrategias de enseñanzas que contribuyan a desarrollar el pensamiento crítico.

### ***Rol del docente***

En el sistema universitario el docente es uno de los elementos facilitadores del conocimiento, ya que el aprendizaje no se efectúa únicamente al interior del aula. La excelencia de la calidad formativa de los aprendizajes incluye el uso efectivo de recursos como bibliotecas centrales y especializadas, salas de cómputos, espacios de estudios individuales y grupales, fuentes de documentación, participación de eventos académicos entre otros (Zabalza, 2017).

El docente en la metodología activa desarrolla actividades motivadoras, aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje durante el proceso de formación del estudiante, además, su rol es promover en los estudiantes estrategias metacognitivas para su autoformación (Reátegui y Sattler, 1999). En suma, la función que ejerce el docente es de activar el interés de los estudiantes en planificar y organizar los trabajos o proyectos, del mismo modo, fomenta la autoevaluación y metacognición.

### ***Rol del estudiante***

La presencia del estudiante está bajo el enfoque de la metodología activa del aprendizaje, es decir, un sujeto que despliega estrategias cognitivas (describir, analizar, codificar, opinar y evaluar) para la elaboración de un proyecto o producto. Además, muestra actitud de trabajar en equipo, participar asertivamente, promover comportamiento organizado y cumplir responsabilidades durante y después de la sesión de aprendizaje.

En los pilares de la educación, Delors (1996) señala que el estudiante incrementa los saberes a partir de su entorno, de su curiosidad intelectual, de su sentido crítico, de su capacidad de descifrar y de su autonomía de juicio. En síntesis, el estudiante es un agente

activo de la construcción de sus saberes asimilando la información histórica que se le facilita desde el inicio hasta la finalización que es el producto. Durante el proceso de aprendizaje el estudiante asume el trabajo colaborativo y es responsable de cumplir con lo planificado con el fin de desarrollar su capacidad crítica.

### **Implementación de la propuesta**

La propuesta que se desarrolla a continuación tiene cuatro fases: activación de los conocimientos previos, planificación del proyecto, desarrollo del proyecto y la evaluación formativa y metacognición.

Se pretende plantear y proponer el aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico a partir de los siguientes enfoques: socioeducativo, por cuanto busca atender la educación formal para establecer cambios significativos para las buenas prácticas educativas y laborales; psicológico, porque intenta mejorar la capacidad propia del estudiante para enfrentarse a la construcción de su aprendizaje; pedagógico, puesto que plantea el alineamiento constructivo donde el estudiante y el docente asumen responsabilidades y compromisos para llegar a la calidad del aprendizaje o producto, y finalmente; curricular, debido a que concibe el logro de las competencias esgrimidas en el currículo y que debe ser actualizada de acuerdo al avance del conocimiento histórico.

La propuesta se incoa a partir de la observación y de la reflexión del estado actual y el ideal al cual se desea llegar. En el trabajo de campo se obtuvo información fundamental para analizar y observar con mayor detenimiento el fenómeno educativo.

Para dar solución a la problemática se está aplicando una estrategia que contribuya a llevar a cabo el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza universitaria.

El punto principal es desarrollar el pensamiento crítico a partir del aprendizaje basado en proyectos considerando al estudiante constructor de sus aprendizajes orientado

por el docente. El pensamiento crítico puede fomentarse a través de varias estrategias de aprendizaje, siendo una de ellas la elaboración de proyectos (Cerullo y Cruz, 2010).

Si bien existen estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, la propuesta del aprendizaje basado en proyectos dirige a la autocorrección, a desarrollar la sensibilidad al contexto y a formar profesionales que desarrollen la capacidad crítica (Lipman, 1998). Según Bautista, Espigares y Hernández (2017), el centro del aprendizaje no está estrictamente orientado a la activación, sino al PEA y al producto o calidad del aprendizaje, pues engancha al estudiante sobre un tema que le interesa o motiva para explorar nuevos conocimientos.

En la misma línea, Saiz y Fernández (2012) sostienen que la capacidad crítica del estudiante puede desarrollarse bajo la teoría de la acción. Esta establece que conocer algo implica resolverlo. Para darle solución se organiza un plan de acción para su ejecución.

Durante el proceso de ejecución los estudiantes desarrollan las capacidades cognitivas de pensar, razonar y tomar decisiones para dar solución a lo que vienen trabajando colaborativamente. Finalmente, Gonzáles y Gonzales (2008) sostienen que la obtención del producto se alcanza cuando los estudiantes emiten juicios de su producto y, al mismo tiempo, contribuye a la sociedad.

### ***Fase1: Activación***

La activación es una actividad cognitiva propia de quien recibe información en la etapa inicial de la sesión de aprendizaje. Del mismo modo, es una actividad propia del docente quien lanza ideas con el objetivo de despertar la curiosidad del estudiante.

Según Chaparro y Barbosa (2018), la activación es mantener el interés de los estudiantes a través del estímulo y curiosidad, a la vez, reconocer el contenido para dar solución a los problemas de su entorno y desarrollar la reflexión crítica.

En esta fase se considera la atención del estudiante por despertar su curiosidad (ver figura 4). Aquí el estudiante explora sus conocimientos que le permita acercarse a la construcción del proyecto histórico que debe lograrse en cada unidad de aprendizaje. De esta manera, el estudiante comprende mejor el contexto histórico y resolverá sus inquietudes.

Dentro de la estructura de esta fase se propone desarrollar los conocimientos previos:

### **Conocimientos previos.**

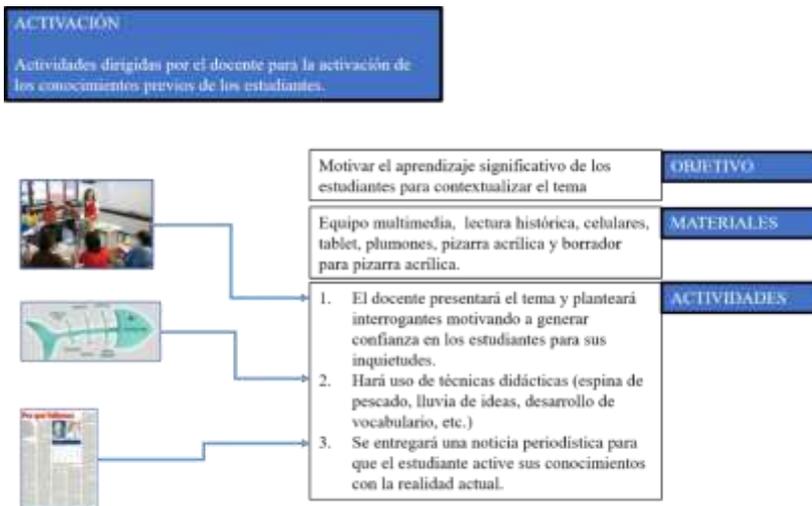
Definida por Rodríguez (2008) como la precursora de la generación de nuevos conocimientos debido a que la adquisición del conocimiento está formada por las situaciones y problemas previamente dominados y que dicho conocimiento contiene características contextuales. Esta definición considera al estudiante como aquel constructor de sus propios conocimientos y que cimienta su conocimiento a partir de problemas, incluso docentes y estudiantes se enmarcan a trabajar en equipo.

El estudiante adquiere conocimientos de forma espontánea y siempre vinculado a su ambiente, proveniente del entorno familiar y social. El docente introducirá temas de la actualidad donde los estudiantes pueda recordar aquellos sucesos históricos que haya leído o tal vez escuchado en los medios audiovisuales. El docente podría mostrar un vídeo o una nota histórica sobre un hecho actual que le permita activar su capacidad cognitiva (Alejo, 2017).

La idea que tenga el estudiante hará analizar opiniones erróneas o confusas generando inquietudes propias de su visión. El docente asesorará a que el estudiante pueda relacionar el conocimiento previo con los conocimientos que se desea alcanzar. La problemática social es amplia, pues tiene raíces históricas, es así como el docente y el estudiante podrán construir el conocimiento a partir de los temas del sílabo.

## Figura 4

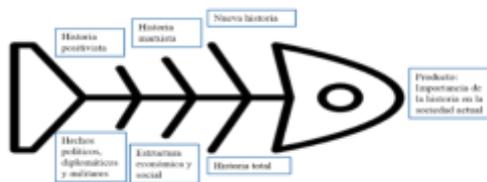
### Activación



Fuente: Elaboración propia (2020).

## Figura 5

### Diagrama de espina de pescado o Ishikawa



Fuente: Elaboración propia (2020).

### Fase 2: Planificación

La planificación es una estrategia organizativa que tiene como objetivo la elaboración de un producto. La planificación requiere de la presencia del docente para establecer las pautas de la organización para la elaboración del proyecto. En esta etapa, el estudiante con el apoyo del docente asume decisiones sobre el desarrollo del producto y la socialización de este con el propósito de llegar a consensos. Según Tippelt y Lindemann (2001) la planificación es la elaboración del plan de trabajo y la estructuración del procedimiento metodológico como parte del proceso de desarrollo del producto.

En esta fase se considera a todos los miembros del grupo como agentes colaborativos y participantes activos para el trabajo en equipo cuyo objetivo es alcanzar de forma conjunta el producto (ver figura 6). El rol del docente es fundamental para orientar al estudiante en utilizar estrategias que los lleven a tomar decisiones participativas. Por su parte, el estudiante establece su organización de manera individual orientado a las necesidades de su grupo para profundizar en la motivación de sus aprendizajes de manera coherente y lógica.

Según Rodríguez, Vargas y Luna (2010), la etapa de la planificación es fundamental para el aprendizaje basado en proyectos, pues sistematiza el trabajo previo a la experimentación que los estudiantes tendrán que hacer en las bibliotecas, laboratorios. En la planificación se diseñarán las actividades que van a tener los estudiantes para desarrollar sus capacidades cognitivas, pues indagarán información en los repositorios bibliográficos y tendrán que reflexionar desde una concepción pasado-presente para encaminarnos a ordenar sus argumentos con el fin de desarrollar el pensamiento crítico.

En la estructura de esta fase se traza la organización del proyecto:

### ***Organización del proyecto***

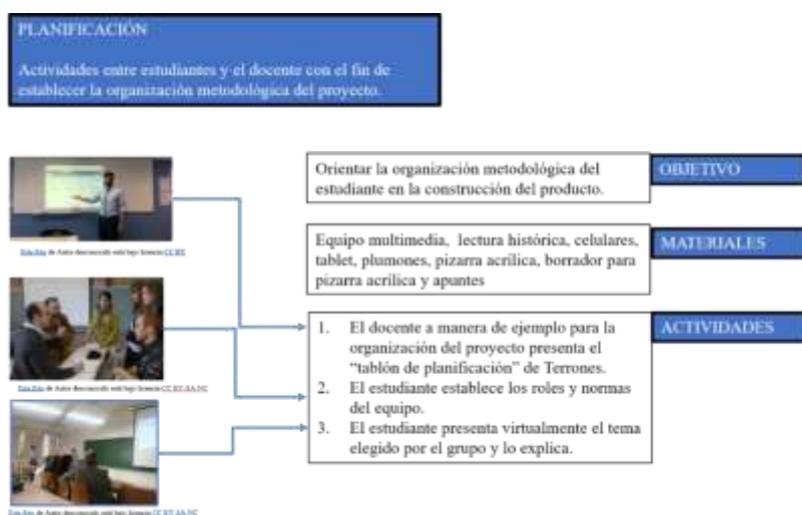
Definida por Hodge, Anthony y Gales (2003) como el trabajo colaborativo entre dos o más personas que tienen el mismo camino bajo límite identificables con un común objetivo. De tal manera, las organizaciones están compuestas por integrantes que se dividen las actividades a desarrollar con el fin de alcanzarlas, incluso dentro del mismo trabajo organizativo puede darse el caso de objetivos compartidos que motivan a los grupos a compartir y reforzar aprendizajes. Docentes y estudiantes experimentan roles similares, pero no quita que el docente tenga un mayor conocimiento del tema por su experiencia y trayectoria, lo cual contribuirá a que el estudiante profundice y contraste información que le permita emitir un juicio sobre el tema desarrollado en la sesión de aprendizaje.

Para la planificación y organización del proyecto se adoptará el tablón de planificación para el aprendizaje basado en proyectos (ver figura 7) que busca interactuar la labor del docente con el estudiante. En el sector izquierdo, los estudiantes se comprometen con la estructura del proyecto: la primera etapa, el estudiante busca un desafío que parte de una inquietud concreta o pregunta actual; la segunda etapa, el alumno logra el producto final que no es *per se* el aprendizaje alcanzado; finalmente, la tercera etapa, la difusión donde el proyecto se constituye como un componente socializador hacia la comunidad.

En el sector central encontramos aspectos organizativos del proyecto: la primera sección, fases, se desarrolla la pauta o guía del proyecto al estudiante y se divide en diseño, realización y presentación; la segunda sección, recursos, se colocará los tipos de recursos como recursos materiales, recursos tecnológicos, entre otros; la tercera sección, entregas, se fija las metas y la organización de tiempo para entregar los avances del proyecto y se colocarán en el portafolio que servirá para la base de la evaluación permanente por parte del docente; posteriormente, cuarta sección, evaluación, se desarrolla la evaluación continua, autoevaluación y metacognición.

**Figura 6**

### Planificación



Fuente: Elaboración propia (2020).

## Figura 7

### Tablón de planificación para el aprendizaje basado en proyectos

Tablón de planificación Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje	Conocimiento y competencias	Aplicación
Inicio	Fase		Revisión
Producto final			
Fin	Entrega		Evaluación

Fuente: Tomado de Terrones (2018).

### ***Fase 3: Proceso***

Como afirma Hernández et al (2016), el proceso es una etapa donde el individuo, el grupo, el colectivo o una sociedad desarrollan actividades de manera simultánea y mutuamente. Los actores educativos se acercan a un espacio-tiempo determinado permitiendo actitudes solidarias. En el proceso los estudiantes experimentan, observan y evalúan habilidades para alcanzar las competencias que se requieren dentro de la estructura del sílabo.

El docente se constituye en un observador y orientador para la calidad del aprendizaje. El docente dispone de información en un portafolio del avance del desarrollo del proyecto. Durante el proceso irá evaluando y retroalimentando los conocimientos que van descubriendo los estudiantes de manera individual y grupal. Orienta las dudas, inquietudes, interrogantes que puedan ir surgiendo durante esta etapa. Estimula la investigación individual y grupal dentro de un plazo establecido para la conclusión del proyecto.

El estudiante tiene conocimiento de las actividades y estrategias metodológicas que van a llevar durante el proceso del producto (ver figura 8). Identifican sus necesidades de aprendizajes para aplicar su capacidad cognitiva con el fin establecer comparaciones y contrastaciones. Deben entregar cuentas del avance del proyecto con el fin retroalimentar los conocimientos adquiridos.

