

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO  
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE  
EDUCACIÓN**



**TESIS**

**Pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura.**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada (o) en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía

**Investigadores (a):** Bach. Facundo Correa Dagni Celide.  
Bach. Montenegro Namuche Ronald Jimmy.

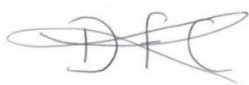
**Asesor** : Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi.

**Lambayeque– Perú**

**2026**

**Pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba-Piura.**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada (o) en Educación, Especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.



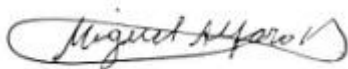
---

Bach. Facundo Correa Dagni Celide  
Investigadora



---

Bach. Montenegro Namuche Ronald Jimmy  
Investigador



---

Dr. Miguel Alfaro Barrantes  
Presidente



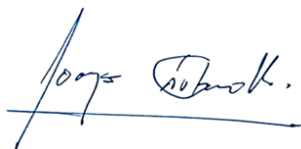
---

Dr. Carlos Ulises Vasquez Crisanto  
Secretario



---

Dra. Lucinda E. Castillo. Seminario  
Vocal



---

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi  
Asesor

## Acta de sustentación



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**



### ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

**N° 391-2026**

Siendo las 17.00 horas, del día **viernes 15 mayo 2026** se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/htq-gauw-jpc> por mandato de la **Resolución N° 1549-2026-D-FACHSE** de fecha **13 de mayo de 2026** que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución N° 2495-2024-D-FACHSE** de fecha **31 de diciembre de 2024**; Jurado integrado por los siguientes miembros:

|                        |                                             |
|------------------------|---------------------------------------------|
| Presidente(a)          | : Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES               |
| Secretario(a)          | : Dr. CARLOS ULICES VÁSQUEZ CRISANTO        |
| Vocal                  | : Dra. LUCINDA ESPERANZA CASTILLO SEMINARIO |
| Asesor(a) Metodológico | : Dr. CASTRO KIKUCHI JORGE ISAAC            |
| Asesor(a) Científico   | :                                           |



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): **PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA I.E.P. SAN FRANCISCO DE ASÍS, HUANCABAMBA-PIURA** Presentada por **FACUNDO CORREA, DAGNI CELIDE y MONTENEGRO NAMUCHE, RONALD JIMMY** para obtener el Título profesional de **Licenciado(a) en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.**

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 15 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de REGULAR.**

Siendo las 18.00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES  
PRESIDENTE(A)

Dr. CARLOS ULICES VÁSQUEZ CRISANTO  
SECRETARIO(A)

Dra. LUCINDA ESPERANZA CASTILLO SEMINARIO  
VOCAL

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

## CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

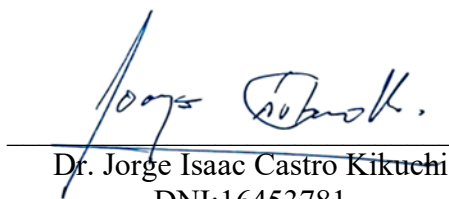
Yo, **Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi**, usuario revisor de la tesis titulado **Pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura**.

Cuyo autor (es) son: **Facundo Correa Dagni Celide**, identificado con documento nacional de identidad N° **43365897** y **Montenegro Namuche Ronald Jimmy**, identificado con documento de identidad N° **42725170**; declaro que la evaluación realizada por el Programa Informático ha arrojado un porcentaje de similitud de **17%**, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó el reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 06 de setiembre del 2025



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi  
DNI:16453781  
Asesor

Se adjunta:  
Recibo Digital  
Resumen del Reporte automatizado de similitudes

Pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura.

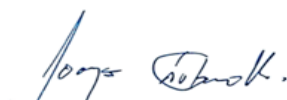
INFORME DE ORIGINALIDAD

|                     |                     |               |                         |
|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| 17%                 | 7%                  | 4%            | 6%                      |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

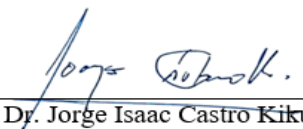
FUENTES PRIMARIAS

|   |                                                                                                      |    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | <b>hdl.handle.net</b><br>Fuente de Internet                                                          | 6% |
| 2 | <b>fdocuments.ec</b><br>Fuente de Internet                                                           | 4% |
| 3 | <b>1library.co</b><br>Fuente de Internet                                                             | 3% |
| 4 | <b>repositorio.unprg.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                                                | 1% |
| 5 | <b>Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, UNAD</b><br>Trabajo del estudiante | 1% |
| 6 | <b>docplayer.es</b><br>Fuente de Internet                                                            | 1% |
| 7 | <b>psicologiaymente.com</b><br>Fuente de Internet                                                    | 1% |

es.scribd.com

  
Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi  
DNI: 16453781  
Asesor

|    |                                                                              |       |
|----|------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 8  | Fuente de Internet                                                           | 1 %   |
| 9  | psicoloca-margaux.blogspot.com<br>Fuente de Internet                         | 1 %   |
| 10 | livrosdeamor.com.br<br>Fuente de Internet                                    | 1 %   |
| 11 | www.elcomercio.com<br>Fuente de Internet                                     | 1 %   |
| 12 | documents.worldbank.org<br>Fuente de Internet                                | 1 %   |
| 13 | Submitted to Universidad Continental<br>Trabajo del estudiante               | < 1 % |
| 14 | repositorio.ucv.edu.pe<br>Fuente de Internet                                 | < 1 % |
| 15 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja<br>Trabajo del estudiante | < 1 % |
| 16 | intellectum.unisabana.edu.co<br>Fuente de Internet                           | < 1 % |
| 17 | es.slideshare.net<br>Fuente de Internet                                      | < 1 % |
| 18 | rixplora.upn.mx<br>Fuente de Internet                                        | < 1 % |
| 19 | repositorio.unp.edu.pe<br>Fuente de Internet                                 |       |

  
 Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi  
 DNI: 16453781  
 Asesor



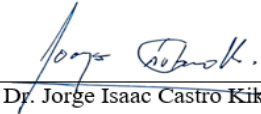
## Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Facundo Correa Dagni C. y Montenegro Namuche Ronald J.  
Assignment title: Revision similitudes  
Submission title: TESIS FINAL-FACUNDO Y MONTENEGRO.SET.2025.docx  
File name: TESIS\_FINAL-FACUNDO\_Y\_MONTENEGRO.SET.2025.docx  
File size: 224.86K  
Page count: 57  
Word count: 10,572  
Character count: 59,855  
Submission date: 06-Sep-2025 06:00PM (UTC-0400)  
Submission ID: 2743528350



  
Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi  
DNI: 16453781  
Asesor

## **AGRADECIMIENTO**

A los docentes de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” por su estima y contribución constante, por su disponibilidad para nuestra formación académica, por su enseñanza en aula a lo largo de la vida estudiantil universitaria.

Al Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi, por su valioso aporte como asesor del presente trabajo.

A nuestros miembros del Jurado calificador de la presente investigación, por sus conjeturas y sus apreciaciones que permitieron elaborar, acondicionar y establecer con éxito la elaboración final de esta investigación.

Por otro punto, nuestra mención honrosa y agradecimiento a todos nuestros amigos y familiares que colaboraron de una u otra manera en la ejecución de este estudio.

## **DEDICATORIA**

A Dios, por aclarar nuestras ideas y permitir que realicemos esta investigación, por tener salud y acompañarnos en todo este proceso de investigación, por iluminarnos y por aclarar, dudas y sobre todo ser guía.

A nuestros progenitores, por todo el esfuerzo y dedicación que tuvieron para con nosotros y poder lograr nuestras metas trazadas.

A nuestros educadores, por todas las orientaciones, empatía y enseñanzas realizadas, nos permitieron pasar por el camino hacia nuestra vocación.

A nuestro Guía, por su asesoría, apoyo, guía y enseñanza hicieron realidad la culminación de este trabajo de investigación.