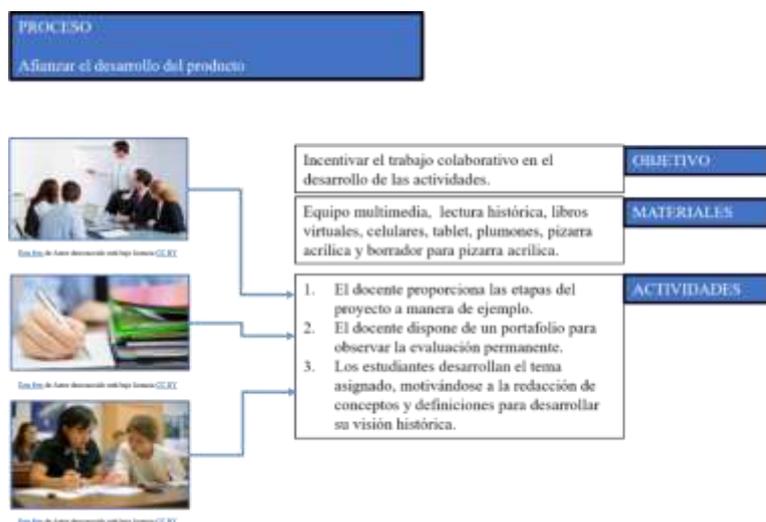
Desarrollan el tema asignado, a su vez, va redactando todo lo necesario para construir conceptos y definiciones que le permita motivarse a desarrollar su reflexión histórica. En la elaboración de la estructura del proceso se delinea el desarrollo del proyecto:

### ***Desarrollo del proyecto***

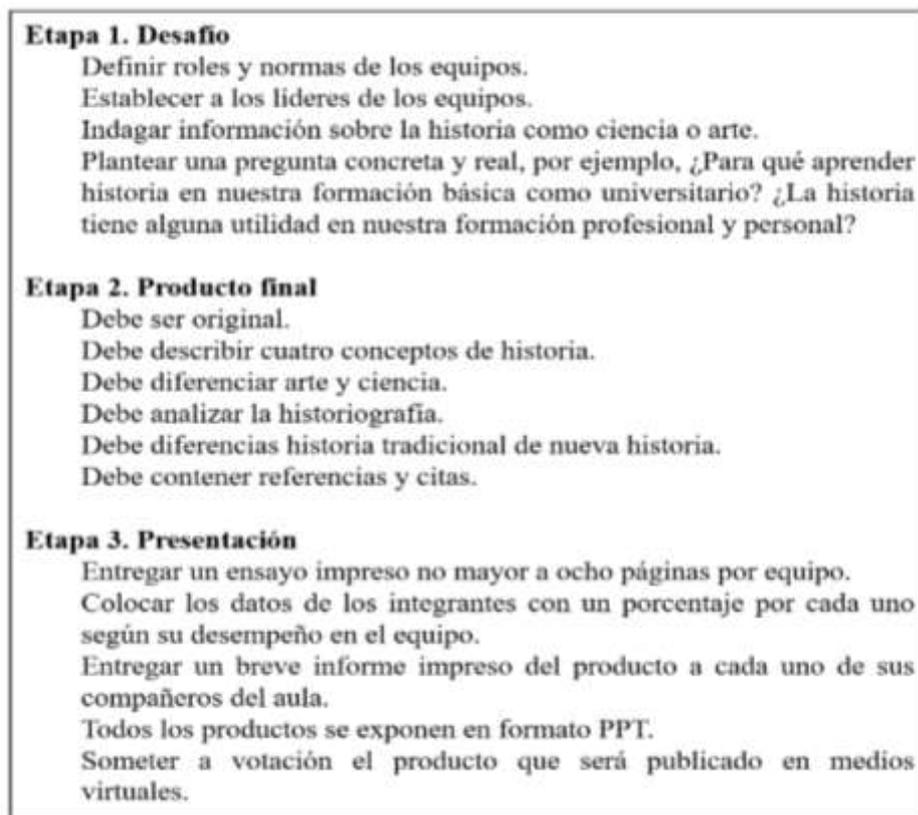
Definida por Malpartida (2018) como la etapa donde se maneja metodologías de participación activa que contribuyen a centrar la atención del estudiante quien ejecuta sus tareas y participa activamente en los procesos complejos de su propio aprendizaje preparándose para la vida y contribuir a los cambios que la sociedad requiera. Siguiendo a Rodríguez (2017), en esta etapa se busca que los estudiantes alcancen las competencias para optimizar su aprendizaje orientado al ejercicio profesional e investigativo.

El desarrollo del proyecto (ver figura 9) implica un trabajo minucioso entre el docente y estudiante para desarrollar metodologías que orienten al trabajo en equipo en función del interés del estudiante por lograr la competencia de la unidad y del curso que está direccionado a mostrar capacidad crítica en el desarrollo del proceso que apunta a la obtención del producto.

**Figura 8**  
*Proceso*



Fuente: Elaboración propia (2020).

**Figura 9***Esquema de desarrollo del producto*

Fuente: Adaptado de la propuesta de Terrones (2018)

**Fase 4: Producto**

Según Espuelas (2014), la teoría constructivista concibe la realidad no como una copia permanente de lo que vivimos, sino una construcción propia del individuo por optimizar sus conocimientos previos. De esta manera, la concepción del producto no es estático ni es una ley, por el contrario, parte de la interpretación del estudiante quien está motivado por descubrir y dar solución a un problema real planteado desde él mismo. El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza porque las actividades del aprendizaje que se elaboran a partir de un objetivo compartido, es decir, un producto (Arantes, Gonçalves y Hess, 2015)

El estudiante construye, completa y afina el producto para presentarlo al aula. Indica la presentación del producto y muestra las interpretaciones a las que ha llegado. Presenta el trabajo final como una propuesta, sujeta a revisión y ajustes posteriores. Elabora una

presentación para dar a conocer sus argumentos y capacidad crítica. Finalmente, muestra capacidad autocrítica y dirige su visión del producto, dependiendo de la naturaleza del trabajo.

El docente cierra el proyecto, programa la presentación de los grupos y discute los proyectos para su posterior revisión. Tiene un registro de evaluación donde ha evaluado todo el proceso. Reflexiona el desempeño de cada integrante del grupo motivando al trabajo colaborativo. Debe facilitar la discusión y crítica basada en el respeto mutuo y consenso. Aporta una reflexión del proyecto en general describiendo su utilidad y su contribución al conocimiento.

En la estructura de esta fase se propone la autoevaluación y metacognición:

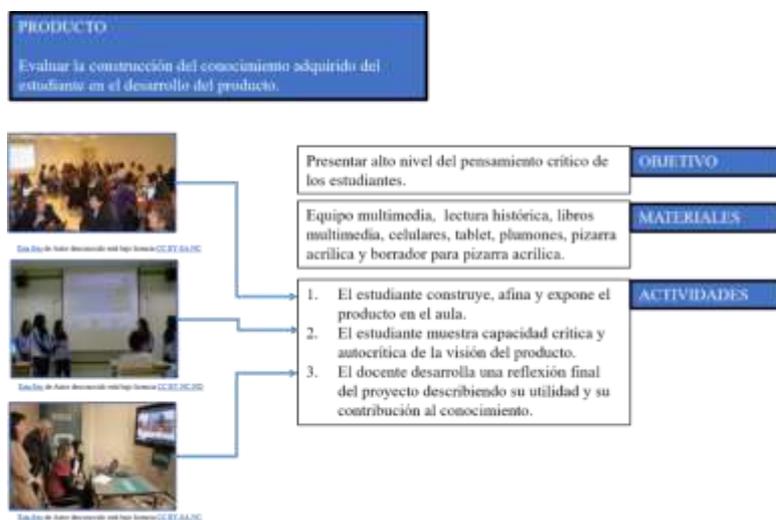
### ***Autoevaluación y metacognición***

La autoevaluación contribuye a que cada grupo fomente la capacidad crítica tanto del estudiante como la de sus compañeros (Espuelas, 2014). En el mismo sentido, Arias (2014) en la autoevaluación el agente activo del aprendizaje se evalúa con el objetivo de superar sus limitaciones (ver figura 11). La autoevaluación contribuye a que el estudiante asuma sus aprendizajes como no concluidos, por el contrario, mantiene una permanente revisión para optimizar su capacidad laboral e investigativa.

Según Jaramillo y Simbaña (2014), la metacognición evalúa la capacidad del estudiante de resolver problemas; dar solución a conflictos; y asumir decisiones acertadas estableciendo alternativas y reflexionar sobre los mismos. En otras palabras, la metacognición estimula al estudiante a la toma de decisiones desde su propia capacidad. La metacognición permite generar preguntas en función de autoreflexionar el producto.

**Figura 10**

*Producto*



Fuente: Elaboración propia (2020).

**Figura 11**

*Ficha de autoevaluación*

**FICHA DE AUTOEVALUACIÓN**

		Sí	No	A veces
1	Tuve un trato cordial permanente con mis compañeros de aula y de equipo.			
2	Ayudé a motivar a mis compañeros en la etapa del desafío del proyecto.			
3	Propuse sugerencias a mis compañeros de equipo en el desarrollo del producto.			
4	Hice comentarios constructivos en el proceso de reflexión para profundizar el producto.			
5	Participé activamente en la redacción del producto.			
6	Aporté con referencias para el desarrollo del producto.			
7	Realicé observaciones al producto mientras se iba redactando.			
8	Senti que mis compañeros de equipo no consideraron mis aportes al producto.			
9	Aporté en la elaboración de la elaboración del PPT.			
10	Mostré disposición para ser representante del equipo.			

Fuente: Elaboración propia (2020).

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1

### I. DATOS INFORMATIVOS

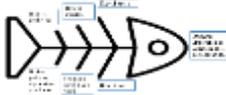
<b>Actividad</b>	La historia como ciencia		
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Fecha</b>	
<b>Docente mediador</b>		<b>Número de participantes</b>	
<b>Carrera de los participantes</b>		<b>Semestre académico</b>	

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

Define desde su propia visión la definición de historia a partir de los diversos teóricos de la historia

### III. DESARROLLO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

		ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
Motivación, activación acompañamiento, orientación y evaluación permanente de actitudes	<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Motivar al interés</p> <p>2. Incentivar a los conocimientos previos</p>	<p>1. El mediador inicia presentando imágenes alusivas al tema para que cada uno los estudiantes despierten el interés sobre el contenido a desarrollar a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué observan en las imágenes? ¿Qué entienden por comprender el presente?</p> <p>2. Mediante la técnica lluvia de ideas el facilitador activa los conocimientos de los estudiantes empezando a plantear las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los periodos de la historia universal? ¿La historia se dedica a estudiar el pasado de la humanidad?</p>  <p><small><a href="#">Esta foto</a> de Autor desconocido está bajo licencia <a href="#">CC BY-NC-ND</a></small></p>	15 minutos	Aula, carpetas, equipo multimedia, laptops, celulares, tables, plumones de pizarra acrílica, borrador para pizarra acrílicas y lectura

	3. Estimular al conocimiento de la realidad concreta.	3. Inmediatamente, el docente contrasta la respuesta de los estudiantes con la realidad, concibiendo la idea de que la historia nos brinda lecciones para una buena convivencia.		
	<b>DESARROLLO</b>			
	4. Mostrar	4. El facilitador muestra un vídeo sobre el tema con el que se trabaja en clase <a href="https://www.youtube.com/watch?v=84pYAAsexDA">https://www.youtube.com/watch?v=84pYAAsexDA</a> , luego presenta su clase de manera participativa haciendo uso del PPT.		
	5. Identificar	5. Mediante la técnica del diagrama del pescado el mediador indicará a los estudiantes cómo ellos identificarán el tema del proyecto que desean realizar para presentarlo como su producto final.		60 minutos
	6. Crear	6. Los estudiantes se agrupan para diseñar el tema elegido mediante la técnica propuesta por el mediador.		
	<b>CIERRE</b>	Finalmente, los equipos presentan el PPT con la elección de su tema para desarrollar su producto y responderán a la pregunta, ¿Cuál es el interés del tema elegido? Metacognición: ¿Que aprendieron? ¿Qué técnica utilizaste?		15

## IV. EVALUACIÓN

CRITERIO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Autoevaluación Portafolio	Muestra capacidad para argumentar la historia como ciencia Identifica el producto mediante técnicas didácticas Crea un tema usando organizadores gráficos

## Validación de la propuesta

Para validar la propuesta se consideró a especialistas haciendo uso de la técnica juicio de expertos, de esta, manera, se obtuvo opiniones acertadas y sustentadas motivando a validar los documentos compuestos por 10 indicadores en la validación interna y el mismo número en la validación externa, teniendo como objetivo establecer la idoneidad del trabajo y la eficacia de la investigación educativa. La selección de los expertos estuvo bajo criterios como grado a grado académico, experiencia profesional y competencia en el campo de la investigación científica

### *Características de los especialistas*

Los validadores seleccionados para acreditar la propuesta estuvo conformado por tres docentes investigadores con grados académicos de doctor y magíster, tener amplia experiencia de más de 15 años de experiencia como docente universitario y mostrar disposición participativa y crítica en el proceso de validación.

#### **Tabla 4**

##### *Especialistas de la validación*

<b>Apellidos y nombres</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Especialidad/profesional</b>	<b>Años de experiencia</b>
Flores Valdiviezo, Hernán Gerardo	Magister	Sociólogo	40 años
Muñoz Salazar, José Manuel	Doctor	Ciencias de la Educación	35 años
Huaraj Acuña Juan Carlos	Magister	Historiador	18 años

Fuente: Elaboración propia (2020).

El maestro Hernán Flores Valdiviezo es profesional de las Ciencias Sociales específicamente de la sociología quien ha dedicado más de 25 años de experiencia en la investigación científica además de contar con una amplia experiencia en la docencia superior. Actualmente, es docente en la Escuela de posgrado de la USIL. Por su parte, José Manuel Muñoz Salazar

es doctor en Ciencias de la Educación y profesión Ingeniero Electrónico, asimismo, es docente en la Escuela de Posgrado de la USIL. Finalmente, el maestro Juan Carlos Huaraj Acuña es profesional de las Ciencias Sociales específicamente de la historia quien ha dedicado más de 15 años de experiencia tanto en la docencia como en la investigación científica histórica.

### Valoración interna.

En cuanto a la ficha de validación interna, contiene el informe de opinión del experto y tiene 10 criterios de evaluación de la siguiente manera: deficiente (puntaje 1), baja (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5). A continuación, la siguiente tabla muestra el informe de validez interna por juicio de expertos.

**Tabla 5**

*Validez interna por juicio de expertos*

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	n	%	n	%	n	%
Factibilidad de aplicación del resultado que se presentan	5	10%	5	10%	5	10%
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	5	10%	4	8%	5	10%
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes	4	8%	4	8%	4	8%
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales	5	10%	4	8%	5	10%
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado	4	8%	4	8%	5	10%
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta	4	8%	4	8%	5	10%
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.	4	8%	5	10%	5	10%
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio	4	8%	4	8%	5	10%
Presenta objetivos claros coherentes y posibles de alcanzar	4	8%	5	10%	4	8%
Contiene un plan de acción de los general a lo particular	5	10%	5	10%	5	10%
Total	44	88%	44	88%	48	96%
<b>Promedio porcentual</b>						91%

Fuente: Adaptado del modelo USIL (2020).

Los puntajes alcanzados en la valoración interna muestran que el juez 3 evaluó la propuesta con 96%, seguido de los jueces 1 y 2 con 88% cada uno. El promedio porcentual total por los 3 jueces en la valoración interna es de 91%, mostrando que la mencionada valoración es muy buena.

### Valoración externa.

Paralelamente a la valoración interna, tenemos la valoración externa o llamada valoración de la forma de la propuesta. Tiene 10 criterios de evaluación de la siguiente manera: deficiente (puntaje 1), baja (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5). A continuación, la siguiente tabla muestra el informe de validez externa por juicio de expertos.

**Tabla 6**

*Validez externa por juicio de expertos*

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	n	%	n	%	n	%
Claridad	4	8%	4	8%	5	10%
Objetividad	4	8%	4	8%	5	10%
Actualidad	5	10%	4	8%	5	8%
Organización	5	10%	5	10%	5	10%
Suficiencia	4	8%	4	8%	4	10%
Intencionalidad	4	8%	5	10%	4	10%
Consistencia	4	8%	4	8%	5	10%
Coherencia	4	8%	5	10%	5	10%
Metodología	4	8%	5	10%	5	8%
Pertinencia	4	8%	4	8%	5	10%
Total	42	84%	44	88%	48	96%
<b>Promedio porcentual</b>			89%			

Fuente: Adaptado del modelo USIL (2020).

Los puntajes alcanzados en la valoración externa muestran que el juez 3 evaluó la propuesta con 86%, seguido del juez 2 con una valoración 88% y el juez 1 con 84%. El promedio porcentual total por los 3 jueces en la valoración externa es de 89%, mostrando que la mencionada valoración es muy buena.

En suma, los resultados de la valoración interna y externa de la propuesta están basados de acuerdo con el rango de frecuencia y a su correspondiente rango de porcentaje, permitiendo sintetizar el nivel de la propuesta tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 7***Escala de valoración*

<b>Escala</b>	<b>Rango frecuencia</b>	<b>Rango porcentaje</b>
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Baja	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Buena	[34 - 41]	[68 % - 83%]
Muy buena	[42 - 50]	[84% - 100%]

Fuente: Tomado de los documentos normativos USIL (2020).

**Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones**

Luego de haber analizada la evaluación realizada por cada experto con relación a la validación interna y externa, se obtiene la sistematización de la información en su conjunto en la siguiente tabla:

**Tabla 8***Resultado de valoración por criterio de jueces*

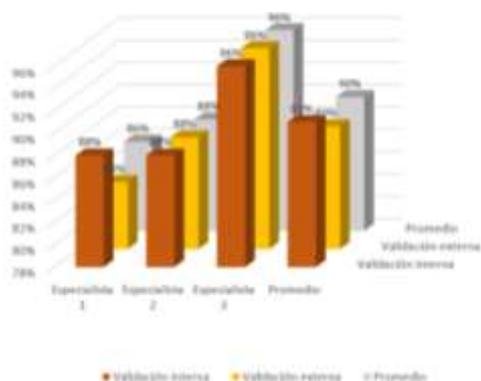
	<b>Especialista 1</b>	<b>Especialista 2</b>	<b>Especialista 3</b>	<b>Promedio</b>
Validación interna	88%	88%	96%	91%
Validación externa	84%	88%	96%	89%
Promedio	86%	88%	96%	90%
	<b>Promedio final</b>			90

Fuente: Adaptado del modelo USIL (2020).

Para lograr hacer una propuesta más ajustada, podemos hacerla desde la visualización del siguiente gráfico.

## Figura 12

### Resultado de la validación externa y validación interna



Fuente: Elaboración propia (2020).

De acuerdo con el resultado final de la validación de los especialistas, se obtiene un promedio ponderado final de 90%, equivalente a una valoración “muy buena propuesta pedagógica” porque está sujeta a los objetivos planteados y se contrasta con la realidad punto seguido. De la misma manera, las recomendaciones están abocadas a promover y desarrollar el pensamiento crítico.

En conclusión, se determinó la modelación y validación de la propuesta. El valor del promedio final de validez externa e interna cuyo porcentaje es de 90%, considerándose la recomendación de expertos considerando que la presente investigación puede aplicarse en áreas afines de las ciencias humanas y ciencias sociales.

## Conclusiones

Finalizada la investigación, se examinó y sistematizó el trabajo científico a partir del análisis exhaustivo de los datos, delimitación de las categorías, enmarcación de la modelación de las estrategias metodológicas con el fin de proponer el “aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico” en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos en una universidad privada de Lima. Del objetivo general y de las tareas científicas se desprenden las conclusiones siguientes.

### Primera

Como respuesta al objetivo general, se modeló una propuesta basada en el aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico cumpliéndose el objetivo de la investigación, pues propone actividades formativas para potencializar habilidades del pensador crítico. Por otro lado, el estudiante juega un rol central y protagónico para el desarrollo de sus habilidades en la investigación del proyecto, siendo el docente quien facilita y orienta al estudiante motivando a su autonomía y al trabajo en equipo.

### Segunda

Se diagnosticó la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico a partir del trabajo de campo considerándose relevante que los docentes carecen de estrategias metodológicas de aprendizajes que se observa en la desmotivación por el aprendizaje y desarrollo. Por otro lado, los estudiantes no son conscientes de su entorno social que los rodea ni alcanzan a desarrollar habilidades del pensador crítico lo cual limita su formación como profesional y persona.

### Tercera

Se fundamentó con sistematizar teóricamente las categorías apriorísticas como el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en proyectos a partir de la perspectiva de Facione

(2007) Bigg (2006), Dewey (2007), Acha y Peralta (2017) y Tapia y Medina (2017). A partir del análisis e interpretación de los autores mencionados, se ha podido obtener que el enfoque teórico y didáctico que contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del curso Historia de la Civilización es el aprendizaje basado en proyectos.

#### **Cuarta**

La propuesta de la investigación tuvo diversos criterios teóricos y metodológicos que son considerados para desarrollar el pensamiento crítico a partir de la modelación del aprendizaje basado en proyectos. Principalmente se enmarcaron en la teoría de Piaget y Dewey quienes plantean la acomodación y el trabajo en proyectos donde se observa al estudiante socializarse a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinario potencializando el pensamiento crítico. La propuesta de Biggs sirvió para orientar las cuatro etapas de la modelación del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico: activación, planificación, proceso y producto. En las cuatro etapas el facilitador activa, planifica y organiza el contenido de actividades significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Quinta**

Se validó la propuesta del aprendizaje basado en proyectos con especialistas en la materia que evaluaron las evidencias empíricas considerando su efectividad para desarrollar el pensamiento crítico, admitiendo el desarrollo de la propuesta en la escala de valoración “muy buena propuesta pedagógica”. En el aprendizaje basado en proyectos, los actores del aprendizaje como el docente y el alumno siempre están mostrando disposición en el aprendizaje mutuo y colaborativo con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en el tema del proyecto elegido.

## **Recomendaciones**

### **Primera**

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia metodológica para la enseñanza-aprendizaje que debe estar en permanente revisión teórica y metodológica, ya que podrían introducirse nuevos elementos para su perfeccionamiento en la enseñanza universitaria. Del mismo modo, se debe capacitar a los docentes del Programa de Estudios Básicos con el objetivo de contribuir con la calidad educativa de la enseñanza universitaria.

### **Segunda**

Sugerir a las principales autoridades universitarias la propuesta metodológica del aprendizaje basado en proyectos por cuanto permite desarrollar el pensamiento crítico a los estudiantes del Programa de Estudios Básicos, dirigido específicamente a los cursos de Ciencias Sociales y afines.

### **Tercera**

Proponer a los docentes que, antes de aplicar la metodología del aprendizaje basado en proyectos debe considerarse el espacio geográfico y el contexto del tiempo debido a que los escenarios podrían ser distintos y cada uno responde a aprendizajes significativos.

### Referencias

- Acha, M., y Peralta, Y. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. PUCP.  
<https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Centro de Estudios políticos*, 28, 81-103.
- Alanoca, V. (2017). La universidad en el proceso de la reconstrucción del pensamiento crítico. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(2), 119-124.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttextypid=S2313-29572017000200001ylnng=esynrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2313-29572017000200001ylnng=esynrm=iso)
- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18. <https://www.redalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Aranda, S. (2009). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Innovación y Experiencias Educativas* (24), 1-6.
- Arantes, J., Gonçalves, P., y Hess, A. (2015). Creating a Project-Based Learning Environment to Improve Project Management Skills of Graduate Students. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(2), 120-130.
- Arias, N. (2014). The self-evaluation is a fundamental process for the formation of human beings in the context of peace and coexistence. *Itinerario Educativo*(64), 83-101.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163231>
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2018). *Niveles Socioeconómicos 2018*. Lima: Apeim. <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2019/11/APEIM-NSE-2018.pdf>

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós. [https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel\\_-\\_adquisicion\\_y\\_retencion\\_d](https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d)
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1980). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. <https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>
- Bandura, A. (1987). *Mecanismos autorreguladores. Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Ediciones Martínez Roca.
- Bautista, J., Espigares, M., y Hernández, R. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ante el reto de una nueva enseñanza de las ciencias. *Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(3), 43-60.
- Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3era ed.). Pearson Education.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(44), 238-252. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89 - 113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2da ed.). Narcea.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W. Blank, y S. Harwell, *Promising practices for connecting high school to the real world* (págs. 15-21). Tampa: University of South Florida. <https://eric.ed.gov/?id=ED407586>
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.

- Brados, A., y García, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universitat de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/2445/54764>
- British Council. (2016). *La reforma del sistema universitario peruano: internacionalización, avance, retos y oportunidades*.  
[https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/la\\_reforma\\_del\\_sistema\\_universitario\\_peruano\\_-\\_internacionalizacion\\_avance\\_retos\\_y\\_oportunidades.pdf](https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/la_reforma_del_sistema_universitario_peruano_-_internacionalizacion_avance_retos_y_oportunidades.pdf)
- Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación* (7ma ed.). Morata.
- Cakir, M. (2008). Constructivist Approaches to Learning in Science and their implications for science pedagogy: A Literature review. *International Journal of Environmental y Science Education*, 3(4), 193-206.  
[https://www.researchgate.net/publication/238105956\\_Constructivist\\_Approaches\\_to\\_Learning\\_in\\_Science\\_and\\_Their\\_Implications\\_for\\_Science\\_Pedagogy\\_A\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/238105956_Constructivist_Approaches_to_Learning_in_Science_and_Their_Implications_for_Science_Pedagogy_A_Literature_Review)
- Camacho, H., Casilla, D., & Finol, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus. Revista de Educación*, 14(26), 284-306. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>
- Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basado en el aprendizaje. ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.  
<https://es.scribd.com/read/436221741/Enfoques-de-ensenanza-basados-en-el-aprendizaje-ABP-ABPr-ABI-y-otros-metodos-basados-en-el-aprendizaje#>
- Carrascal, S. (2011). *Desarrollo de competencias mediante el alineamiento constructivo e interactivo*. Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. Progreso.
- Castro, M. (2017). *Pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de ingeniería en industrias alimentarias de la Universidad Nacional del Centro del Perú - Huancayo*. (Tesis de maestría). <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4271>
- Caswell, C., y LaBrie, D. (2017). Inquiry Based Learning from the Learner's Point of View: A Teacher Candidate's Success Story. *Journal of Humanistic Mathematics*, 7(2), 161-186.  
<https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=>

1366&context=jhm#:~:text=IBL%20is%20an%20instructional%20practice,and%20in%20small%20collaborative%20groups.

- Cerezal, J., y Fiallo, J. (2005). *¿Cómo investigar en Pedagogía?*. Pueblo y Educación.  
<https://docplayer.es/98396037-Dr-julio-cerezal-mezquita-dr-jorge-fiallo-rodriguez.html>
- Cerezal, J., y Fiallo, J. (2005). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Pueblo y Educación.
- Cerullo, J., y Cruz, D. (2010). Raciocinio y pensamiento crítico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(1), 124-129. [https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/es\\_19.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/es_19.pdf)
- Chaparro, R., y Barbosa, J. (2018). Impact of the didactic strategy Project-Based Learning, implemented with Information and Communication Technologies, in the academic motivation of high school students. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 10(3), 167-180. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i4.647>
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Clemens, A. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria*. (Tesis de maestría), Tecnológico de Monterrey, México.  
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621385/02Ana%20Marta%20Clemens%20Quesnel.pdf?sequence=1>
- Congreso de la República. (2003). *Ley de la Educación. Ley N° 28044*. Normas Legales en Diario Oficial El Peruano.
- Congreso de la República. (2014). *Ley Universitaria. Ley N° 30220*. Normas Legales en Diario Oficial El Peruano.
- Corredor, M., López, G., Muñoz, N., Pulido, O., Rincón, F., y Velandia, L. (2012). *Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica*. (Tesis de bachiller).  
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>
- Cuenca, R., Vargas, J., y Garfias, M. (2015). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. IEP.

- Curiche, D. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos del tercer año de media en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. (Tesis de maestría).  
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf;sequence=1>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana y UNESCO.
- Delval, J. (2007). *El desarrollo humano* (13era ed.). Siglo XXI editores.  
<https://es.scribd.com/document/212464284/DELVAL-El-Desarrollo-Humano>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Ediciones Paidós Ibérica.  
<https://es.scribd.com/document/137673207/Como-pensamos-Dewey>
- Dickinson, K., Soukamneuth, S., Yu, H., Kimbal, M., D'Amico, R., y Perry, R. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program*. Washington: U.S. Department of Labor, Office of Policy y Research.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED420756>
- Eder, M., y Adúriz, A. (2008). La explicación en las ciencias naturales y en su enseñanza: Aproximaciones epistemológica y didáctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(2), 101-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112597007.pdf>
- Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assesability. *Informal Logic*, 18(2-3), 165-182.
- Escribano, A., y Del Valle, A. (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Ediciones Narcea.
- Espuelas, A. (2014). *Diseño, implementación y evaluación de un proyecto sobre el tema de energía para 4º ESO basado en la técnica de Aprendizaje Basado en Proyectos*. (trabajo final de Máster), Universidad Pública de Navarra. <https://academica->

e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/11424/TFM%20Amaya%20Espuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Facione, P. (1990). *APA Delphi Research Report, Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Fullerton: The California Academia Press.  
<https://eric.ed.gov/?q=Critical+Thinking%3a+A+statement+of+expert+consensus+for+purposes+of+educational+assessment+and+instruction.+yid=ED315423>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1-22. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fesmire, S. (2015). *Dewey*. Routledge.  
<https://www.routledge.com/Dewey/Fesmire/p/book/9780415782753>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2018). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E Simón Bolívar, Oyón, 2018*. (Tesis de maestría), <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22477>
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación. Manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/4278>
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gholam, A. (2019). Inquiry-Based Learning: Student Teachers' Challenges and Perceptions. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 10(2), 112-133.  
<https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol10/iss2/6/>
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Octoedro.
- González, C. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*(40). <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>

- Gonzales, J. (2006). *Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*. Universidad Icesi.
- González, V., y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 185-209. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetiva*. ODHAG.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-4910200900010002&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-4910200900010002&script=sci_abstract)
- Harwell, S. (1997). Project-based learning connecting high school to the real world. En W. Blank, y S. Harwel, *Promising practices for* (pp. 23-28). University of South Florida.
- Hendrie, K., y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092033>
- Hernández, E., Coronado, J., Barraza, A., y Acosta, M. (2016). *Actores y procesos educativos. Estudios que parten del terreno formativo*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*(26), 39-51. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20726/20566>
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidós Educador.
- Hernández, G. (enero-junio de 2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 1-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a3.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hodge, B., Anthony, W., y Gales, L. (2003). *Teoría de la organización. Un enfoque estartégico* (6ta ed.). Pearson Educacion.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Provincia de Lima. Compendio estadístico 2017*. INEI.  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1477/1ibro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1477/1ibro.pdf)
- Jaramillo, L., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sofía, Colección de Filosofía de la Educación*(16), 299-313.
- Jimenez, R. (1998). *Metodología de la investigación. Elementos básicos para la investigación clínica*. Ciencias Médicas.  
<https://bibliotecavirtualcunori.wordpress.com/2018/11/20/metodologia-de-la-investigacion-elementos-basicos-para-la-investigacion-clinica/>
- Kafai, Y. (2005). Constructionism. En R. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (págs. 35-46). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833>
- Karlin, M., y Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Jackson Education Service District.
- Kilpatrick, W. (2018). *The Project Method. The use of the purposeful act in the educative process*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Knobel, M., y Kalman, J. (2018). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM.
- Lara, V., Avila, J., y Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 65-77. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00065.pdf>
- Larrea, A. (2014). El buen vivir como alternativa civilizatoria. En G. Endara, *Post-crecimiento y buen vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables* (pp. 237-254). Friedrich Ebert Stiftung.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gedisa.
- Libâneo, J. (2017). *Didáctica*. Cortez.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2da. ed.). Ediciones de la Torre.

- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*(22), 41-60.  
[https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)
- Lovera, P., y Uribe, F. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas modernas*(50), 91-108.  
<https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49253/53102>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotski: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.  
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17420/rev102COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macedo, A. (2018). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería 2017*. (tesis de maestría).  
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1541?locale-attribute=en>
- Mackay, R.; Franco, D. y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación*, 14(28), 158-180.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Malpartida, J. (2018). *Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de Huánuco*. (Tesis de maestría).  
<http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1515>
- Margery, E. (2019). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias. Siete viñetas pedagógicas*. Letrame Editorial.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Mateo, J., y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Octaedro.  
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/3cuaderno.pdf>

- Medina, M., y Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162#:~:text=El%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos%20es%20considerado%20una%20metodolog%C3%A1Da%20o,en%20pr%C3%A1ctica%20todo%20el%20sistema>
- Méndez, A y Gutiérrez, D. (2016). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Una mirada desde diferentes niveles educativos*. México: Red Durango de Investigadores Educativos. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/actoyproc9.pdf>
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral).  
[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD\\_MENDOZA\\_GUERRERO\\_Pedro\\_Luis.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1)
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, T., y Nácher, J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Miney, K. (2018). *La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos*. (Tesis de licenciatura).  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13766/MINEY\\_PRINCIPE\\_KATIA\\_MIDORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13766/MINEY_PRINCIPE_KATIA_MIDORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de educación, cultura y deporte de España. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria*. Secretaría general técnica del ministerio de educación, cultura y deporte de España.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>
- Montes, N., y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas*, 475-488.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615.  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-)



- Reyes Piña, O., y Bringas Linares, J. (2006). La Modelación Teórica como método de la investigación científica. *Varona*, 8-15.  
<http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561003.pdf>
- Rivadeneira, M., Hernández, B., Loor, D., y Palma, M. (2019). El fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 44-49.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/845>
- Rodríguez, A., y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*(82), 179-195.  
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Rodríguez, B. (2009). Aprendizaje basado en proyectos: desarrollando competencias. *Cuadernos Unimetanos*(20), 30-32.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999394>
- Rodríguez, C. (2017). *Aplicación de un aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios de ingeniería del riego y de la construcción*. (Tesis doctoral).  
<https://idus.us.es/handle/11441/64309>
- Rodríguez, E., Vargas, É., y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>
- Rodríguez, M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Ediciones Octaedro.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimiento en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 277-297.
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.  
[researchgate.net/publication/310119373\\_Piaget\\_Vigotski\\_y\\_Maturana\\_Tres\\_voces\\_dos\\_constructivismos](https://researchgate.net/publication/310119373_Piaget_Vigotski_y_Maturana_Tres_voces_dos_constructivismos)
- Ruiz, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 28-50.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172011#:~:text=Las%20ciencias%](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172011#:~:text=Las%20ciencias%20)

20sociales%2C%20con%20el,%2C%20el%20paradigma%20naturalista%2Dinterpretativo.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.

Saiz, C., y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y Aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325-346.  
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6026>

Saladino, A. (2012). *Pensamiento Crítico*.  
[http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab)

Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanista*. Universidad Ricardo Palma.  
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad de la Plata.

Schuter, A., Puente, M., Andrada, Ó., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.  
<http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>

Shukla, S. (2018). Development of Critical Thinking Skills in History. *Journal of Indian Education*, XVIII(4), 7-24.  
[https://www.academia.edu/39405126/Development\\_of\\_Critical\\_Thinking\\_Skills\\_in\\_History](https://www.academia.edu/39405126/Development_of_Critical_Thinking_Skills_in_History)

Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

- Sunedu. (2016). *Informa bienal sobre la realidad universitaria peruana*.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5716/Informe%20bienal%20sobre%20la%20realidad%20universitaria%20peruana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Temporetti, F. (2010). *La Psicología en construcción... y una Pedagogía también*.
- Terrones, M. (2018). *Aplicación del aprendizaje basado en proyectos para fomentar la creatividad en la asignatura de tecnología*. (Tesis de maestría).  
<http://oa.upm.es/53155/>
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*.  
[http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- Tippelt, R., y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*.  
<http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Toledo, P., y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491.  
[https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66383/pdf\\_109](https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66383/pdf_109)
- Torrego, L., y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2).  
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/323181>
- Torres, S., y Cruz, R. (2020). *Proponer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la implementación de la cátedra de filosofía, el trabajo colaborativo y una rutina de pensamiento con el fin de fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes del colegio San Pedro Claver*. (Tesis de maestría).  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18446/3/2020\\_Filosofia\\_Educacion\\_%2C%20Pensamiento%20Critico.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18446/3/2020_Filosofia_Educacion_%2C%20Pensamiento%20Critico.pdf)
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes.  
*Universidades*(48), 21-32.
- Universidad Ricardo Palma. (2019). *Modelo pedagógico de la Universidad Ricardo Palma*.  
 Universidad Ricardo Palma.

- Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación superior y sociedad*. 9(2). 97-113.  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinaria sobre el pensamiento crítico. *Revista*, 9(2), 11-39.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*(48), 21-32.
- Valdivia, L. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de arquitectura de interiores de un instituto de educación superior de Lima*. (Tesis de maestría). <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9467>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista de Educación*. 155-165.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Ventosa, V. (2017). *Didáctica de la participación. Teoría, metodología y práctica*. Narcea.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2da ed.). Barcelona: Crítica. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa: Entrevista con Loic Wacquant. *Antípoda*, 44-50. <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n2/n2a03.pdf>
- Williams, M. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry y Action in Education*, 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158258.pdf>
- Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. calidad y desarrollo profesional* (2da ed.). Narcea.
- Zafra, L. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos, una forma diferente de adquirir conocimiento*. <http://www.bejumper.com.mx/blog1/123-aprendizaje>
- Zumalabe, J. (2012). The transition of the behaviorism to the cognitivism. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 98-111.

<http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/55/C00044059.pdf?sequence=1>

## **Anexos**

## Anexo 1. Matriz metodológica

Formulación del problema	Preguntas científicas	Objetivo principal	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Paradigma, enfoque, tipo y diseño	Población, muestra y muestreo	Unidad de análisis	Métodos	Técnicas	Instrumentos											
¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?	¿Cuál es la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?	Proponer el Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.	Diagnosticar la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.	Pensamiento crítico.	Inferencia	Paradigma: sociocrítico e interpretativo	La población estuvo compuesta por 15 docentes y 1200 estudiantes	Literatura especializada nacionales e internacionales como tesis, revistas, libros, ensayos	Métodos empíricos: Prueba pedagógica, entrevista, encuesta y estadístico	Análisis documental	Literatura especializada											
	¿Cuál es la perspectiva teórica que fundamenta el Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?		Fundamentar teórica y metodológicamente el Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.		Análisis e interpretación							Método: Enfoque cualitativo	La muestra de tres docentes y 41 estudiantes	Tipo de investigación: Aplicada educacional	Muestreo no probabilístico	Estudiantes del tercer semestre del programa de estudios básicos	Métodos teóricos: Histórico-lógico. Analítico-sintético. Inductivo-deductivo. Modelación	Encuesta	Cuestionario			
					Explicación	Diseño: transeccional descriptivo														Evaluación educativa	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada
					Autoregulación																	
¿Qué criterios teóricos y metodológicos se debe tomar en cuenta para la modelación del Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?	Determinar los criterios teóricos y metodológicos que se debe tomar en cuenta en la modelación del Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.	Aprendizaje Basado en Proyectos.	Propósito	Planificación	Criterio de expertos	Lista de chequeo de experto																

	¿Cómo validar la propuesta del Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?	Validar por juicio de expertos la propuesta del Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima.		Implementación						
				Evaluación						

## Anexo 2. Matriz de categorización

Formulación del problema	Objetivo principal	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítem de la Guía de Entrevista	Ítem del cuestionario	Ítem de la prueba sobre pensamiento crítico	
¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima?	Proponer el Aprendizaje Basada en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima	<b>Pensamiento crítico.</b> Se define como un proceso cognitivo de carácter intuitivo y reflexivo en que el estudiante adquiere habilidades de inferencia, análisis, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación. (Facione, 2007)	<b>Inferencia.</b> Significa identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007)	Identifica elementos históricos para sacar conclusiones y formular conjeturas.	1	1	1	
				Identifica información relevante del proceso histórico para generar consecuencias a partir de los opiniones, conceptos y principios	1,2	2	1	
				<b>Análisis e interpretación.</b> Análisis es una habilidad que orienta a identificar las relaciones de inferencias reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones con el propósito de expresar creencias, juicio, experiencias, razones, información u opiniones. En cambio, la interpretación es una habilidad para comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios. (Facione, 2007)	Identifica las relaciones de inferencias con los enunciados, conceptos y descripciones de los procesos históricos planteados en clase.	2,3	3	2
				Comprende los significados más relevantes de situaciones, eventos, juicios, reglas y procedimientos informados en clase.	2	4	2	
				<b>Explicación.</b> Es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo ya sea tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos. (Facione, 2007)	Presenta resultados de su razonamiento histórico propio de manera reflexiva y coherente.	3	5	3
				Plantea argumentos históricos a partir de evidencias, conceptos, metodologías y criterios de acuerdo con un contexto determinado.	3,2	6	3	
				<b>Autoregulación.</b> Es el monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios. (Facione, 2007)	Analiza juicios inferenciales propios que se desprende de los hechos históricos para cuestionarlos o validarlos.	4	7	4
				Evalúa sus propios juicios inferenciales de los hechos históricos con la idea de optimizarlos o corregirlos.	4,2	8	4	
				<b>Evaluación.</b> Es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007)	Valora la credibilidad de los enunciados, así como las experiencias, juicios, creencias u opiniones históricos facilitados en la clase.	5,2	9	5
			Valora la fortaleza lógica de las relaciones de inferencias ya sean reales, supuestos, preguntas o alguna representación del proceso histórico.	5,3	10	5		
	<b>Aprendizaje Basado en Proyectos.</b> Se define como una modalidad de	<b>Propósito.</b> Etapa inicial donde se considera los intereses de los estudiantes por solucionar un problema real. Asimismo, prima la motivación del alumnado que le permite asumir responsabilidades en	Concibe la trascendencia de la elección del tema del proyecto propuesto en clase	6	11,12			

	enseñanza-aprendizaje centrado en la elaboración de tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final. Este método promueve el aprendizaje individual y autónomo hacia el logro de un propósito, con una planificación, ejecución y evaluación pertinente. Los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje, descubren sus preferencias y estrategias en el proceso. Así mismo, pueden participar en las decisiones relativas a los contenidos y a la evaluación del aprendizaje (García-Valcárcel y Basilotta, 2017) (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)	las tareas y adquiere mayor protagonismo. Por ello, es necesario que el proyecto esté centrado en el estudiante, adaptado a sus necesidades e intereses, despierte su curiosidad y genere motivación intrínseca. (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)	Demuestra interés por solucionar un problema real de su entorno	<b>6,3</b>	<b>13</b>	
		<b>Planificación.</b> Etapa donde se planifica el aprendizaje de contenidos y competencias que deben estar claramente definidas, así como los grupos de trabajo con diversos niveles de habilidad y roles interdependientes. El proyecto tiene que ofrecer suficientes oportunidades para colaborar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en el aula con otros compañeros, que fomenten la participación y el valor social. (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)	Planifica contenidos claramente definidas para el logro de las competencias requeridas	<b>7</b>	<b>14</b>	
			Propone el aprendizaje colaborativo para la elaboración del proyecto	<b>7</b>	<b>15</b>	
			Prevé la reflexión sobre las experiencias desarrolladas para darle valor social.	<b>7,8</b>	<b>16</b>	
		<b>Implementación.</b> Es la etapa donde el docente ofrece al alumno orientaciones y evaluaciones constantes de las tareas y análisis de la información. Los docentes pueden adaptar las actividades del proyecto y su apoyo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, orientándolos en el desarrollo de su trabajo. (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)	Realiza orientación y seguimiento permanente en el desarrollo del proyecto	<b>9</b>	<b>17</b>	
			Desarrolla el proyecto siguiendo las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros	<b>9,7</b>	<b>18</b>	
		<b>Evaluación.</b> Es la etapa donde se comunican los resultados finales de las tareas y el impacto que tendría el proyecto dentro de un contexto determinado. No sólo se evalúa resultados o productos generados en el desarrollo del proyecto, sino también los procesos, tanto externos como internos, llevados a cabo por los grupos de trabajo. (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)	Efectúa la evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.	<b>10,5</b>	<b>19</b>	
			Hace la metacognición al final de cada actividad de aprendizaje.	<b>10</b>	<b>20</b>	

### Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

#### ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES

**Datos informativos:**

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_

**Lugar y Fecha:** \_\_\_\_\_

**Duración:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Conocer la preparación teórica y didáctica que poseen los docentes sobre la estrategia didáctica aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima

1. ¿Qué acciones o actividades realiza en su sesión de clase para que el estudiante pueda identificar elementos e información de relevancia histórica y logre generar conclusiones y consecuencias lógicas?
2. ¿Qué estrategia de enseñanza utiliza usted en su sesión de clase para que el estudiante alcance relaciones de inferencias y comprenda significados relevantes del proceso histórico?
3. ¿Qué procesos didácticos realiza usted en su proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes presenten sus propios razonamientos históricos y sostengan argumentos a partir de la metodología y conceptualización propia de la ciencia histórica?
4. ¿En el proceso de aprendizaje enseñanza cómo ayuda a corregir y a cuestionar los juicios inferenciales de los hechos históricos de los estudiantes para que ellos mismos puedan potencializarlos?
5. ¿Qué tipo de evaluación consideraría para que los estudiantes puedan alcanzar las habilidades de valorar la credibilidad de los enunciados históricos y estimar las relaciones de inferencias de hechos históricos concretos, de interrogantes que pudieran surgir o de representaciones que se desprendan del proceso histórico?
6. ¿De qué manera logra usted que el estudiante conciba la trascendencia en la elección del proyecto y que tome interés en la solución de un problema real?
7. ¿En la planificación y organización de la sesión de aprendizaje usted considera las competencias a desarrollar, como también los lineamientos del aprendizaje colaborativo para lograr con las tareas y actividades asignadas? ¿Qué estrategias didácticas utiliza en clase para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes?
8. ¿Considera usted importante la reflexión sobre las experiencias desarrolladas para darle valor social?, ¿por qué?
9. ¿Usted orienta y monitorea el cumplimiento de las diversas tareas y actividades en el desarrollo del proyecto?, y ¿cómo lo realiza?
10. Según su experiencia, ¿qué entiende usted por evaluación formativa y la metacognición?

## CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES

### DATOS GENERALES:

Carrera: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Femenino ( ) Masculino ( ) Fecha: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Constatar el nivel de satisfacción que experimentan los estudiantes del III ciclo con la manera en que el docente de la asignatura Historia de la Civilización dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el Programa de Estudios Básicos de una universidad privada de Lima

### Instrucciones:

Estimado estudiante, como parte de una investigación necesitamos que colabores con tu opinión respecto a los contenidos de la asignatura y de la forma como el docente dirige la sesión de clase. Para ello te pedimos que leas atentamente el siguiente cuestionario para responder con sinceridad las siguientes preguntas.

### Preguntas:

		Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
1	¿Usted logra identificar los elementos históricos para poder sacar conclusiones y formular conjeturas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Historia de la Civilización?				
2	¿El docente proporciona información relevante para que el estudiante logre generar sus propios conceptos y principios a partir de la información que le facilita?				
3	¿Usted logra identificar las relaciones de inferencias a partir de enunciados, conceptos y descripciones para analizar creencias, juicio, razones y opiniones del proceso histórico?				
4	¿Usted alcanza a comprender los significados relevantes de las situaciones, juicios, normas y procedimientos del proceso histórico?				
5	¿Las estrategias que maneja el docente te permite desarrollar la habilidad de razonamiento de manera reflexiva y coherente en temas históricos?				
6	¿Usted logra plantear y explicar argumentos históricos a partir de las evidencias dejadas por la humanidad, la metodología propia de la historia y criterios lógicos en un contexto determinado?				
7	¿Usted logra cuestionar o validar juicios inferenciales de los hechos históricos?				
8	¿El profesor contribuye a optimizar o corregir sus juicios inferenciales de un contexto histórico determinado?				
9	¿Usted logra valorar la credibilidad de los enunciados, así como las experiencias, juicios, creencias u opiniones históricos facilitados en la clase?				
10	¿Las actividades y acciones que realiza el docente te permiten hacer la valoración de las relaciones de inferencias de la realidad, supuestos o representaciones del proceso histórico?				
11	¿Usted considera necesario y trascendente la elección del tema del proyecto a investigar?				
12	¿El docente motiva a la elección del tema del proyecto de acuerdo con la trascendencia que pueda tener para el alumno?				