## ÍNDICE

|                                                 |      |
|-------------------------------------------------|------|
| CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD..... | IV   |
| AGRADECIMIENTO .....                            | VIII |
| DEDICATORIA .....                               | IX   |
| ÍNDICE DE TABLAS .....                          | XI   |
| ÍNDICE DE FIGURAS .....                         | XII  |
| RESUMEN .....                                   | XIV  |
| ABSTRACT .....                                  | XV   |
| INTRODUCCIÓN .....                              | 14   |
| DISEÑO TEÓRICO .....                            | 17   |
| 1.1. Antecedentes.....                          | 17   |
| 1.2. Bases conceptuales .....                   | 22   |
| II. DISEÑO METODOLÓGICO .....                   | 29   |
| 2.1. Tipo de Investigación .....                | 29   |
| 2.2. Diseño de Investigación: .....             | 29   |
| III. RESULTADOS .....                           | 32   |
| IV. DISCUSIÓN.....                              | 57   |
| CONCLUSIONES.....                               | 64   |
| RECOMENDACIONES.....                            | 66   |
| BIBLIOGRAFÍA .....                              | 67   |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 1</b> Población de estudiantes de la Institución Educativa Secundaria de los estudiantes de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura..... | 30 |
| <b>Tabla 2</b> <i>Nivel de pensamiento crítico en los estudiantes</i> .....                                                                                   | 32 |
| <b>Tabla 3</b> <i>Nivel de identificación de problemas relevantes en los estudiantes</i> .....                                                                | 33 |
| <b>Tabla 4</b> <i>Nivel de uso de recursos mentales en los estudiantes</i> .....                                                                              | 34 |
| <b>Tabla 5</b> <i>Nivel de respuestas racionales y argumentación en los estudiantes</i> .....                                                                 | 35 |
| <b>Tabla 6</b> <i>Identificación de problemas importantes en el entorno escolar o social</i> .....                                                            | 36 |
| <b>Tabla 7</b> <i>Reconocimiento de problemas sociales que requieren atención inmediata</i> .....                                                             | 37 |
| <b>Tabla 8</b> <i>Identificación de las causas de los conflictos en la escuela o comunidad</i> .....                                                          | 38 |
| <b>Tabla 9</b> <i>Comprendo cómo los problemas afectan a otras personas además de mí</i> .....                                                                | 39 |
| <b>Tabla 10</b> <i>Distingo entre problemas urgentes y problemas que pueden espera</i> .....                                                                  | 40 |
| <b>Tabla 11</b> <i>Detección de problemas o situaciones poco perceptibles para otras personas</i> .....                                                       | 41 |
| <b>Tabla 12</b> <i>Reflexiono sobre las consecuencias sociales o escolares de los problemas</i> .....                                                         | 42 |
| <b>Tabla 13</b> <i>Uso de conocimientos interdisciplinarios para analizar un problema social</i> .....                                                        | 43 |
| <b>Tabla 14</b> <i>Aplico lo aprendido en clase para explicar hechos o situaciones reales</i> .....                                                           | 44 |
| <b>Tabla 15</b> <i>Comparación de distintos puntos de vista antes de asumir una postura</i> .....                                                             | 45 |
| <b>Tabla 16</b> <i>Busco información confiable para comprender mejor un tema social o histórico..</i>                                                         | 46 |
| <b>Tabla 17</b> <i>Relaciono experiencias personales con los contenidos de Ciencias Sociales</i> .....                                                        | 47 |
| <b>Tabla 18</b> <i>Organizo la información antes de llegar a una conclusión</i> .....                                                                         | 48 |
| <b>Tabla 19</b> <i>Identifico conceptos clave para entender situaciones sociales complejas</i> .....                                                          | 49 |
| <b>Tabla 20</b> <i>Justifico mis opiniones usando razones, ejemplos o evidencias</i> .....                                                                    | 50 |
| <b>Tabla 21</b> <i>Expreso mis ideas de forma lógica, clara y coherente</i> .....                                                                             | 51 |
| <b>Tabla 22</b> <i>Cuestiono la información cuando carece de fundamentos o pruebas</i> .....                                                                  | 52 |
| <b>Tabla 23</b> <i>Escucho opiniones diferentes antes de decidir o responder</i> .....                                                                        | 53 |

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 24</b> <i>Evalúo posibles consecuencias antes de tomar una decisión o postura.....</i> | 54 |
| <b>Tabla 25</b> <i>Busco razones válidas antes de apoyar una propuesta o solución.....</i>      | 55 |
| <b>Tabla 26</b> <i>Defiendo mis ideas con respeto y argumentos basados en la lógica.....</i>    | 56 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> <i>Resultados de la variable 1, pensamiento crítico.....</i>                            | 32 |
| <b>Figura 2</b> <i>Resultados de la dimensión 1, identificación de problemas relevantes .....</i>       | 33 |
| <b>Figura 3</b> <i>Resultados de la dimensión 2, uso de recursos mentales en los estudiantes .....</i>  | 34 |
| <b>Figura 4</b> <i>Resultados de la dimensión 3, respuestas racionales y argumentación .....</i>        | 35 |
| <b>Figura 5</b> <i>Identificación de problemas importantes en el entorno escolar o social.....</i>      | 36 |
| <b>Figura 6</b> <i>Reconocimiento de problemas sociales que requieren atención inmediata.....</i>       | 37 |
| <b>Figura 7</b> <i>Identificación de las causas de los conflictos en la escuela o comunidad .....</i>   | 38 |
| <b>Figura 8</b> <i>Comprendo cómo los problemas afectan a otras personas además de mí .....</i>         | 39 |
| <b>Figura 9</b> <i>Distingo entre problemas urgentes y problemas que pueden espera.....</i>             | 40 |
| <b>Figura 10</b> <i>Detección de problemas o situaciones poco perceptibles para otras personas.....</i> | 41 |
| <b>Figura 11</b> <i>Reflexiono sobre las consecuencias sociales o escolares de los problemas .....</i>  | 42 |
| <b>Figura 12</b> <i>Uso de conocimientos interdisciplinarios para analizar un problema social .....</i> | 43 |
| <b>Figura 13</b> <i>Aplico lo aprendido en clase para explicar hechos o situaciones reales .....</i>    | 44 |
| <b>Figura 14</b> <i>Comparación de distintos puntos de vista antes de asumir una postura .....</i>      | 45 |
| <b>Figura 15</b> <i>Busco información confiable para comprender mejor un tema social o histórico</i>    | 46 |
| <b>Figura 16</b> <i>Relaciono experiencias personales con los contenidos de Ciencias Sociales .....</i> | 47 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 17</b> <i>Organizo la información antes de llegar a una conclusión .....</i>                | 48 |
| <b>Figura 18</b> <i>Identifico conceptos clave para entender situaciones sociales complejas .....</i> | 49 |
| <b>Figura 19</b> <i>Justifico mis opiniones usando razones, ejemplos o evidencias .....</i>           | 50 |
| <b>Figura 20</b> <i>Expreso mis ideas de forma lógica, clara y coherente.....</i>                     | 51 |
| <b>Figura 21</b> <i>Cuestiono la información cuando carece de fundamentos o pruebas.....</i>          | 52 |
| <b>Figura 22</b> <i>Escucho opiniones diferentes antes de decidir o responder .....</i>               | 53 |
| <b>Figura 23</b> <i>Evalúo posibles consecuencias antes de tomar una decisión o postura .....</i>     | 54 |
| <b>Figura 24</b> <i>Busco razones válidas antes de apoyar una propuesta o solución .....</i>          | 55 |
| <b>Figura 25</b> <i>Defiendo mis ideas con respeto y argumentos basados en la lógica .....</i>        | 56 |

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo describir el nivel del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura, durante el primer bimestre del año 2023. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y nivel descriptivo simple. La población y muestra estuvo constituida por 24 estudiantes, considerados como censo. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la observación y como instrumento una ficha de escala de valoración aplicada a la variable pensamiento crítico y sus dimensiones. Los resultados globales evidenciaron que el 62,5% de los estudiantes presentó un nivel bajo de pensamiento crítico, mientras que el 37,5% alcanzó un nivel medio, sin registrarse nivel alto. En la dimensión identificación de problemas relevantes, el 58,3% se ubicó en nivel bajo y el 41,7% en nivel medio; en la dimensión uso de recursos mentales, predominó el nivel medio con 75,0%, frente a un 25,0% en nivel bajo; mientras que en la dimensión respuestas racionales y argumentación, el 70,8% evidenció nivel bajo y solo el 29,2% nivel medio. Se concluyó que el pensamiento crítico de los estudiantes no se encontraba suficientemente desarrollado, especialmente en la identificación de problemas y la argumentación, lo que evidenció la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan el análisis, la reflexión y el razonamiento crítico en el área de Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, Ciencias sociales, Habilidades cognitivas.

## ABSTRACT

The objective of the research was to describe the level of critical thinking in the area of Social Sciences among third-year secondary school students at the I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura, during the first two months of 2023. The study was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental cross-sectional design and a simple descriptive level. The population and sample consisted of 24 students, considered as a census. Data collection was carried out using observation techniques and a rating scale applied to the variable of critical thinking and its dimensions. The overall results showed that 62.5% of the students had a low level of critical thinking, while 37.5% reached a medium level, with no high level recorded. In the dimension of identifying relevant problems, 58.3% were at a low level and 41.7% at a medium level; in the dimension of use of mental resources, the medium level predominated with 75.0%, compared to 25.0% at a low level; while in the dimension of rational responses and argumentation, 70.8% showed a low level and only 29.2% a medium level. It was concluded that the students' critical thinking was not sufficiently developed, especially in problem identification and argumentation, which highlighted the need to strengthen pedagogical strategies that promote analysis, reflection, and critical reasoning in the area of social sciences.