13	¿Usted toma interés por solucionar un problema real de su entorno?				
14	¿Usted logra realizar una planificación clara de los contenidos a desarrollar en el proyecto?				
15	¿El docente establece las pautas para el aprendizaje colaborativo para el trabajo en equipo?				
16	¿Usted suele reflexionar sobre las experiencias desarrolladas para darle valor social?				
17	¿El docente orienta y hace seguimiento permanente en el desarrollo del proyecto?				
18	¿Usted desarrolla el proyecto siguiendo las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros?				
19	¿El docente suele usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza - aprendizaje?				
20	¿Usted acostumbra realiza la metacognición al final de cada actividad de aprendizaje?				

## PRUEBA PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES

### DATOS GENERALES:

**Carrera:** \_\_\_\_\_ **Ciclo:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Masculino ( ) Femenino ( ) **Fecha:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Comprobar el nivel de conocimientos teóricos sobre el curso Historia de la Civilización y el nivel de su capacidad crítica en estudiantes del programa de estudios básicos en una universidad privada de Lima.

### Instrucciones:

Estimado estudiante, como parte de una investigación que estamos realizando para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso de Historia de la Civilización, necesitamos de tu colaboración. A continuación, te presentamos una lectura sobre la crisis de 1929, por favor léelas atentamente y responde las preguntas.

### La crisis de 1929, en el contexto del desarrollo del sistema capitalista\*

La Crisis de 1929 nos revela un colapso de la continuidad del modelo económico liberal sin mayores restricciones o controles por parte del Estado, en donde la inversión privada no sólo impulsó la economía durante algunas décadas sino también generó fluctuaciones como los monopolios que desencadenaron malestares. Si observamos el crecimiento económico norteamericano de aquel tiempo vemos a un país que revela grandes capacidades para aprovechar la oportunidad, una vez culminada la I guerra mundial, de posicionarse como el núcleo económico mundial, situación que beneficio a una sociedad y a las economías foráneas interactuantes.

La crisis también nos evidencia una construcción en lo social que se desarrolló durante la época previa a ella. Una estructura social que se modificó, producto del constante empobrecimiento de las capas sociales más bajas, especialmente los obreros, también se vieron afectados los de la clase media. Muchos funcionarios, profesionales liberales, pequeños empresarios, entre otros, se arrastraron a la proletarización, situación que tuvo su réplica de manera exponencial no solo en los EEUU, también en Alemania e Italia años más tarde. Dichas desigualdades sociales se acentuaron e incrementaron en masas de desposeídos, sin posibilidad de afrontar su situación económica y vital.

Finalmente, la crisis resquebrajó la economía y generó nuevas posibilidades evidenciadas con décadas de mucho esfuerzo en recuperación, demostrando una ironía de una economía entre guerras, en donde el término de la Gran Guerra produjo una de las condiciones del colapso económico y la II guerra mundial es producto de las condiciones que desarrollarán la recuperación económica producida en octubre de 1929. Dicha recuperación evidenciada entre 1938-1940 con el rearme de la guerra, pero gracias al New Deal (el nuevo trato, entre sociedad, Estado y empresa), EE.UU. es capaz de generar mecanismos mediáticos que hacen posible regenerarse como potencia en la economía mundial. Algo interesante que si se consiguió fue generar las primeras evidencias de restablecimiento de un orden económico, que se basó en el funcionamiento de las economías de escala y en la intervención regulada del Estado (sistema mixto) garantizaba la creación de una lenta demanda pública, lo que impulsó posteriormente el desarrollo del sector industrial privado cauteloso. Se gestó las bases de un modelo Estatal liberal que evidencia una intervención y control autoritario de la economía, visible en: construcción de obras públicas, fomento de la industria militar, autosuficiencia agraria e industrial y centralización empresarial y, finalmente un sector bancario más celoso de las fluctuaciones.

*Texto adaptado de Carlos de la Cruz, titulado "En torno a las condiciones de la crisis de 1929"*

**Preguntas**

1.- Identifique las causas que motivaron la crisis de 1929

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.- Explique la medida económica adoptada por EE. UU. que será trascendental para salir de la crisis de 1929

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.- Explique las consecuencias políticas producto de la crisis de 1929

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.- ¿Qué medidas económicas tomaría usted para solucionar las desigualdades económicas que generó la crisis de 1929?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Considera que el modelo económico liberal es la mejor propuesta para el desarrollo de la economía mundial. Explique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 4. Certificado de validez de los instrumentos de recolección de datos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Claridad conceptual		Observaciones	Suplementos
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Qué acciones o actividades realiza en su salón de clases para que el estudiante pueda identificar elementos y fundamentos de referencia histórica y logro general de los hechos y acontecimientos históricos?	/	/	/	/	/	/		
2	¿Qué estrategia de enseñanza utiliza cuando se refiere de clase para que el estudiante elabore relaciones de referencia y comprenda significación referencial del proceso histórico?	/	/	/	/	/	/		
3	¿Qué proceso de selección realiza usted en la planeación de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes presenten sus propios razonamientos históricos y sustenten argumentos a partir de la metodología y conceptualización propia de la ciencia histórica?	/	/	/	/	/	/		
4	¿En el proceso de aprendizaje establece usted apoyo e interés y a continuación los hechos históricos de los hechos históricos de los estudiantes para que ellos mismos puedan generalizarlos?	/	/	/	/	/	/		
5	¿Qué tipo de evaluación considera para que los estudiantes puedan identificar las habilidades de relación de los hechos históricos concretos, de interrogantes que permitan surgir o de representaciones que se desprendan del proceso histórico?	/	/	/	/	/	/		
6	¿De qué manera logra usted que el estudiante vincule la trascendencia en la esencia del proceso y que tome interés en la solución de un problema real?	/	/	/	/	/	/		
7	¿En la planeación y ejecución de la sesión de aprendizaje usted considera las competencias a desarrollar, como también las habilidades del aprendizaje?	/	/	/	/	/	/		

¿Establece para lograr con las tareas y actividades asignadas? ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes?	/	/	/	/	/	/	/		
¿Considera usted importante la referencia sobre las experiencias acumuladas para darle valor social? ¿por qué?	/	/	/	/	/	/	/		
¿Qué acciones y acciones al cumplimiento de los diversos temas y actividades en el desarrollo del proyecto? ¿cómo lo realiza?	/	/	/	/	/	/	/		
¿Incluye su experiencia, ¿qué estrategias usted por evaluación formativa y la retroalimentación?	/	/	/	/	/	/	/		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (prestar si hay suficiencia): *DEUTERARIO*

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Nombre y Apellido	ROSALE GARCÍA ESCOBAR	DNI N°	0454520
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	MAESTRO EN EDUCACIÓN	Fecha	16 NOV 2015
Grado Académico	DE		
Metodólogo temático	TECNICISTA	Lugar y fecha	16 NOV 2015

\*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico tratado.

\*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al contenido o dimensión específica del contenido.

\*Claridad: De entenderse el ítem debe estar claro el enunciado del ítem, en lenguaje sencillo y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiente cuando se tiene planeado con suficiencia para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Claridad conceptual		Observaciones	Suplementos
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Usted logra identificar los elementos históricos para poder tener conocimientos y formular conclusiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Historia de la Civilización?	/	/	/	/	/	/		
2	¿Usted procura proporcionar información relevante para que el estudiante logre generar sus propios conceptos y principios a partir de la información que le facilita?	/	/	/	/	/	/		
3	¿Usted logra identificar las relaciones de referencia a partir de conceptos, conceptos y descripciones para analizar conclusiones, juicios, valores y opiniones del proceso histórico?	/	/	/	/	/	/		
4	¿Usted procura a comprender los significados relevantes de los acontecimientos, hechos, sucesos y acontecimientos del proceso histórico?	/	/	/	/	/	/		
5	¿Las estrategias que maneja el docente se permite desarrollar la habilidad de conocimiento de manera reflexiva y sustentada en temas históricos?	/	/	/	/	/	/		
6	¿Usted logra planear y explicar argumentos históricos a partir de los estudiantes después de la transacción, la metodología propia de la historia y valores lógico en un contexto determinado?	/	/	/	/	/	/		
7	¿Usted logra analizar o validar juicios referencias de los hechos históricos?	/	/	/	/	/	/		
8	¿Usted permite analizar o explicar juicios referencias de un contexto histórico determinado?	/	/	/	/	/	/		
9	¿Usted logra valorar la credibilidad de los estudiantes, así como las experiencias, juicios, conclusiones o opiniones históricas facilitadas en la clase?	/	/	/	/	/	/		
10	¿Las actividades y acciones que realiza el docente le permiten hacer la valoración de las relaciones de referencia de la realidad, argumentos o representaciones del proceso histórico?	/	/	/	/	/	/		
11	¿Usted analiza momento y trascendencia la esencia del tema del proyecto a investigar?	/	/	/	/	/	/		
12	¿Usted describe brevemente a la esencia del tema del proyecto de acuerdo a la trascendencia que pueda tener para el alumno?	/	/	/	/	/	/		

13	¿Usted toma interés por solucionar un problema real de su entorno?	/	/	/	/	/	/		
14	¿Usted logra realizar una planeación clara de los contenidos a desarrollar en el proyecto?	/	/	/	/	/	/		
15	¿Usted describe establece las pautas para el aprendizaje colaborativo para el trabajo en equipo?	/	/	/	/	/	/		
16	¿Usted puede reflexionar sobre las experiencias acumuladas para darle valor social?	/	/	/	/	/	/		
17	¿Usted describe realiza y hace seguimiento permanente en el desarrollo del proyecto?	/	/	/	/	/	/		
18	¿Usted desarrolla el proyecto integrando las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros?	/	/	/	/	/	/		
19	¿Usted describe puede usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	/	/	/	/	/	/		
20	¿Usted describe realiza la retroalimentación al final de cada actividad de aprendizaje?	/	/	/	/	/	/		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (prestar si hay suficiencia): *SI APLICABLE*

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Nombre y Apellido	ROSALE GARCÍA ESCOBAR	DNI N°	0454520
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	ANTROPÓLOGO	Fecha	16 NOV 2015
Grado Académico	DE		
Metodólogo temático	TECNICISTA	Lugar y fecha	16 NOV 2015

\*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico tratado.

\*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al contenido o dimensión específica del contenido.

\*Claridad: De entenderse el ítem debe estar claro el enunciado del ítem, en lenguaje sencillo y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiente cuando se tiene planeado con suficiencia para medir la dimensión.



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Interrelación		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Que acciones o actividades realizó en su sesión de clase para que el estudiante pueda identificar elementos e información de información histórica y lograr generar conclusiones y conexiones lógicas?	✓		✓		✓			
2	¿Que estrategia de enseñanza utilizó usted en su sesión de clase para que el estudiante valore reflexiones de reflexión y comprenda significados relevantes del proceso histórico?	✓		✓		✓			
3	¿Que procesos didácticos realizó usted en su proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes presenten sus propios razonamientos históricos y sustenten argumentos a partir de la metodología y conceptualización propia de la ciencia histórica?	✓		✓		✓			
4	¿En el proceso de aprendizaje evidencian cómo ayuda a corregir y a motivar las fuentes históricas de los hechos históricos de los estudiantes para que ellos mismos puedan generalizarlos?	✓		✓		✓			
5	¿Que tipo de evidencias construyeron para que los estudiantes puedan analizar las habilidades de valorar la credibilidad de los documentos históricos y extraer las relaciones de información de hechos históricos concretos, de los registros que permiten surgir de representaciones que se desprenden del proceso histórico?	✓		✓		✓			
6	¿De qué manera logra usted que el estudiante reconstruya la transición en la elección del proyecto y que tome interés en la elección de un problema real?	✓		✓		✓			
7	¿En la planificación y organización de la sesión de aprendizaje usted considera los competencias a desarrollar, como también los momentos del aprendizaje?	✓		✓		✓			

1	¿Utiliza usted para lograr sus los temas y actividades asignadas? ¿Que estrategias didácticas utilizó en clase para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes?								
2	¿Considera usted importante la reflexión sobre las experiencias desarrolladas para darle valor social, ¿por qué?	✓		✓		✓			
3	¿Utiliza usted y considera el cumplimiento de los diversos temas y actividades en el desarrollo del proyecto? ¿cómo lo realiza?	✓		✓		✓			
4	¿Según su experiencia, ¿por qué usted usó por evaluación formativa y la autoevaluación?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay evidencias): Hay suficientes

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable []  Aplicable después de corregir []  No aplicable []

Nombres y Apellidos	<u>José Manuel Muñoz Salazar</u>	ENI N°	<u>04526792</u>
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	<u>[Firma]</u>
Grado Académico	<u>Docente en Ciencias de la Educación</u>	Lugar y fecha	
Metodología utilizada	<u>Metodología</u>		

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o elemento específico del constructo.  
 Claridad: Se entiende en términos claros el enunciado del ítem, su sentido, su uso y diseño.

Nota: Seleccionar, en caso de haberlos, cuando los ítems puntuales son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Interrelación		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Usted logra identificar los elementos históricos para poder hacer conclusiones y generar conexiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Historia de la Civilización?	✓		✓		✓			
2	¿El docente proporciona información relevante para que el estudiante logre generar sus propios conceptos y juicios a partir de la información que le facilita?	✓		✓		✓			
3	¿Usted logra identificar las relaciones de información a partir de cronogramas, conceptos y descripciones para analizar situaciones, puntos, razones y opiniones del proceso histórico?	✓		✓		✓			
4	¿Usted alcanza a comprender las significaciones concretas de las situaciones, juicios, razones y generalizaciones del proceso histórico?	✓		✓		✓			
5	¿Las estrategias que utiliza el docente le permite desarrollar la habilidad de reconocimiento de fuentes reflexivas y obtener de temas históricos?	✓		✓		✓			
6	¿Usted logra planear y explicar argumentos históricos a partir de las evidencias dadas por la seguridad, la metodología propia de la historia y criterios lógicos en un contexto académico?	✓		✓		✓			
7	¿Usted logra construir o validar juicios informales de los hechos históricos?	✓		✓		✓			
8	¿El profesor contribuye a explicar o corregir sus juicios informales de un contexto histórico determinado?	✓		✓		✓			
9	¿Usted logra valorar la credibilidad de los documentos, así como las representaciones, puntos, razones u opiniones históricas facilitadas en la clase?	✓		✓		✓			
10	¿Las actividades y acciones que realiza el docente le permiten hacer la inferencia de las relaciones de información de la realidad, argumentos e interpretaciones del proceso histórico?	✓		✓		✓			
11	¿Usted considera relevante y trascendente la elección del tema del proyecto a investigar?	✓		✓		✓			
12	¿El docente motiva a la elección del tema del proyecto de acuerdo a la transición que puede tener para el alumno?	✓		✓		✓			

13	¿Usted toma interés por seleccionar un problema real de su entorno?	✓		✓		✓			
14	¿Usted logra realizar una planificación clara de las acciones a desarrollar en el proyecto?	✓		✓		✓			
15	¿El docente establece las pautas para el aprendizaje colaborativo para el trabajo en equipo?	✓		✓		✓			
16	¿Usted hace reflexiones sobre las experiencias desarrolladas para darle valor social?	✓		✓		✓			
17	¿El docente orienta y hace seguimiento permanente en el desarrollo del proyecto?	✓		✓		✓			
18	¿Usted desarrolla el proyecto siguiendo las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros?	✓		✓		✓			
19	¿El docente hace usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	✓		✓		✓			
20	¿Usted encuentra difícil la retroalimentación al final de cada actividad de aprendizaje?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay evidencias): Hay suficientes

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable []  Aplicable después de corregir []  No aplicable []

Nombres y Apellidos	<u>José Manuel Muñoz Salazar</u>	ENI N°	<u>04526792</u>
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	<u>[Firma]</u>
Grado Académico	<u>Docente en Ciencias de la Educación</u>	Lugar y fecha	
Metodología utilizada	<u>Metodología</u>		

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o elemento específico del constructo.  
 Claridad: Se entiende en términos claros el enunciado del ítem, su sentido, su uso y diseño.

Nota: Seleccionar, en caso de haberlos, cuando los ítems puntuales son suficientes para medir la dimensión.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA A ESTUDIANTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia		Adecuación		Instrumento genérico*		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Identifique las causas que motivaron la crisis de 1929	✓		✓		✓			
2	Explique la medida económica adoptada por E.U.L.L. que será trascendental para salir de la crisis de 1929	✓		✓		✓			
3	Explique las consecuencias políticas producto de la crisis de 1929	✓		✓		✓			
4	¿Qué medidas económicas tomaría usted para solucionar las desigualdades económicas que generó la crisis de 1929?	✓		✓		✓			
5	¿Considera que el modelo económico liberal es la mejor propuesta para el desarrollo de la economía mundial. Explique	✓		✓		✓			

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficienciaOpinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Nombre y Apellido	<u>José Manuel Muñoz Velasco</u>	DNI Nº	<u>09536752</u>
Dirección - domicilio		Teléfono / Celular	
Título profesional / Experiencia		Firma	<u>JM</u>
Grado Académico	<u>Doctor en Ciencias en Educación</u>	Lugar y fecha	
Materiales/temáticas	<u>Historia de la go</u>		

\*Pertinencia: El ítem corresponde a los temas de la prueba.

\*Adecuación: El ítem es apropiado para evaluar el componente o desarrollo específico del estándar.

\*Instrumento genérico: Se refiere al tipo de instrumento de evaluación del ítem, es decir, escrito y oral.

Nota: Suficiencia, es decir, suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Perfiles		Bases		Componentes generales		Observaciones	Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1	¿Qué acciones o actividades realiza en su aula de clase para que el estudiante pueda identificar elementos o información de relevancia histórica y luego generar conclusiones y conexiones lógicas?	✓		✓		✓			
2	¿Qué estrategias de evaluación utiliza usted en su aula de clase para que el estudiante obtenga reflexiones de valoración y conceptos significativos referentes del proceso histórico?	✓		✓		✓			
3	¿Qué técnicas de evaluación utiliza usted en su proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes presenten sus propios conocimientos históricos y manejen argumentos a partir de la metodología y conceptualización propia de la ciencia histórica?	✓		✓		✓			
4	¿En el proceso de aprendizaje involucra como ayuda o apoyo y a considerar los puntos informativos de los hechos históricos de los estudiantes para que ellos mismos puedan potenciarlos?	✓		✓		✓			
5	¿Qué tipo de evaluación considera para que los estudiantes puedan obtener las habilidades de valorar la confiabilidad de los documentos históricos y extraer los elementos de relevancia de los hechos históricos contextos, de interrogantes que permitan surgir o de representaciones que se desprenden del proceso histórico?	✓		✓		✓			
6	¿En qué manera logra usted que el estudiante considere la importancia en la situación del presente y que tenga interés en la solución de su problema real?	✓		✓		✓			
7	¿En la planificación y organización de la sesión de aprendizaje usted considera las competencias a desarrollar, como también las limitaciones del aprendizaje?	✓		✓		✓			

¿Considera poco ligeros los temas y actividades sugeridos? ¿Qué estrategias delectivas utiliza en clase para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes?				
¿Considera usted importante la reflexión sobre las experiencias desarrolladas para darle más valor? ¿por qué?	✓	✓	✓	
¿Considera usted importante el cumplimiento de los diversos temas y actividades en el desarrollo del proceso? ¿y cómo lo realiza?	✓	✓	✓	
¿Logra su experiencia, qué estrategia usó para evaluación formativa y la autoevaluación?	✓	✓	✓	

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): AplicableOpinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable 

Nombre y Apellido	LUIS DANIEL MORENO RAMOS	DNI N°	40623464
Dirección institucional		Talleres / Ciudad	
Título profesional	Historiador	Fecha	<u>18-11-19</u>
Especialidad	Historia		
Grado Académico	Docente		
Municipio/estado	Temálico	Lugar y fecha	18-11-19

Validación: El ítem corresponde al campo antes formulado.  
 Validez: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica de constructo.  
 Fiabilidad: Se evidencia el alcance según el momento del ítem, en cuanto, exacto y preciso.

Nota: Subscriba, en otro edificio cuando los ítems pertenecen con suficiente para recibir la dimensión.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

Nº	Formulación del ítem	Perfiles		Bases		Componentes generales		Observaciones	Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1	¿Usted logra identificar los elementos históricos para poder hacer conclusiones y formularlas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Historia de la Civilización?	✓		✓		✓			
2	¿El docente proporciona información relevante para que el estudiante logre generar sus propios conceptos y percepciones a partir de la información que le brinda?	✓		✓		✓			
3	¿Usted logra identificar las relaciones de información a partir de conceptos, conceptos y descripciones para analizar contextos, juicios, razones y opiniones del proceso histórico?	✓		✓		✓			
4	¿Usted alcanza a comprender los significados relevantes de las opiniones, juicios, razones y generalizaciones del proceso histórico?	✓		✓		✓			
5	¿Las estrategias que maneja el docente le permiten desarrollar la habilidad de procesamiento de textos reflexivos y reflexivos en temas históricos?	✓		✓		✓			
6	¿Usted logra plantear y explicar argumentos históricos a partir de las evidencias dadas por la humanidad, la metodología propia de la historia y criterios ligeros en su contexto de desarrollo?	✓		✓		✓			
7	¿Usted logra cuestionar o validar juicios referenciados de los hechos históricos?	✓		✓		✓			
8	¿El profesor cuestiona o sugiere o corrige sus juicios referenciados de un contexto histórico determinado?	✓		✓		✓			
9	¿Usted logra valorar la confiabilidad de los contextos, así como las opiniones, juicios, razones y opiniones históricas formuladas en la clase?	✓		✓		✓			
10	¿Las actividades y acciones que maneja el docente le permiten hacer la valoración de las relaciones de información de la realidad, separar o representaciones del proceso histórico?	✓		✓		✓			
11	¿Usted considera relevante y trascendente la dimensión del tema del presente a desarrollar?	✓		✓		✓			
12	¿El docente motiva a la elección del tema del presente de acuerdo a la trascendencia que presenta para el alumno?	✓		✓		✓			

¿Usted tiene interés por reflexionar en problemas reales de su entorno?	✓	✓	✓	
¿Usted logra valorar una planificación clara de los contenidos a desarrollar en el presente?	✓	✓	✓	
¿El docente cuestiona los puntos para el aprendizaje subsecuente para el trabajo en equipo?	✓	✓	✓	
¿Usted logra reflexionar sobre las experiencias desarrolladas para darle más valor?	✓	✓	✓	
¿El docente orienta y hace sugerencias permanentes en el desarrollo del proceso?	✓	✓	✓	
¿Usted desarrolla el presente siguiendo los criterios planteados de manera subsecuente con sus competencias?	✓	✓	✓	
¿El docente motiva con la evaluación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	✓	✓	✓	
¿Usted cuestiona o valida la trascendencia del tema de cada actividad de aprendizaje?	✓	✓	✓	

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): AplicableOpinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable 

Nombre y Apellido	LUIS DANIEL MORENO RAMOS	DNI N°	40623464
Dirección institucional		Talleres / Ciudad	
Título profesional	Historiador	Fecha	<u>18-11-19</u>
Especialidad	Historia		
Grado Académico	Docente		
Municipio/estado	Temálico	Lugar y fecha	18-11-19

Validación: El ítem corresponde al campo antes formulado.  
 Validez: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica de constructo.  
 Fiabilidad: Se evidencia el alcance según el momento del ítem, en cuanto, exacto y preciso.

Nota: Subscriba, en otro edificio cuando los ítems pertenecen con suficiente para recibir la dimensión.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA A ESTUDIANTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia / Relevancia				Adecuación / Aplicación		Observaciones	Ejecución
		SI	No	SI	No	SI	No		
1	Identifique las causas que motivaron la crisis de 1929	✓		✓		✓			
2	Explique la medida económica adoptada por EE.UU. que sea trascendental para salir de la crisis de 1929	✓		✓		✓			
3	Explique las consecuencias políticas producto de la crisis de 1929	✓		✓		✓			
4	Qué medidas económicas tomaría usted para solucionar las desigualdades económicas que generó la crisis de 1929	✓		✓		✓			
5	Considera que el modelo económico liberal es la mejor propuesta para el desarrollo de la economía mundial. Explique	✓		✓		✓			

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA:

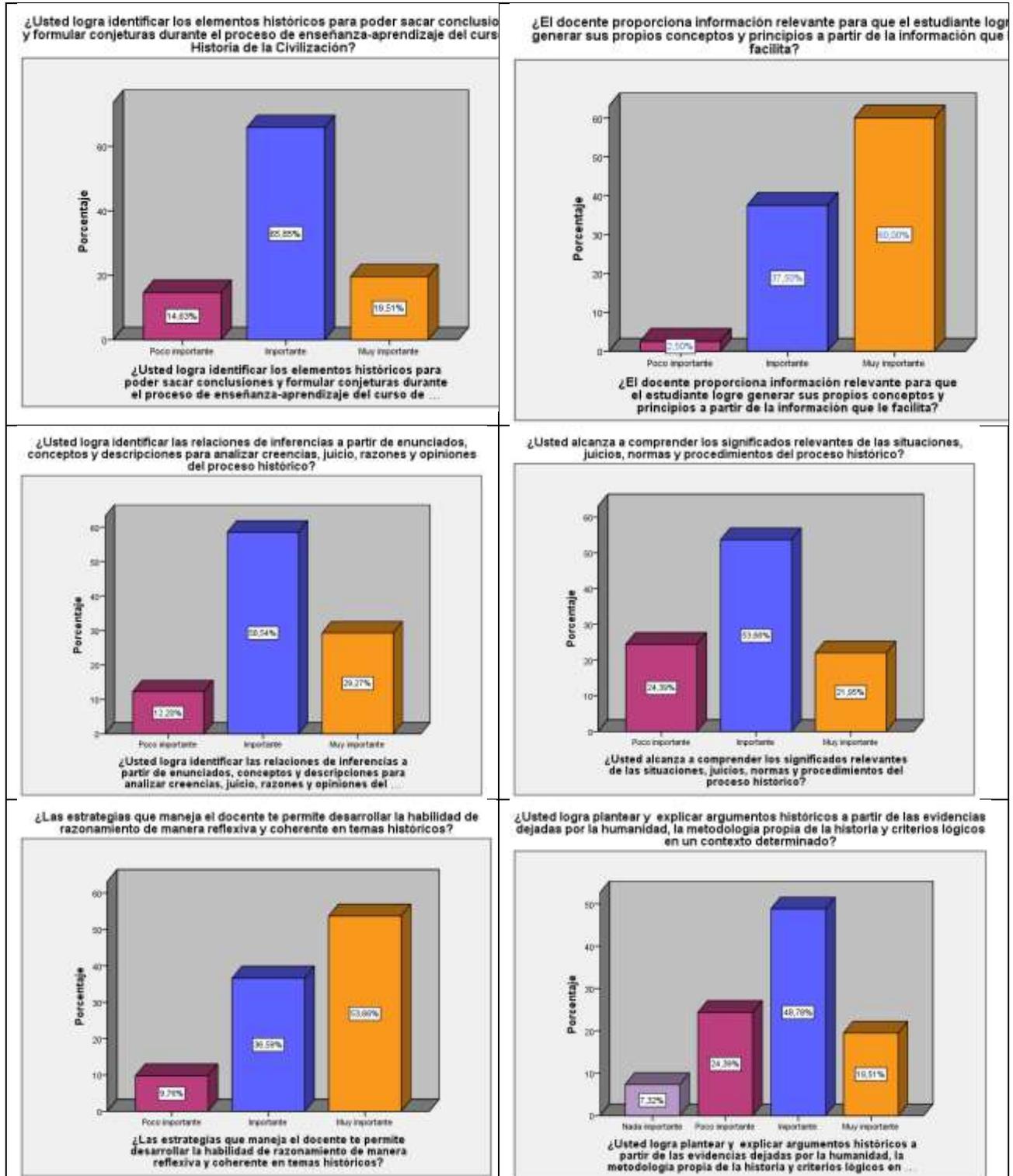
Observaciones (precisar si hay suficiencia): AplicableOpciones de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicado después de corregir  No aplicable 

Nombres y Apellidos	<u>MAS DANIEL MORAN RAMOS</u>	DNI Nº	<u>4062364</u>
Dirección domiciliada		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	<u>HISTORIA</u>	Firma	
Grado Académico	<u>Doctor</u>	Lugar y Fecha	<u>38-11-35</u>
Identificación laboral	<u>Temallay</u>		

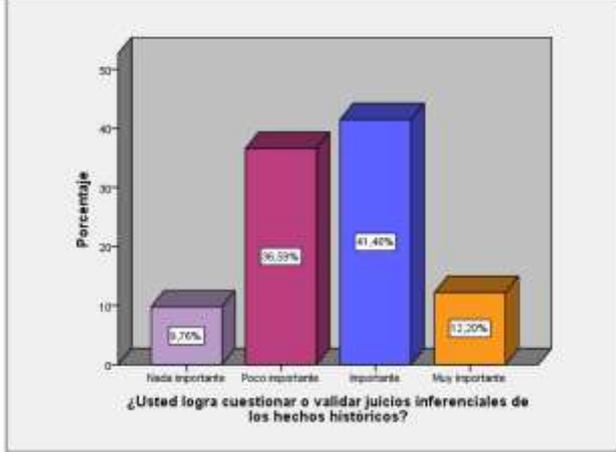
Previamente a esta convocatoria se entregó el material de la prueba.  
 Responsabilidad: El ítem de esta prueba se presentó al concursante el día de la emisión respectiva del certificado.  
 Validación: Se informa al (alumno) sobre el momento del ítem, su correcta emisión y fecha.

Nota: Cabe señalar, que esta información puede ser objeto de consulta por solicitudes para recibir la información.

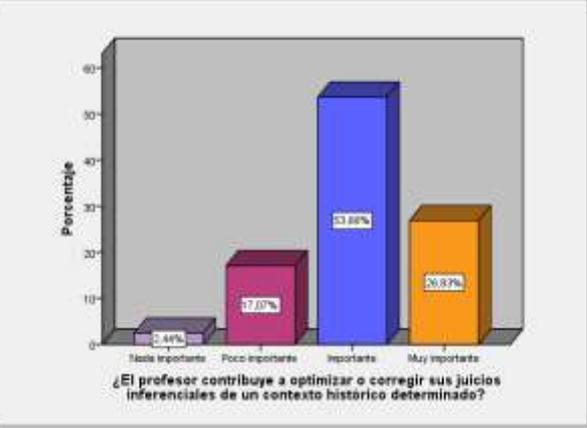
Anexo 5. Resultados estadísticos del cuestionario aplicado a los estudiantes



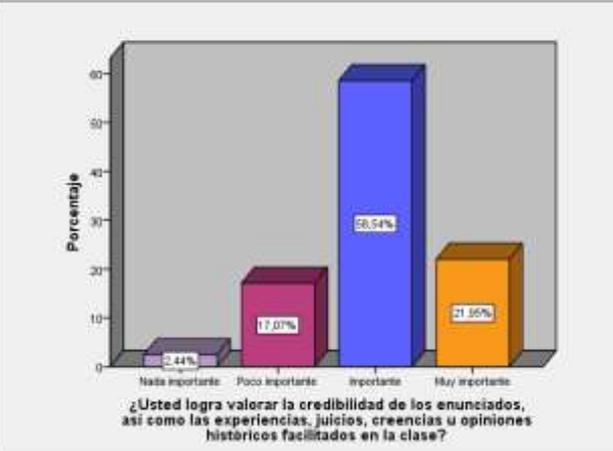
¿Usted logra cuestionar o validar juicios inferenciales de los hechos históricos?