**Keywords:** Critical thinking, Social sciences, Cognitive skills.

## INTRODUCCIÓN

La investigación Examinar la calidad del pensamiento crítico en los estudiantes peruanos requiere tener en cuenta diversos elementos, dinámicas y obstáculos que podrían impactar en la capacidad crítica de los alumnos en este país. Esto abarca aspectos como la estructura del sistema educativo peruano, donde se nota que la eficacia de la enseñanza del pensamiento crítico puede depender de cómo esté organizado dicho sistema, así como de la incorporación de métodos y enfoques pedagógicos que promuevan esta habilidad. La disponibilidad y accesibilidad de recursos educativos, como libros de texto, tecnología y material didáctico pueden influir en la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

La cultura educativa en el Perú, incluyendo la importancia dada a la participación, el debate y la expresión de opiniones, puede afectar la disposición de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico. Si el énfasis en la educación se centra en la memorización de hechos y datos en lugar de fomentar la comprensión profunda y el razonamiento crítico, los estudiantes pueden carecer de las habilidades necesarias para desarrollar criticidad. La capacitación de los docentes en usar estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico es esencial. Los factores socioeconómicos, como la disponibilidad de recursos en el hogar y las condiciones de vida, pueden influir en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su educación y, por ende, en el desarrollo del pensamiento crítico.

El énfasis en las evaluaciones estandarizadas puede afectar la forma en que se enseña y se evalúa el pensamiento crítico. Si las evaluaciones priorizan la memorización en lugar del razonamiento analítico, los estudiantes pueden no sentir la necesidad de desarrollar habilidades críticas.

El contexto cultural y las percepciones sobre la educación también pueden influir en

cómo los estudiantes perciben el pensamiento crítico y su importancia en sus vidas. El pensamiento crítico en los estudiantes de la región de Puno en el área de Ciencias Sociales varía según varios factores, incluyendo el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza, y la relevancia cultural de los contenidos académicos. Esto permite identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en el sistema educativo. En términos generales, analizar el nivel de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura implica examinar la interacción de diversos factores que van desde el sistema educativo hasta las dinámicas socioculturales. Se busca comprender cómo estos factores influyen en la promoción o restricción de las habilidades críticas entre los estudiantes. El estudio ha explorado y seleccionado teorías relevantes sobre el pensamiento crítico, los estudiantes en las Ciencias Sociales, Con el fin de determinar el nivel de pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales entre los estudiantes de la Institución Educativa, este estudio se enfocó en responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura? Siendo el objetivo general; Identificar el nivel de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura. Teniendo como objetivos específicos; Identificar el nivel del pensamiento crítico en la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, Describir el nivel del pensamiento crítico en la competencia construye interpretaciones históricas, Caracterizar el nivel del pensamiento crítico en la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos. La hipótesis a defender es; El Pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura.

## El Capítulo I

Diseño Teórico, donde se establecen los antecedentes de estudio y las bases teórico científico y conceptual sobre creatividad.

## El Capítulo II

Métodos y materiales, se precisa el tipo de investigación que corresponde al enfoque cuantitativo y el diseño aplicado es el cuasi experimental, asimismo se detalla la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procesamiento de la información.

## El Capítulo III

Resultados y se presentan las tablas que contienen los resultados del test aplicado a los niños, la discusión a la luz de los resultados y de las teorías, así como la propuesta del taller educativo con su fundamentación, objetivos y detalle de las sesiones realizadas.

## El Capítulo IV

Discusión de resultados obtenidos.

## El Capítulo V,

Se detalla la propuesta de intervención como los talleres de ejecución del programa para finalizar se presentan las conclusiones, recomendaciones, bibliografía referenciada y anexo

## **DISEÑO TEÓRICO**

### **1.1. Antecedentes**

#### **Internacional**

Díaz (2022) examina cómo el pensamiento crítico ha apoyado diversas corrientes teóricas y enfoques metodológicos en la educación primaria y secundaria. En esa línea, se llevó a cabo un estudio para identificar cómo las competencias asociadas con el pensamiento crítico mejoran las habilidades de lectura, escritura y expresión oral dentro del entorno escolar. Con esto en mente, se implementó la estrategia llamada “niveles de lectura rigurosa y escritura sustantiva” en el área de Ciencias Sociales a nivel secundario. La presente investigación se realizó con una metodología de tipo mixto, bajo un enfoque pragmático y un diseño de tipo secuencia implementaría. En este sentido, la recolección de datos incluyó, por un lado, la aplicación de encuestas y, por el otro, la observación participante, entrevistas y grupos focales. El objeto de estudio fue el impacto de los niveles de lectura y escritura trabajados en clase con los textos guía y ejercicios complementarios, en el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales. También era evidente que los estudiantes podían identificar representaciones sociales en varios tipos de textos, lo que influía en su interpretación de fenómenos de su contexto sociocultural.

En otro estudio, Hernández y Montoya (2021) propusieron como objetivo fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto a sexto grado en la institución educativa rural Pocoró Arriba, en el municipio de Amalfi.

Las limitaciones en las destrezas analíticas, reflexivas y críticas de los estudiantes en relación con situaciones de su contexto cotidiano y de su entorno social relevante propiciaron la investigación en cuestión. Se optó por el diseño cualitativo, bajo la metodología de estudio de caso, con el objetivo de promover el cambio de algunas actitudes cognitivas poco elaboradas asociadas al pensamiento crítico. En el diseño, se analizó la producción oral y escrita de los

participantes. Los datos obtenidos demuestran que la estrategia centrada en el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) fue eficaz en el incremento del pensamiento crítico, por el avance que presentaron los estudiantes en las habilidades de interpretación y explicación.

Ortega (2020) argumenta que el pensamiento crítico es de suma importancia en todos los contextos sociales, y es aún más crítico en la actual era digital, que se caracteriza por una rápida propagación de la desinformación. En consecuencia, los estudiantes deben aprender a analizar el contenido de manera crítica. Por esta razón, se sugiere que se desarrollen cursos de pensamiento crítico para futuros docentes de Ciencias Sociales, como parte del máster en enseñanza secundaria, educación secundaria, formación profesional y enseñanza de lenguas.

La propuesta educativa establece que los estudiantes, distribuidos en grupos, elaboren una planificación didáctica, centrada en el análisis de cinco temáticas vinculadas con la proliferación de noticias falsas y la falta de pensamiento crítico. Como parte del proceso formativo, dichas sesiones se implementarían de manera presencial con sus compañeros.

Los elementos seleccionados para ser analizados críticamente consisten en cinco ejes temáticos: en geografía, migraciones, Tierra plana y cambio climático; en historia, el Holocausto y el populismo político. Los resultados indican que todos los equipos crearon dinámicas confortativas, utilizando fuentes opuestas o falsas, y ejercicios reflexivos para distinguir entre hechos y opiniones.

## **Nacional**

Saavedra (2023) enmarcó un estudio considerando los posibles efectos de la crisis de salud global en las habilidades sociales y su posible impacto en el clima institucional dentro de los entornos educativos. Se utilizó un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional y diseño transversal. El autor buscó establecer las habilidades sociales y el clima organizacional del personal de la institución educativa Agropecuario N.º 13, ubicada en el distrito de Huancabamba. La muestra consta de 41 trabajadores, y sus respuestas se recopilaron utilizando instrumentos específicos para cada variable. Los hallazgos mostraron una asociación directa estadísticamente significativa para las dos dimensiones analizadas, con una valoración de Spearman Rho de 0.741 y un nivel de significancia de  $p = 0.000$ , un valor menor que el umbral convencional de 0.05.

Villalobos (2019) centró su investigación en el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a promover el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado “C” de Educación Secundaria, pertenecientes a la Institución Educativa “Juan Ugaz”, localizada en el distrito de Santa Cruz, durante el año 2018. El estudio se enmarcó en un enfoque descriptivo-propositivo, y su población estuvo conformada por 25 estudiantes del grupo mencionado. Para el levantamiento de información, se utilizaron instrumentos como guías de observación, encuestas, entrevistas y recopilación de testimonios. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan dificultades en la construcción del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, manifestadas en la escasa formulación de ideas propias y en la ausencia de cuestionamiento frente a los problemas abordados. El estudio mostró la ausencia más significativa de competencias cognitivas fundamentales, siendo la ausencia más significativa la capacidad de pensamiento analítico, resumido, argumentativo, evaluativo y crítico. Además, se presentan patrones de desinterés intelectual, disposición investigativa mínima, ausencia de organización conceptual e inflexibilidad cognitiva. Los

estudiantes demostraron una actitud abrumadoramente pasiva hacia el contenido: no cuestionaron las afirmaciones recibidas, no profundizaron más allá de la exposición en el aula y mostraron complacencia hacia la información entregada. No reflexionaron sobre el proceso educativo en el que estaban involucrados, lo que limitó su capacidad para emitir juicios razonados. Los resultados sirvieron para confirmar la hipótesis del estudio. Entre las contribuciones más significativas se encuentra la justificación del problema de investigación, así como el diseño de una propuesta de intervención, que hizo posible abordar de manera constructiva el problema diagnosticado y, por lo tanto, poner a prueba la hipótesis.