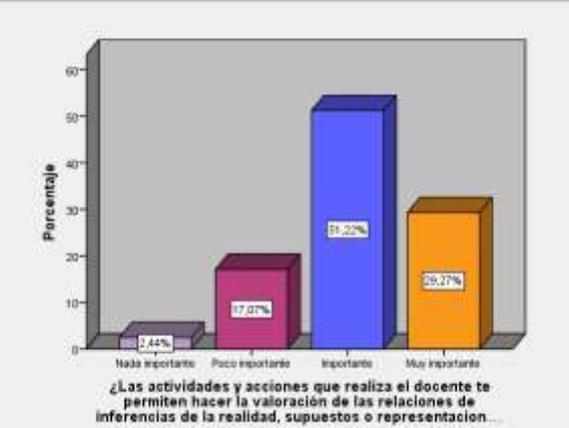
¿El profesor contribuye a optimizar o corregir sus juicios inferenciales de un contexto histórico determinado?



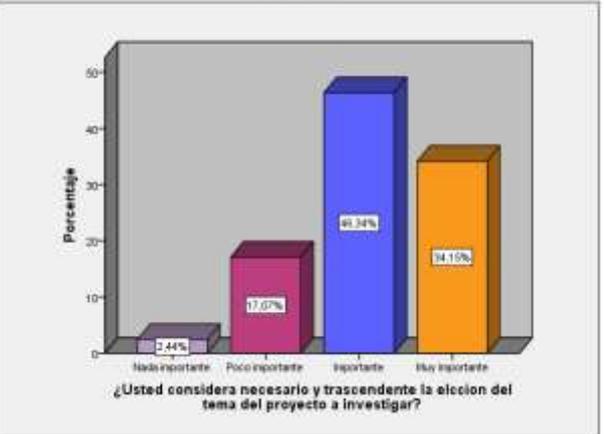
¿Usted logra valorar la credibilidad de los enunciados, así como las experiencias, juicios, creencias u opiniones históricas facilitados en la clase?



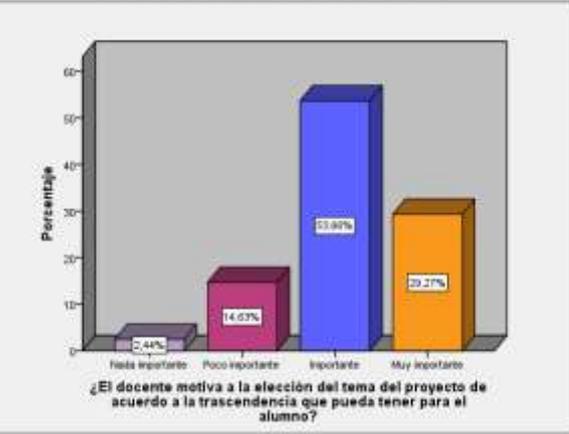
¿Las actividades y acciones que realiza el docente te permiten hacer la valoración de las relaciones de inferencias de la realidad, supuestos o representaciones del proceso histórico?

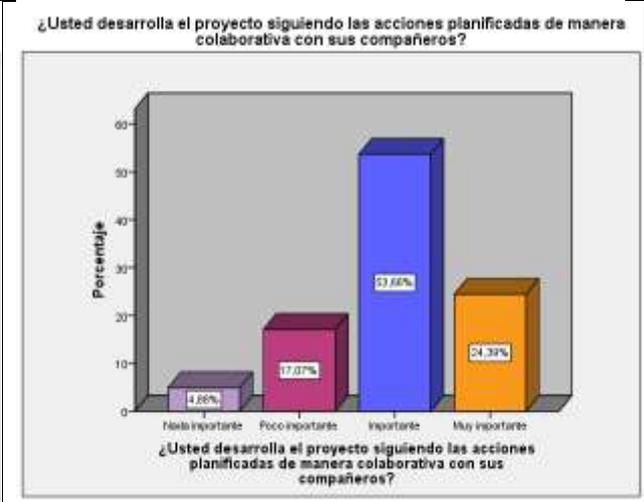
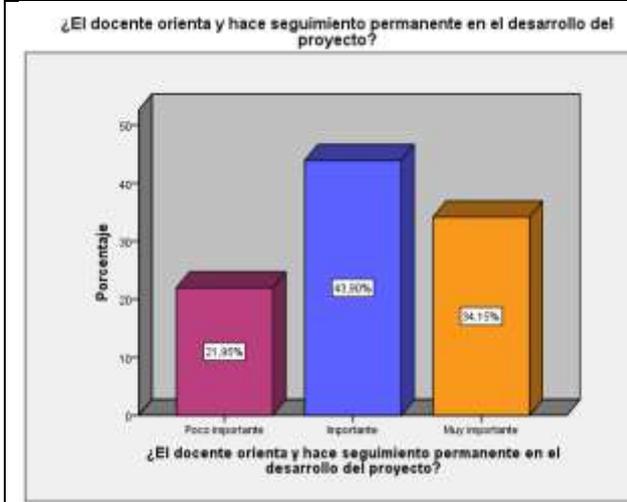
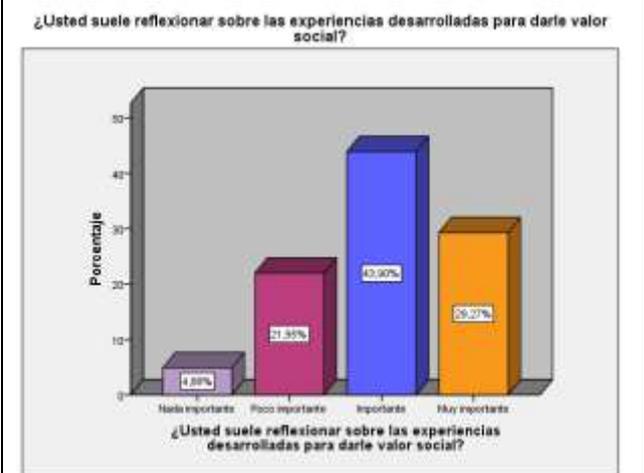
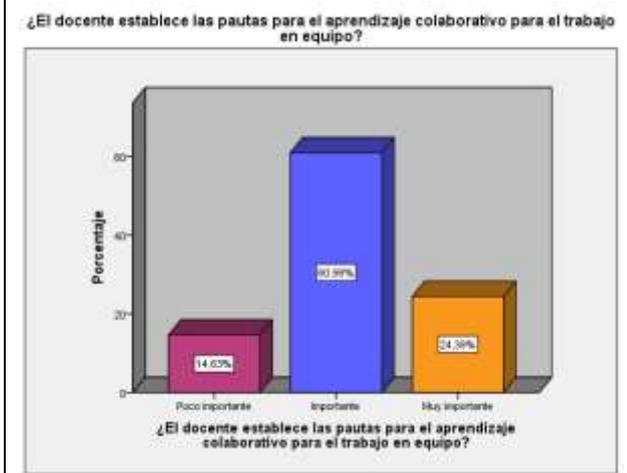
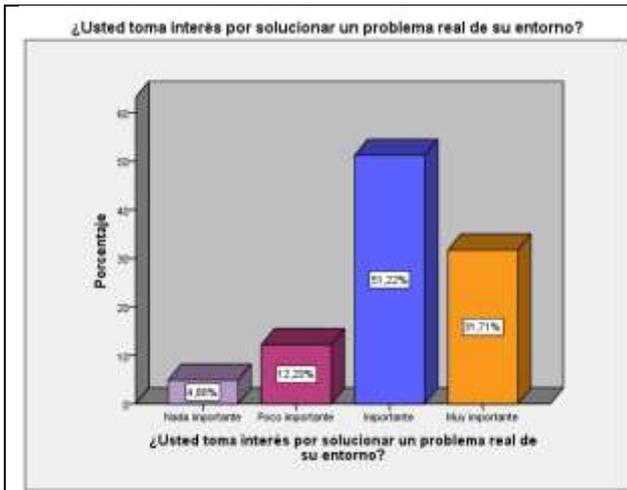


¿Usted considera necesario y trascendente la elección del tema del proyecto a investigar?

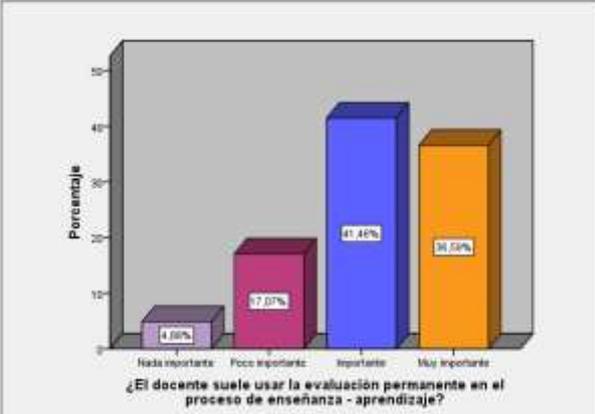


¿El docente motiva a la elección del tema del proyecto de acuerdo a la trascendencia que pueda tener para el alumno?

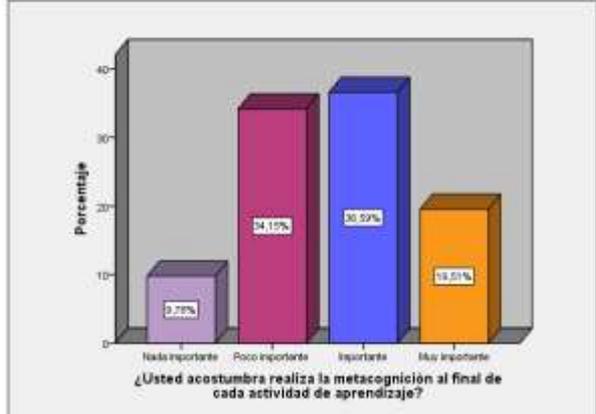




¿El docente suele usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza - aprendizaje?



¿Usted acostumbra realiza la metacognición al final de cada actividad de aprendizaje?



## Anexo 6. Familia, códigos y memos de las categorías apriorísticas

FAMILIA	CÓDIGOS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS (MEMOS)
Análisis e interpretación	31.82% se encuentran en un nivel de inicio en cuanto al análisis e interpretación.	<p>En relación con la prueba pedagógica, los estudiantes consideran el análisis e interpretación. Los estudiantes se encuentran en las etapas de inicio y proceso de análisis e interpretación. En el análisis de lectura, presentan dificultades en los comentarios sobre los textos, problemas de análisis histórico en los estudiantes y tiene paupérrima información. No logran conectar sus aprendizajes previos con la información proporcionada para entender y comprender el proceso histórico, evitando la memorización. Esta generación de estudiantes ha perdido el gusto por la lectura.</p> <p>Sin embargo, según el cuestionario los estudiantes consideran importante alcanzar a comprender los significados relevantes de las situaciones, juicios, normas y procedimientos de los procesos históricos planteadas por el docente, ejercitando en la importancia del análisis. Para el análisis se debe relacionar el pasado con el presente para comprender significados relevantes, usar videos para obtener información y profundizar lógica y espacialmente el texto histórico.</p>
	53.7 % consideran importante alcanzar a comprender los significados relevantes de las situaciones, juicios, normas y procedimientos de los procesos históricos planteadas por el docente.	
	25% se encuentran en proceso de análisis e interpretación.	
	Entender y comprender el proceso histórico, evitando la memorización	
	Alumnos presentan dificultades en los comentarios sobre los textos	
	Ejercitar en los estudiantes la importancia del análisis	
	Relación pasado presente para comprender significados relevantes	
	Análisis de lectura	
	Paupérrima información de los estudiantes	
	Generación de estudiantes ha perdido gusto por la lectura	
	Problema de análisis histórico en los estudiantes	
	Analizar lógica y espacialmente el texto histórico	
	Uso de videos para analizar procesos históricos	
	Explicación e interpretación de las ideas del grupo	
Evaluación	41,5% consideran importante que el docente suele usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje.	<p>Los encuestados aseveran sobre la evaluación. Inexistencia de exámenes para las evaluaciones. Los exámenes y prácticas dominan la calificación. La evaluación es determinada por la universidad a través del sílabo. Inexistencia de un criterio de evaluación. La evaluación es una exigencia que se constituye en un reinado de notas. La nota del estudiante no indica conocimiento histórico. El sistema peruano muestra deficiencias en la evaluación.</p> <p>Empero, los entrevistados expresan que el docente suele usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente es libre de elegir una evaluación, sin salirse de la del sílabo. Evitar la utilización de la memorización en el proceso histórico. Evaluar las lecciones que nos brinda la historia en la actualidad. Mejor rendimiento para una evaluación es darles libertad a los estudiantes y el resultado de un examen no es un indicador de objetividad.</p>
	36,6% expresan muy importante que el docente suele usar la evaluación permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje	
	Mejor rendimiento para una evaluación es darles libertad a los estudiantes	
	Inexistencia de exámenes para las evaluaciones	
	Los exámenes y prácticas dominan la calificación	
	La evaluación formativa es la formalidad del examen	
	Evaluar lo que establece el sílabo	
	El sistema peruano muestra deficiencias en la evaluación	
	Evitar la utilización de la memorización en el proceso histórico	
	Inexistencia de un criterio de evaluación	
	La evaluación lo determina la universidad	
	El docente es libre de elegir una evaluación, sin salirse de la del sílabo	
	Evaluación memorística	
	Evaluar las lecciones que nos brinda la historia en la actualidad.	
	La evaluación formativa forma valores y principios en los estudiantes	
	La evaluación es una exigencia que se constituye en un reinado de notas	
La nota del estudiante no indica conocimiento histórico		
Deficiencia en la evaluación en base a una nota		
El resultado de un examen no es un indicador de objetividad		

Planificación	63,4% consideran importante lograr realizar una planificación clara de los contenidos a desarrollar en el proyecto.	<p>Los entrevistados, afirman sobre la planificación. Debe establecerse la claridad tanto en la planificación como las competencias del proyecto. Igualmente, se debe considerar en la calendarización las actividades para la revisión de las tareas y la de orientar a los estudiantes en sus aprendizajes y en planificar previamente las competencias.</p> <p>Sin embargo, los encuestados consideran importante lograr realizar una planificación clara de los contenidos a desarrollar en el proyecto a partir de parámetros de tiempos en la entrega de las actividades y la planificación de trabajo grupales. En cuanto a la organización de las sesiones de clases se debe considerar la dosificación del tiempo en la organización del proyecto a partir de la claridad de los lineamientos a seguir</p>
	Claridad de los lineamientos a seguir	
	Calendarización de la revisión de las tareas	
	Parámetro de tiempos en la entrega de las actividades	
	Claridad de las competencias de la planificación	
	Claridad de las competencias del proyecto	
	Planificar previamente las competencias	
	Organizar las sesiones de clases	
	Dosificar el tiempo en la organización del proyecto	
	Calendario de actividades	
	Establecer la claridad de la planificación	
	Planificación de trabajos grupales	
	Calendarización la orientación de los aprendizajes	