Mendiola (2019), centró su investigación en el análisis del impacto que puede tener un taller de filosofía dirigido a niñas de entre 10 y 13 años ( $M=11.07$ ;  $SD=0.39$ ), en una institución pública de educación, sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de sexto grado.

Para analizar los cambios que se producen con el desarrollo del taller, se diseñó un estudio cuasiexperimental con pretest y posttest, con un grupo experimental y un grupo control. Los participantes del grupo experimental cursaron el taller de filosofía, y el participante del grupo control no tuvo ninguna intervención. Un cuestionario diseñado para este estudio se aplicó antes y después de la intervención para analizar el desarrollo del pensamiento crítico. De manera adicional, se analizaron los comentarios del grupo experimental como un soporte adicional para sus resultados. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo del pensamiento crítico entre los grupos comparados, con mejores resultados en el grupo experimental que participó en el taller. Las mayores variaciones se registraron en la dimensión de multiperspectividad, y no se identifican diferencias relevantes en las dimensiones de planteamiento de problemas y en el escepticismo reflexivo. Los hallazgos cualitativos proporcionarán una comprensión más profunda y contextualizada de los resultados cuantitativos. El estudio respalda el valor

pedagógico de los talleres de filosofía para niños en el fortalecimiento del pensamiento crítico, al tiempo que enfatiza la existencia de condiciones específicas que afectan su efectividad. Finalmente, se reconocen las limitaciones del estudio y se ofrecen líneas para la investigación futura.

### **Locales**

Avendaño (2019) estudió la implementación del enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos y su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria en la Institución Educativa de Aplicación IPNM del distrito de Santiago Surco, que pertenece a la jurisdicción de UGEL 07.

La investigación destacó la eficacia de un currículo diseñado e implementado por el investigador utilizando el enfoque de aprendizaje por proyectos, destinado a fortalecer habilidades de pensamiento crítico entre los estudiantes del último año de Educación Secundaria. Entre los principales hallazgos, se señaló, en primer lugar, que los estudiantes de IE Surco (Lima) lograron desarrollar de manera más efectiva una variedad de habilidades y técnicas cognitivas. En segundo lugar, se concluye que la investigación en el campo de las Ciencias Sociales opera de manera suficiente como una herramienta diagnóstica con una estructura de inicio y final definida. Por último, el estudio afirmó que los estudiantes mejoraron sus habilidades en lectura constructiva, observación y pensamiento crítico.

En su estudio titulado Pensamiento Crítico y su Relación con el Rendimiento Académico en la Investigación Formativa de Estudiantes Universitarios, Dante M. (2019) desarrolló como uno de sus objetivos centrales el establecimiento de la relación entre el pensamiento crítico y el nivel de rendimiento académico en el nivel de pregrado, así como la descripción del desarrollo de la investigación formativa en la educación superior. En sus

conclusiones, el autor afirma que existe una evaluación significativa entre los dos, describiendo que los estudiantes que fortalecen su pensamiento crítico tendencia a obtener mejores calificaciones académicas. Esta relación afecta su proceso de aprendizaje durante la etapa formativa y más adelante, en la práctica.

## **1.2. Bases conceptuales**

### **Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel**

Moreira (2019) afirma que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes poseen un auténtico sentido de curiosidad, que es provocado intencionalmente por el maestro para facilitar la tensión de los estudiantes hacia un nuevo contenido que puede entrar en conflicto con el conocimiento previo. También considera al estudiante como el actor principal en el proceso educativo, ya que él/ella/elles construye el conocimiento a través de las estrategias diseñadas e implementadas por el maestro durante una sesión de enseñanza-aprendizaje.

### **La teoría Sociocultural de Vygotsky Pensamiento crítico**

Alata et al. (2023) informan que Vygotsky enfatiza que la socialización es un elemento clave de los procesos de aprendizaje. Junto con él, Piaget y también Freud, argumentan que las interacciones sociales influyen en la construcción de la personalidad. Dentro de este ámbito, la formación de lazos en la comunidad apoya simultáneamente la construcción del conocimiento y el desarrollo del individuo. Esta perspectiva ofrece la oportunidad de considerar varias vías de aprendizaje, dado que la diversidad cultural de diversas comunidades, y sus costumbres, sistemas de creencias y tradiciones únicas facilitan un crecimiento individual diverso. El desarrollo de la dimensión social también está vinculado a la búsqueda de, o afirmación de, conocimiento, que da lugar y sostiene, la reflexión crítica o el pensamiento. Por lo tanto, actuar como investigación investigativa es

una búsqueda implícita de una verdad buscada. Con respecto a la literatura revisada, surgen una variedad de concepciones del pensamiento crítico. Para Facione (2007), es una competencia multifacética que se puede desarrollar a niveles más altos a través de seis habilidades fundamentales: interpretación, análisis, inferencia, explicación, evaluación y autorregulación. Estas se revisarán en mayor detalle en las secciones posteriores. Su proposición intenta abarcar un amplio alcance, considerando que el pensamiento crítico también implica la capacidad de guiar el pensamiento hacia la opción más apropiada, dado el conocimiento de la verdad de uno. En Carrasco (2018), el pensamiento también crítico se describe como un proceso sistemático que, en contextos académicos, es latente y necesita ser moldeado - en analogía a un trozo de diamante en bruto y sin pulir. Además, afirma que su desarrollo previsto debe ser sostenido y dirigido por una persona experimentada, en entornos educativos, lo que más grandemente es un maestro.

El proceso del pensamiento implica una actividad cognitiva que conlleva un cierto nivel de esfuerzo. Sin embargo, es necesario preguntarse si el pensamiento de una persona es del todo independiente, o si puede verse limitado por un enunciado que, por su carácter autoritario, puede aplacar su nivel de reflexión.

### **Pensamiento crítico**

Según Gaitán y Vélez (2020), el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de los individuos para reconstruir y analizar argumentos y hacer juicios apropiados sobre situaciones dadas. Esta competencia les permite participar activamente en acciones sociales destinadas a abordar injusticias sociales, inequidades e desigualdades (p. 208). En la misma línea, Del Río (2009) identifica el papel de la metacognición como un elemento vital del pensamiento crítico al describirlo como la capacidad de reflexionar y ejercer control sobre los propios procesos cognitivos y el pensamiento que los acompaña. A través de este tipo de

control, las personas son capaces de examinar sus propias suposiciones, reconocer sus sesgos cognitivos y ajustar sus procesos de pensamiento. El fortalecimiento de las habilidades metacognitivas, en este caso, la mejora de la autoconciencia y la autoconciencia intelectual, es un elemento crítico en el desarrollo de un tipo de pensamiento crítico más sofisticado y profundo (Del Río, 2009, p.170).

### **El pensamiento crítico según Jacques Boisvert**

Criticar para Boisvert (2004) empieza con un problema en el que hay que distribuir la crítica, buscar evidencia, y elaborar un juicio que define con claridad las metas y los problemas, y con una organización que expresa cada idea de forma coherente, con sus propias conclusiones, y con una evaluación al final. Cada una de estas operaciones con los elementos de un problema, son ejercicios constructivos, en los cuales la persona, en este caso, el crítico, tiene la obra o, en este caso, el problema, el ejercicio constructivo y el juicio que define con claridad las metas y los problemas a los que están atadas, la base de la actuación mental, el pensamiento crítico, la autonomía, la apertura y el escepticismo. Asimismo, la crítica necesita un espacio en el que se convierta en autoridad y el pensamiento crítico necesita espacio educativo para hacerse refuerzos. Fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico es indispensable para que puedan diferenciar y separar las disciplinas, dentro de un contexto donde puedan cuestionar, reinventar, buscar nuevos enfoques y decidir.

**El rendimiento académico desde la perspectiva de MINEDU (2013),** El rendimiento académico se ha asociado tradicionalmente con la capacidad intelectual del estudiante. Sin embargo, estudios recientes han demostrado que el equilibrio personal es un componente crítico en la optimización del rendimiento. En ese sentido, se indagó el impacto del bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el rendimiento escolar en la población

escolar. Los hallazgos apuntaron que la felicidad, así como la inteligencia emocional, se relacionan significativamente con el rendimiento escolar. Igualmente, la atención sostenida, la motivación intrínseca, la resiliencia, los factores emocionales y la nutrición, se muestran como variables que aportan positivismo al rendimiento escolar. Además, se describieron aspectos del entorno educativo y familiar, como los estilos y actitudes del profesorado, su motivación, el contexto educativo y sociocultural de la familia, como factores relacionados con el rendimiento académico del alumno. Existe una conexión histórica con el tipo de institución universitaria a la que se accede y el contexto familiar, por ejemplo, vivir con abuelos y el rendimiento académico. Este último se entiende como el grado de conocimiento adquirido durante el proceso educativo del estudiante, especialmente durante la educación secundaria, que proporciona la base conceptual sobre la cual se construirá el aprendizaje posterior en la educación superior.

### **Habilidades analíticas:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad para descomponer información compleja en partes más pequeñas y comprender las relaciones entre ellas.

El análisis crítico se refiere a la capacidad para descomponer los datos en fragmentos más sencillos con el objetivo de entender la relación de estos componentes con el todo. Esto implica un trabajo de detección que permite conocer a fondo los elementos de una idea, un problema o una situación, para poder reconocer la interacción de los mismos, descubrir la estructura que cada uno tiene, elaborar una relación de los diferentes componentes que la forman e, incluso, comprender los modos de relación e interacción que existen entre ellos (Cázares y López, 2005, p.11).

### **Habilidades de evaluación:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad de evaluar la relevancia, la credibilidad

y la validez de la información, así como de los argumentos presentados.

La evaluación como uno de los parámetros de pensamiento crítico implica la revisión, análisis y juicio respecto a la idoneidad, pertinencia y credibilidad de la información, así como de la consistencia de los argumentos. En esta línea, se exige un proceso reflexivo en el que las afirmaciones, las evidencias y las conclusiones son objeto de un análisis y se determina la robustez y confiabilidad de la información expuesta (Cázares y López, 2005, p.103).

### **Habilidades inferenciales:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad para deducir conclusiones basadas en la información disponible, a menudo llenando los vacíos lógicos.

La dimensión de Inferencia en el pensamiento crítico para Cázares y López (2005) es la "habilidad para establecer conclusiones razonables en función de la información que se tiene. Es necesario documentarse y hacer un esfuerzo mirar por información que no aparece de manera explícita, de modo que se pueda crear nuevas ideas o se pueda realizar interpretaciones que se encuentren de manera implícita" (p.30).

### **Habilidades interpretativas:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad para entender y explicar el significado de la información, identificando posibles interpretaciones.

El nivel interpretativo del pensamiento crítico que manejan Cázares y López (2005) hace referencia a “la habilidad para entender y dar una explicación sobre la información, reconociendo distintas construcciones y perspectivas” (p.34). Implica, una vez más, entender al nivel más profundo la información, su contexto, su intención ya qué se relaciona.

**Habilidades explicativas:**

Espíndola y Espíndola (2005) La habilidad de presentar las propias ideas y argumentos, así como de entender y comunicar las ideas de los demás, de manera clara y coherente. La dimensión del pensamiento crítico que es explicativa se refiere a la capacidad de expresar de manera clara y coherente, articular y razonar en términos lógicos para respaldar las propias conclusiones. Esto incluye la capacidad de comunicar las interpretaciones que se han alcanzado y de respaldar las conclusiones con argumentos sólidos (Cázares y López, 2005).

**Habilidades de autoevaluación:**

Espíndola y Espíndola (2005) la disposición y la capacidad para reflexionar críticamente sobre el propio pensamiento, identificando fortalezas y áreas de mejora.

**Habilidades de resolución de problemas:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad para abordar situaciones problemáticas, identificar soluciones y tomar decisiones informadas.

Cázares y López (2005) la dimensión de autoevaluación en el pensamiento crítico se refiere a la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento, identificar fortalezas y debilidades, y ajustar el enfoque según sea necesario.

Implica un proceso continuo de evaluación personal para mejorar la calidad del pensamiento y la toma de decisiones.

**Habilidades creativas:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad para pensar de manera original, generar nuevas ideas y proponer soluciones innovadoras.

La dimensión creativa del pensamiento crítico implica el desarrollo de respuestas innovadoras, cuentos como ideas, soluciones y formas de abordar de manera original y

diferente un problema o situación. Esto significa aventurarse más allá de las respuestas planas y explorar alternativas creativas que enriquecen el pensamiento (Cázares y López, 2005).

### **Conciencia metacognitiva:**

Espíndola y Espíndola (2005) la capacidad de ser consciente y reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento, permitiendo un control más efectivo de estos procesos.

### **Las competencias del área de Ciencias Sociales**

De acuerdo con el currículo nacional de educación básica, las Ciencias Sociales, como campo de estudio, permiten la formación de una conciencia crítica y proactiva de los desafíos sociales, ambientales y económicos de la comunidad. Este campo ha tenido una importancia creciente en los currículos, ya que también permite a los estudiantes cultivar una identidad con la nación, aprender su historia y proyectar el futuro del país.

### **El pensamiento crítico y la competencia construyen interpretaciones históricas**

El desarrollo de esta competencia desde la óptica del pensamiento crítico, permite al estudiante poseer una mirada crítica ante acontecimientos y procesos históricos, ayudando a entender el presente y sus problemas. Esto se realiza a través de la consideración de múltiples fuentes, la comprensión del transcurrir de los tiempos y la explicación de diferentes causas y consecuencias de dichos acontecimientos.

Según MINEDU (2016) esta competencia implica la integración de las siguientes capacidades:

## **II. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Tipo de Investigación**

Sin control, porque no hay ninguna variable que haya sido manipulada o cambiada intencionalmente, solo se observa y se describe tal y como está. En este contexto, Hernández et al. (2016) indica que, en la investigación cuantitativa, la condición no experimental consiste en no realizar cambios intencionales entre las variables de la investigación. Asimismo, el nivel descriptivo simple permitió detallar las características y niveles del pensamiento crítico y de sus dimensiones en los estudiantes, utilizando estadística descriptiva, sin establecer relaciones causales ni comparaciones, lo cual fue coherente con los objetivos planteados y el alcance del estudio.

### **2.2. Diseño de Investigación:**

El diseño de la presente investigación fue no experimental, debido a que no se manipuló deliberadamente la variable de estudio, sino que se observó y describió tal como se manifestó en su contexto natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Asimismo, fue de corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento, permitiendo analizar los niveles del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria durante un periodo determinado, sin efectuar seguimiento temporal ni intervención alguna sobre la población estudiada. A continuación, se presenta el siguiente esquema:

Donde:

**M** = Población de estudio

**O** = Observación de la variable

## Población

Según Triola (2019) la población significa una colección de unidades de análisis con ciertas características comunes, es un grupo de referencia donde se hará la investigación o estudio.

La población de la investigación estuvo formada por todos los estudiantes un total de cinco secciones del nivel secundaria de la Institución Educativa Secundaria de los estudiantes de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura.

**Tabla 1**

*Población de estudiantes de la Institución Educativa Secundaria de los estudiantes de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba- Piura*

| GRADO   | NÚMERO DE ESTUDIANTES | TOTAL |
|---------|-----------------------|-------|
| Primero | 29                    | 133   |
| Segundo | 29                    |       |
| Tercero | 24                    |       |
| Cuarto  | 24                    |       |
| Quinto  | 27                    |       |

Nota: Nóminas de matrícula año académico 2024.

## Muestra

Lascano et al. (2022) señalan que la muestra está constituida por los elementos, casos o sujetos seleccionados de una población, los cuales comparten características comunes. En el presente estudio, se trabajó con la totalidad de la muestra, conformada por 24 estudiantes de nivel secundario pertenecientes a la Institución Educativa Particular San Francisco de Asís, ubicada en Huancabamba, región Piura.

## Técnicas e instrumentos de recolección

La encuesta se usa ampliamente como método de investigación, ya que le permite acceder y procesar datos de manera rápida y precisa.

Anguita y Labrador (2003) definen la encuesta como una técnica que recurre a un conjunto sistemático de procedimientos de investigación orientados a la recopilación y análisis de datos

obtenidos de una muestra representativa de una población o fenómeno. A partir de esta información, se busca estudiar, interpretar, predecir y/o explicar los aspectos relevantes del objeto de estudio.