## Anexo 7. Familia, códigos y memos de las categorías emergentes

FAMILIA	CÓDIGOS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS (MEMOS)
Necesidad de desarrollar conciencia social	43,9% consideran importante reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en clase para darle valor social.	<p>Con respecto a los encuestados, hay la necesidad de desarrollar conciencia social a partir de La historia como elemento concientizador de la sociedad. El estudiante desconoce la realidad social de su entorno donde él es un actor social. El estudiante está alejado de desarrollar conciencia social, incluso hay mal uso del internet para concientizar el presente.</p> <p>No obstante, los entrevistados consideran promover en los estudiantes a desarrollar el valor social de los hechos históricos. El valor social como elemento fundamental del pensamiento crítico. La memoria histórica como elemento de concientización social. El docente en sus sesiones de clase debe prevalecer el aprendizaje sociocultural para razonar la realidad con la teoría histórica, igualmente, establecer las pautas de la convivencia humana que contribuya a comprender la realidad social. Si el estudiante no indaga en el origen de la realidad, alcanza a desarrollar la conciencia social, habrá ausencia de memoria histórica que podría crear una historia cruenta.</p>
	51,2% consideran importante las actividades y acciones que realiza el docente para que al estudiante le permita hacer la valoración de las relaciones de inferencias de la realidad, supuestos o representaciones del proceso histórico en clase.	
	Indagar en el origen de la realidad social	
	Relacionar la realidad con la teoría histórica	
	La historia como elemento concientizador de la sociedad	
	El estudiante está alejado de desarrollar conciencia social	
	El docente contribuye a desarrollar el valor social de los hechos históricos	
	El estudiante desconoce la realidad social de su entorno	
	Mal uso del internet para concientizar el presente	
	La convivencia humana contribuye a comprender la realidad social	
	El valor social como elemento fundamental del pensamiento crítico	
	Aprendizaje sociocultural	
	La memoria histórica como elemento de concientización social	
	Ausencia de memoria histórica crea una historia cruenta	
Deficiencia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje	53,7 % consideran muy importante que las estrategias que maneja el docente en la sesión de aprendizaje le permitan desarrollar la habilidad de razonamiento de manera reflexiva y coherente en temas históricos.	<p>En atención a los encuestados, hay deficiencia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que un poco más de la mitad consideran muy importante que el docente logre estrategias en la sesión de aprendizaje que les permita desarrollar la habilidad de razonamiento reflexivo y coherente en temas históricos. Los docentes tienen dificultades en aplicar estrategias pedagógicas modernas en clase. Cada docente maneja similar metodología de acuerdo con su propia experiencia en el aula como el empleo del vídeo, uso de la lectura histórica y establecer juicios inferenciales para el cuestionamiento. Algunos docentes consideran que razonar históricamente debe manejarse bajo la pedagogía El sistema peruano muestra deficiencias en la evaluación tradicional.</p> <p>Pero, los entrevistados consideran que el método anglosajón orienta en promover estudiantes competentes a partir de la inexistencia de exámenes en el proceso de enseñanza y del uso de su libertad. La reflexión histórica no tiene método establecido.</p>
	La mayoría de los docentes manejan similar metodología	
	Empleo de video como medio de aprendizaje	
	La Lectura histórica como estrategia didáctica	
	La reflexión histórica no tiene método establecido	
	Dificultades en estrategias pedagógicas modernas	
	Razonar históricamente debe manejarse bajo la pedagogía tradicional	
	El método dialéctico para cuestionar juicios inferenciales	
	Uso de separatas para el aprendizaje durante la sesión de aprendizaje	
	Libertad del estudiante como parte del proceso de enseñanza	
	Pregunta pedagógica como herramienta del aprendizaje	
	Interrogación histórica como método para afianzar la enseñanza aprendizaje.	
	Inexistencia de exámenes en el proceso de enseñanza.	
	El método anglosajón orienta a promover estudiantes competentes	

Importancia de la motivación hacia el aprendizaje de los procesos históricos	53.7% consideran importante que el docente motive a la elección del tema del proyecto de acuerdo con la trascendencia que pueda tener para el alumno.	<p>En relación con los encuestados, creen en la importancia de la motivación hacia el aprendizaje de los procesos históricos. Más de la mitad consideran importante que el docente motive a la elección del tema del proyecto de acuerdo con la trascendencia que pueda tener para el alumno. Desinterés en el conocimiento histórico en los estudiantes se debe a la dificultad que tienen en motivarse a solucionar un problema real. El estudiante no se motiva a conocer la realidad y hay deficiencia en la elección del tema. Los estudiantes no muestran interés en el curso.</p> <p>Empero, aproximadamente la mitad los entrevistados consideran importante que los estudiantes puedan tomar interés por solucionar un problema real de su entorno. Motivar a la identificación de conceptos básicos de la historia es incentivar al estudiante a tomar la lectura histórica como un cuento, a la expresión oral y, finalmente, a participar de seminarios y congresos académicos por ser espacios motivadores para que puedan elegir un tema histórico. El estudiante muestra interés en cuestionar al docente en clase.</p>
	51.2% consideran importante tomar interés por solucionar un problema real de su entorno.	
	El estudiante muestra interés cuando cuestiona al docente en clase	
	Motivación extrínseca	
	Motivación intrínseca	
	La motivación extrínseca como elemento motivador del estudiante	
	El docente facilita información para el debate	
	Interés del estudiante en sus aprendizajes	
	Desinterés en el conocimiento histórico en los estudiantes	
	Dificultad de los estudiantes en motivarse a solucionar un problema real	
	Desmotivación del estudiante	
	El estudiante no se motiva a conocer la realidad	
	Los estudiantes no muestran interés en el curso	
	Incentivar al estudiante a tomar la lectura histórica como un cuento	
	Motivar a la identificación de conceptos básicos de la historia	
Estudiantes muestran deficiencia en la elección del tema		
Motivar a la expresión oral		
Los seminarios y congresos son espacios motivadores para la elección de un tema		
Necesidad de trabajar en proyectos	46.3% consideran importante la necesidad y trascendencia de que ellos mismos elijan el tema del proyecto a investigar.	<p>En consideración a los entrevistados, hay la necesidad de trabajar en proyectos. Agregaron que el trabajo en proyectos individuales encamina al fracaso, incluso si se desarrollan en casa no contribuyen al aprendizaje. La libre elección del tema del proyecto no siempre logra buenos resultados, pues hay el riesgo de tergiversar la reflexión histórica. Los estudiantes no logran buenos resultados por la saturación de los cursos debido a que no logran dosificar el tiempo necesario en la organización del proyecto. El trabajo desincronizado de los estudiantes genera malos proyectos, incluso existe el peligro con caricaturizar la historia en el trabajo.</p> <p>No obstante, un poco menos de la mitad de los encuestados consideran importante la necesidad y trascendencia de que ellos mismos elijan el tema del proyecto a investigar, y, un poco más de la mitad consideran importante desarrollar el proyecto siguiendo las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros. Los proyectos como herramienta para prepararse a la vida laboral reconocen la importancia del asesoramiento y la socialización de sus integrantes. La labor profesional no se determina por un proyecto.</p>
	53.7% consideran importante desarrollar el proyecto siguiendo las acciones planificadas de manera colaborativa con sus compañeros.	
	La Internet como herramienta para desarrollar proyectos	
	El trabajo en proyectos individuales encamina al fracaso	
	Los proyectos como herramienta para prepararse a la vida laboral	
	Dosificar el tiempo en la organización del proyecto	
	Los proyectos para la casa no contribuyen al aprendizaje	
	Los estudiantes no logran buenos resultados de sus proyectos por la saturación de los cursos	
	Trabajos de proyectos en equipo para concientizar la importancia de la socialización	
	Importancia de asesorar para trabajar proyectos en equipo	
	La labor profesional no se determina por un proyecto	
	El trabajo desincronizado de los estudiantes genera malos proyectos	
	La libre elección del tema del proyecto no siempre logra buenos resultados	
Riesgo de tergiversar la reflexión histórica en proyectos		
Peligro con caricaturizar la historia en el proyecto		

## Anexo 8: Validación de la propuesta

### Validación N° 1 de la propuesta

#### Evaluación y aprobación de la modelación de la propuesta por especialista

Estimado profesor:

Le solicitamos su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de modelación de la propuesta en la investigación aplicada educacional cuyo título es APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA presentada en la Maestría en Educación con Mención en Docencia de Educación Superior de la EPG de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Por esta razón, se adjuntan las fichas de valoración interna y externa con los ítems para que usted nos pueda manifestar sus apreciaciones en cada una de ellas. Adjuntamos los siguientes documentos:

Introducción

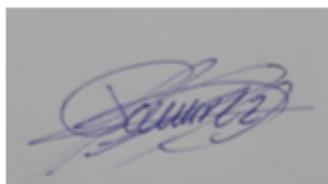
Marco metodológico

Propuesta

Agradecemos sus importantes aportes para este proceso de culminación de investigación científica.

Saludos cordiales,

Nombres y apellidos: Juan Delfin Ramírez Aguilar, autor de la investigación.



Firma:

Fecha: 19 / 10 / 2020

### Ficha de validación de la propuesta metodológica

#### Datos generales.

**Apellidos y nombres de especialista:** Hernán Gerardo Flores Valdiviezo

**Grado de estudios alcanzado:** Magíster en Sociología

**Resultado científico en valoración:** Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una Universidad Privada de Lima.

**Autor del resultado científico:** Bachiller Ramírez Aguilar Juan Delfín

#### Aspectos a observar

#### Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros.					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.				X				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

### Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
<b>Claridad</b>	Es formulado con lenguaje apropiado.				X				
<b>Objetividad</b>	Está expresado en conductas observables.				X				
<b>Actualidad</b>	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.					X			
<b>Organización</b>	Existe una organización lógica.					X			
<b>Suficiencia</b>	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X				
<b>Intencionalidad</b>	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías.				X				
<b>Consistencia</b>	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación.				X				
<b>Coherencia</b>	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta.				X				
<b>Metodología</b>	La estrategia responde al propósito de la investigación.				X				
<b>Pertinencia</b>	Es útil y adecuado para la investigación.				x				

#### Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Es una investigación que después de su primera aplicación irán superando su primer estándar

**Opinión de aplicabilidad:** Es muy factible

#### Resultados

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$$

**Resultado de valoración: 43**

*Escala de valoración*

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

**Opinión de aplicabilidad:**

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien ( X )

<b>Nombres y Apellidos</b>	Hernán Gerardo Flores Valdiviezo		
<b>DNI N°</b>	06055101	<b>Teléfono / Celular</b>	999461104
<b>Dirección domiciliaria</b>	Los Capulies N° 159 int. 201		
<b>Título profesional / Especialidad</b>	Sociólogo		
<b>Grado Académico</b>	Magíster		
<b>Ocupación y año de experiencia</b>	Docente EPG USIL		Experiencia: 40 años
<b>Metodólogo/temático</b>	Metodólogo	x	Temático



\_\_\_\_\_  
Firma  
Lugar y fecha: 25 de octubre de 2020

## Validación N° 2 de la propuesta

### Evaluación y aprobación de la modelación de la propuesta por especialista

Estimado profesor:

Le solicitamos su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de modelación de la propuesta en la investigación aplicada educacional cuyo título es APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA presentada en la Maestría en Educación con Mención en Docencia de Educación Superior de la EPG de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Por esta razón, se adjuntan las fichas de valoración interna y externa con los ítems para que usted nos pueda manifestar sus apreciaciones en cada una de ellas. Adjuntamos los siguientes documentos:

Introducción

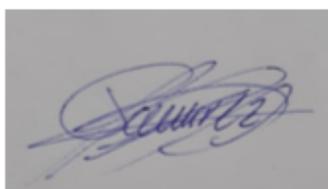
Marco metodológico

Propuesta

Agradecemos sus importantes aportes para este proceso de culminación de investigación científica.

Saludos cordiales,

Nombres y apellidos: Juan Delfin Ramírez Aguilar, autor de la investigación.



Firma:

Fecha: 22 / 10 / 2020

### Ficha de validación de la propuesta metodológica

#### Datos generales.

**Apellidos y nombres de especialista:** Muñoz Salazar José Manuel

**Grado de estudios alcanzado:** Doctor en Ciencias de la Educación

**Resultado científico en valoración:** Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una Universidad Privada de Lima

**Autor del resultado científico:** Bachiller Ramírez Aguilar Juan Delfin

#### Aspectos a observar

#### Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				X				
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

**Ficha de validación externa (forma)**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
<b>Claridad</b>	Es formulado con lenguaje apropiado				X				
<b>Objetividad</b>	Está expresado en conductas observables				X				
<b>Actualidad</b>	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
<b>Organización</b>	Existe una organización lógica					X			
<b>Suficiencia</b>	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
<b>Intencionalidad</b>	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					X			
<b>Consistencia</b>	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				X				
<b>Coherencia</b>	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X			
<b>Metodología</b>	La estrategia responde al propósito de la investigación					X			
<b>Pertinencia</b>	Es útil y adecuado para la investigación				X				

**Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**

---



---

**Opinión de aplicabilidad.**

La propuesta de modelamiento es aplicable

---

**Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$$

$$\text{Resultado de valoración: } \frac{44+44}{2} = 44$$

*Escala de valoración*

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

**Opinión de aplicabilidad:**

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) Muy bien (X)

<b>Nombres y Apellidos</b>	José Manuel Muñoz Salazar	<b>DNI N°</b>	09536793
<b>Dirección domiciliaria</b>		<b>Teléfono / Celular</b>	
<b>Título profesional / Especialidad</b>	Ingeniero Electrónico		
<b>Grado Académico</b>	Doctor en Ciencias de la Educación		
<b>Ocupación y año de experiencia</b>	Docente 35 años de experiencia		
<b>Metodólogo/temático</b>	Metodólogo		



Firma

Lugar y fecha: La Molina, 27 de octubre del 2020

## Validación N° 3 de la propuesta

### Anexos

#### Evaluación y aprobación de la modelación de la propuesta por especialista

Estimado profesor:

Le solicitamos su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de modelación de la propuesta en la investigación aplicada educacional cuyo título es APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA presentada en la Maestría en Educación con Mención en Docencia de Educación Superior de la EPG de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Por esta razón, se adjuntan las fichas de valoración interna y externa con los ítems para que usted nos pueda manifestar sus apreciaciones en cada una de ellas. Adjuntamos los siguientes documentos:

Introducción

Marco metodológico

Propuesta

Agradecemos sus importantes aportes para este proceso de culminación de investigación científica.

Saludos cordiales,

Nombres y apellidos: Juan Delfin Ramírez Aguilar, autor de la investigación.



Firma:

Fecha: 02 / 11 / 2020

### Ficha de validación de la propuesta metodológica

#### Datos generales.

**Apellidos y nombres de especialista:** Juan Carlos Huaraj Acuña

**Grado de estudios alcanzado:** Magíster en Historia

**Resultado científico en valoración:** Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de una Universidad Privada de Lima.

**Autor del resultado científico:** Bachiller Ramírez Aguilar Juan Delfín

#### Aspectos a observar

#### Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros.					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.					X			
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.				X				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

**Ficha de validación externa (forma)**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
<b>Claridad</b>	Es formulado con lenguaje apropiado.					X			
<b>Objetividad</b>	Está expresado en conductas observables.					X			
<b>Actualidad</b>	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.					X			
<b>Organización</b>	Existe una organización lógica.					X			
<b>Suficiencia</b>	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X				
<b>Intencionalidad</b>	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías.				X				
<b>Consistencia</b>	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación.					X			
<b>Coherencia</b>	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta.					X			
<b>Metodología</b>	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X			
<b>Pertinencia</b>	Es útil y adecuado para la investigación.					X			

**Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**

Es una investigación que después de su primera aplicación irá superando su primer estándar

**Opinión de aplicabilidad:** Es muy factible

**Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$$

**Resultado de valoración: 48**

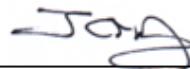
*Escala de valoración*

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

**Opinión de aplicabilidad:**

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien ( X )

<b>Nombres y Apellidos</b>	Juan Carlos Huaraj Acuña		
<b>DNI N°</b>	40125453	<b>Teléfono / Celular</b>	978550956
<b>Dirección domiciliaria</b>	Calle Misionero Carbajal 361 Dpto. 303. C.S. Santa Rosa. Callao 01		
<b>Título profesional / Especialidad</b>	Historiador		
<b>Grado Académico</b>	Magister		
<b>Ocupación y año de experiencia</b>	Docente UNMSM - USIL		Experiencia: 18 años
<b>Metodólogo/temático</b>	Metodólogo	Temático	X



Lugar y fecha: Lima, 10 de noviembre de 2020