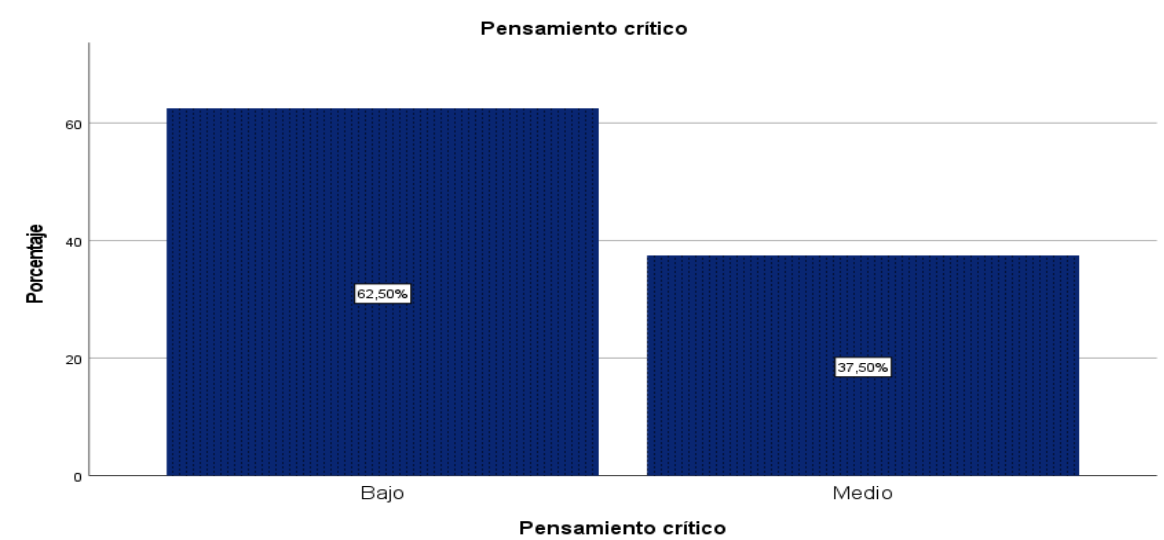
III. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Tabla 2  
Nivel de pensamiento crítico en los estudiantes

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo  | 15         | 62,5       | 62,5              | 62,5                 |
| Medio | 9          | 37,5       | 37,5              | 100,0                |
| Total | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

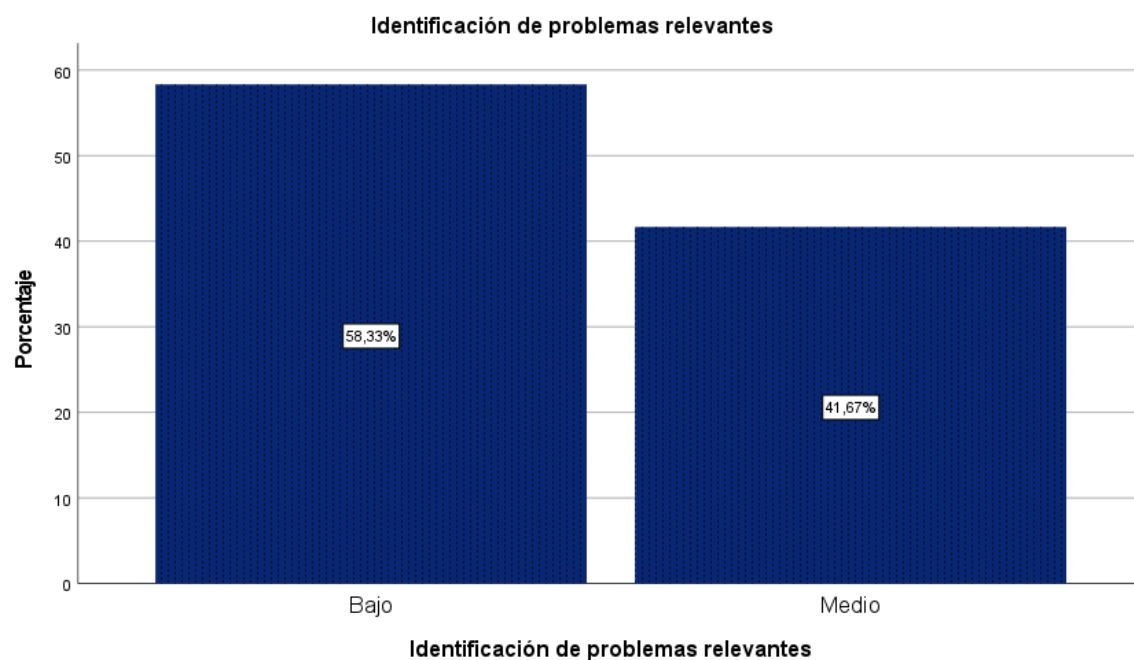
Figura 1  
Resultados de la variable 1, pensamiento crítico



La Tabla 2 evidencia que el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes se concentra mayoritariamente en el nivel bajo, con 15 participantes (62,5%), mientras que solo 9 estudiantes (37,5%) alcanzan un nivel medio. Esto refleja que más de la mitad de la muestra presenta limitaciones para analizar información, argumentar ideas o tomar decisiones fundamentadas. El porcentaje acumulado del 62,5% confirma una tendencia predominante hacia un desempeño insuficiente. En contraste, el 37,5% restante muestra avances intermedios, pero aún sin consolidar un nivel óptimo, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.

**Tabla 3***Nivel de identificación de problemas relevantes en los estudiantes*

|       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo  | 14         | 58,3       | 58,3              | 58,3                 |
| Medio | 10         | 41,7       | 41,7              | 100,0                |
| Total | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

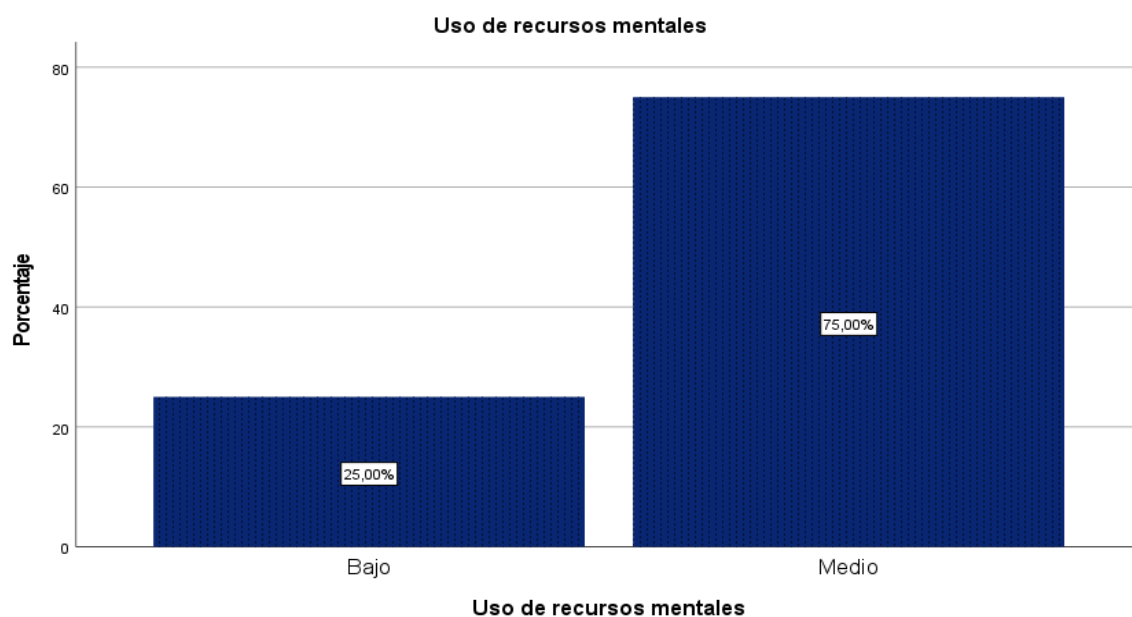
**Figura 2***Resultados de la dimensión 1, identificación de problemas relevantes*

La Tabla 3 muestran que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel bajo en la identificación de problemas relevantes. El 58,3% (14 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, lo que evidencia limitaciones para reconocer situaciones prioritarias o aspectos centrales de una problemática. El 41,7% (10 estudiantes) se encuentra en un nivel medio, reflejando una capacidad parcial pero aún insuficiente para identificar aspectos significativos con claridad. No se evidencia nivel alto, lo que sugiere una carencia generalizada en habilidades de análisis inicial. En conjunto, estos datos revelan la necesidad de fortalecer la capacidad de observación, priorización y análisis crítico.

**Tabla 4**  
*Nivel de uso de recursos mentales en los estudiantes*

|       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo  | 6          | 25,0       | 25,0              | 25,0                 |
| Medio | 18         | 75,0       | 75,0              | 100,0                |
| Total | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

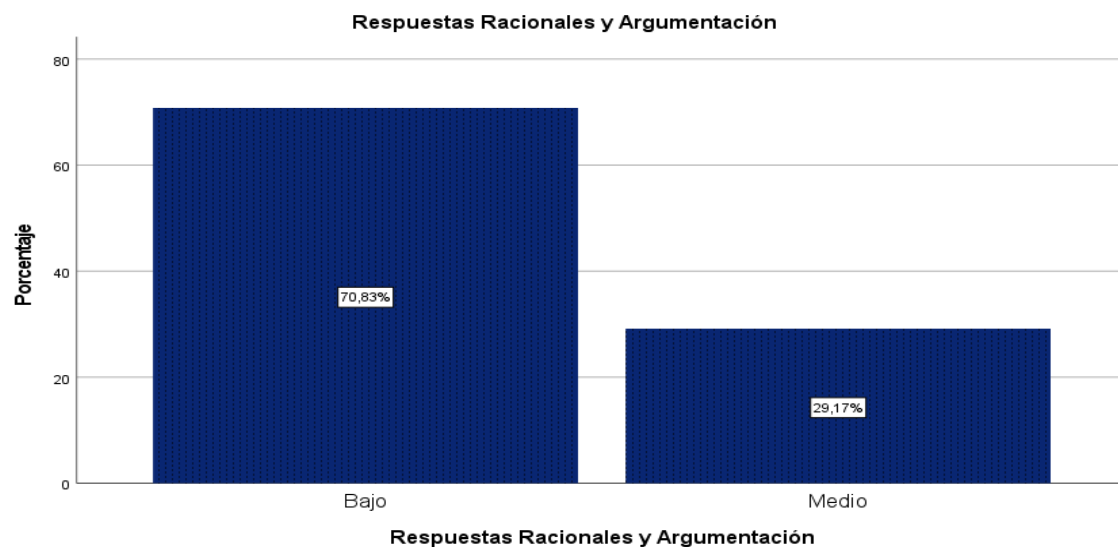
**Figura 3**  
*Resultados de la dimensión 2, uso de recursos mentales en los estudiantes*



Los resultados de la Tabla 4 evidencian que el nivel de uso de recursos mentales en los estudiantes se concentra mayoritariamente en un nivel medio, representado por 18 estudiantes (75,0%), mientras que solo 6 estudiantes (25,0%) presentan un nivel bajo. No se registraron casos en nivel alto, lo que sugiere oportunidades de fortalecimiento cognitivo. Este predominio del nivel medio indica que la mayoría de los estudiantes utiliza estrategias mentales básicas para procesar información, pero aún carece de habilidades avanzadas como análisis profundo, autorregulación cognitiva o pensamiento crítico consolidado, lo cual podría limitar su rendimiento académico y autonomía intelectual.

**Tabla 5***Nivel de respuestas racionales y argumentación en los estudiantes*

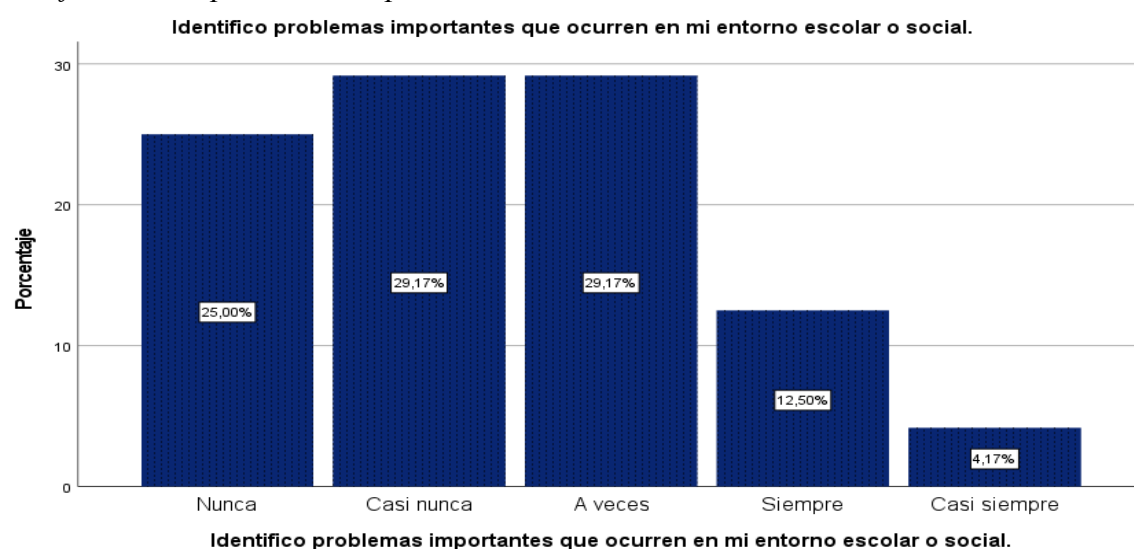
|       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo  | 17         | 70,8       | 70,8              | 70,8                 |
| Medio | 7          | 29,2       | 29,2              | 100,0                |
| Total | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 4***Resultados de la dimensión 3, respuestas racionales y argumentación*

Los resultados de la Tabla 5 muestran una tendencia marcada hacia niveles bajos de respuestas racionales y argumentación en los estudiantes. Se observa que 17 estudiantes (70,8%) presentan un nivel bajo, evidenciando limitaciones en la capacidad para justificar ideas, explicar razonamientos o sustentar posturas con coherencia lógica. En contraste, solo 7 estudiantes (29,2%) alcanzan un nivel medio, lo que representa un grupo minoritario con habilidades argumentativas en desarrollo. Esta distribución revela un déficit significativo en el uso del pensamiento racional y la construcción de argumentos sólidos, lo que podría afectar la toma de decisiones, el análisis crítico de información y el desempeño académico general.

**Tabla 6***Identificación de problemas importantes en el entorno escolar o social*

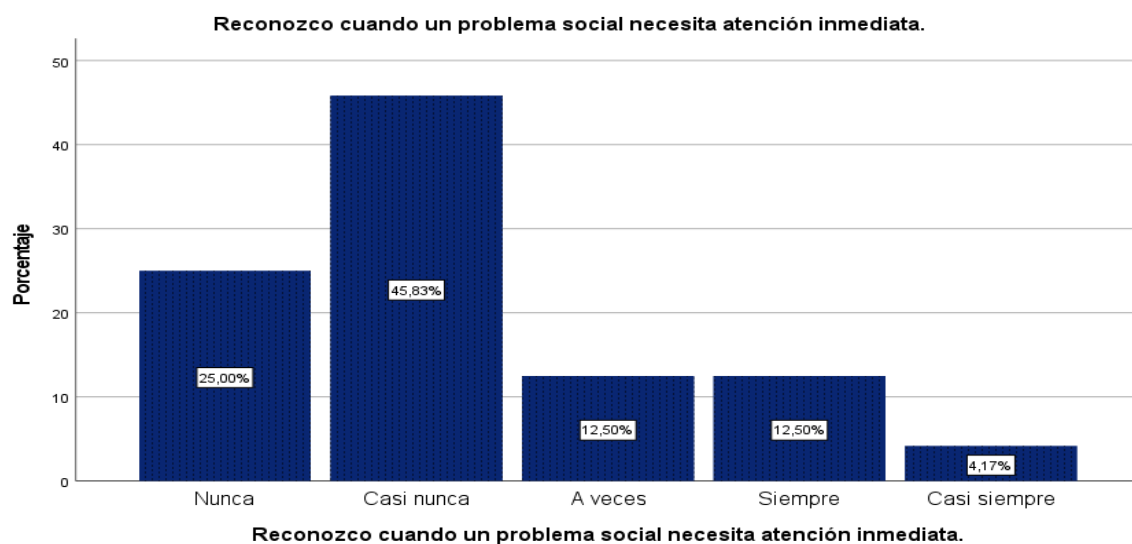
|              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca        | 6          | 25,0       | 25,0              | 25,0                 |
| Casi nunca   | 7          | 29,2       | 29,2              | 54,2                 |
| A veces      | 7          | 29,2       | 29,2              | 83,3                 |
| Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 95,8                 |
| Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
| Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 5***Identificación de problemas importantes en el entorno escolar o social*

La Tabla 6 evidencia que la mayoría de estudiantes presenta dificultades para identificar problemas relevantes en su entorno escolar o social. Un sector considerable se concentra entre las categorías Nunca (6 estudiantes; 25,0%), Casi nunca (7; 29,2%) y A veces (7; 29,2%), sumando 20 estudiantes (83,4%) que muestran una identificación limitada o inconstante. Solo una minoría manifiesta mayor capacidad reflexiva: Siempre (3; 12,5%) y Casi siempre (1; 4,2%), alcanzando apenas 16,7%. Estos resultados reflejan una baja observación crítica del contexto, lo que podría afectar la toma de decisiones, la convivencia escolar y la participación activa en la resolución de conflictos.

**Tabla 7***Reconocimiento de problemas sociales que requieren atención inmediata*

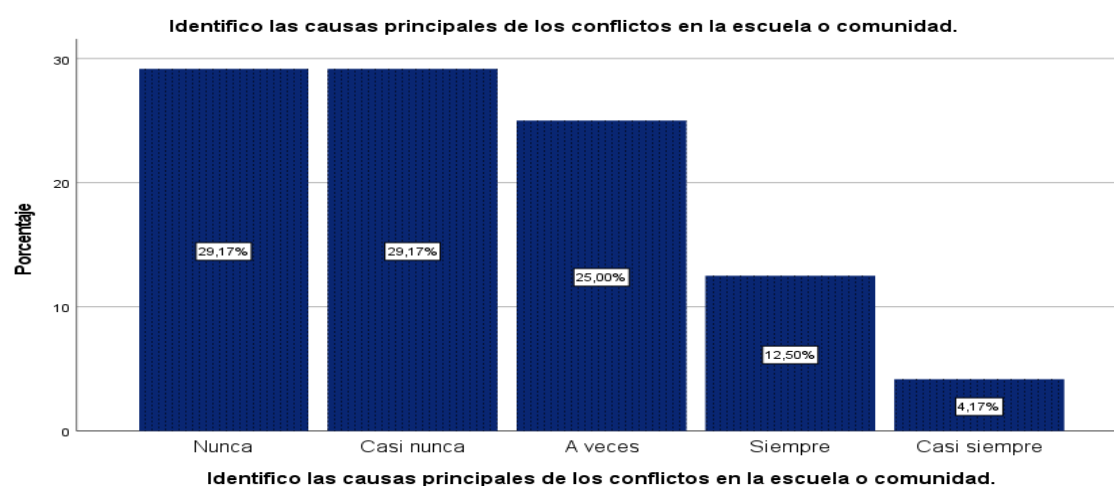
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 6          | 25,0       | 25,0              | 25,0                 |
|        | Casi nunca   | 11         | 45,8       | 45,8              | 70,8                 |
|        | A veces      | 3          | 12,5       | 12,5              | 83,3                 |
|        | Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 6***Reconocimiento de problemas sociales que requieren atención inmediata*

La Tabla 7 refleja una marcada dificultad en los estudiantes para reconocer cuándo un problema social requiere atención inmediata. Predominan las respuestas bajas: Nunca (6; 25,0%) y Casi nunca (11; 45,8%), que en conjunto representan 17 estudiantes (70,8%), evidenciando una percepción limitada ante situaciones urgentes del entorno. Un grupo menor muestra cierta sensibilidad: A veces (3; 12,5%), mientras que solo 3 estudiantes (12,5%) indican Siempre y 1 (4,2%) Casi siempre, sumando 16,7%. Esta distribución sugiere escasa conciencia social y poca capacidad para priorizar problemáticas que exigen intervención inmediata, lo cual impacta en la formación ciudadana y el pensamiento crítico.

**Tabla 8***Identificación de las causas de los conflictos en la escuela o comunidad*

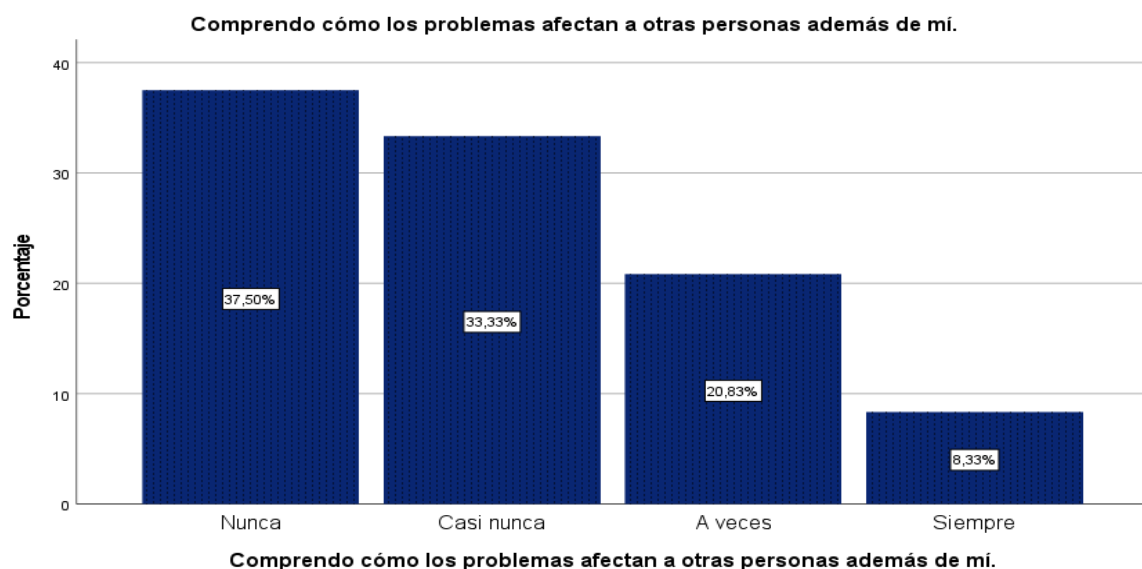
|              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca        | 7          | 29,2       | 29,2              | 29,2                 |
| Casi nunca   | 7          | 29,2       | 29,2              | 58,3                 |
| A veces      | 6          | 25,0       | 25,0              | 83,3                 |
| Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 95,8                 |
| Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
| Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 7***Identificación de las causas de los conflictos en la escuela o comunidad*

La Tabla 8 evidencia que los estudiantes presentan dificultades para identificar las causas de los conflictos en la escuela o comunidad. Las categorías Nunca (7; 29,2%) y Casi nunca (7; 29,2%) concentran a 14 estudiantes (58,4%), mostrando una baja capacidad para analizar el origen de los problemas sociales o relacionales. Asimismo, 6 estudiantes (25,0%) respondieron A veces, reflejando un reconocimiento intermitente. Solo una minoría demuestra mayor claridad: Siempre (3; 12,5%) y Casi siempre (1; 4,2%), sumando 16,7%. Estos resultados sugieren limitaciones en el pensamiento causal, la reflexión crítica y la resolución de conflictos, aspectos esenciales para la convivencia y participación ciudadana.

**Tabla 9***Comprendo cómo los problemas afectan a otras personas además de mí*

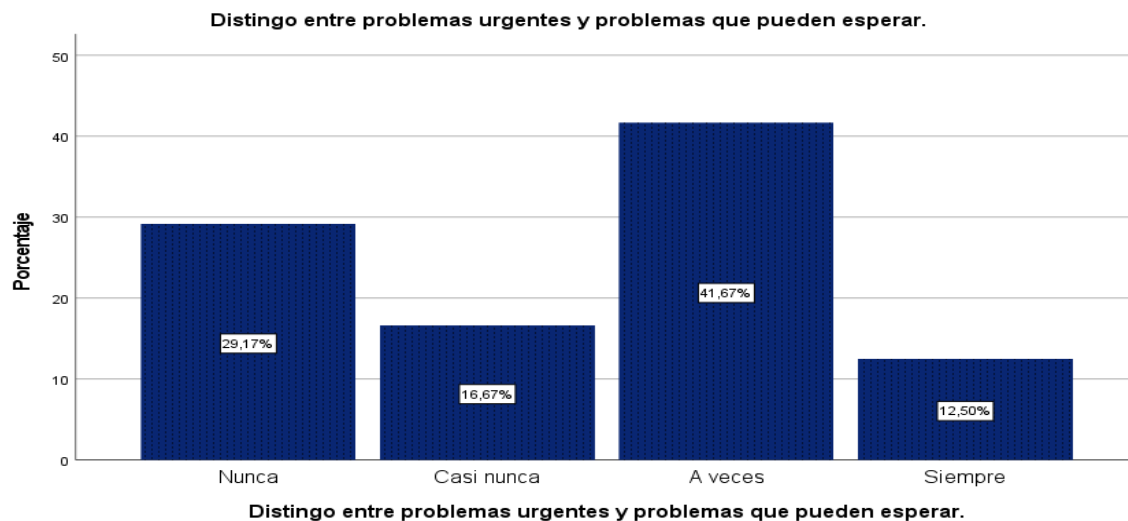
|        |            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca      | 9          | 37,5       | 37,5              | 37,5                 |
|        | Casi nunca | 8          | 33,3       | 33,3              | 70,8                 |
|        | A veces    | 5          | 20,8       | 20,8              | 91,7                 |
|        | Siempre    | 2          | 8,3        | 8,3               | 100,0                |
|        | Total      | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 8***Comprendo cómo los problemas afectan a otras personas además de mí*

La Tabla 9 revela que la mayoría de estudiantes presenta dificultades para comprender el impacto de los problemas más allá de su propio entorno individual. Predominan las respuestas Nunca (9; 37,5%) y Casi nunca (8; 33,3%), que suman 17 estudiantes (70,8%), evidenciando una limitada empatía y conciencia social. Un grupo reducido muestra comprensión parcial: A veces (5; 20,8%), mientras que solo 2 estudiantes (8,3%) señalan Siempre, indicando una capacidad consistente de reconocimiento del impacto colectivo. Estos resultados sugieren una baja percepción sobre cómo las problemáticas afectan a otros, lo que podría incidir en la convivencia, la toma de decisiones y la responsabilidad social.

**Tabla 10***Distingo entre problemas urgentes y problemas que pueden espera*

|        |            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca      | 7          | 29,2       | 29,2              | 29,2                 |
|        | Casi nunca | 4          | 16,7       | 16,7              | 45,8                 |
|        | A veces    | 10         | 41,7       | 41,7              | 87,5                 |
|        | Siempre    | 3          | 12,5       | 12,5              | 100,0                |
|        | Total      | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 9***Distingo entre problemas urgentes y problemas que pueden espera*

La Tabla 10 muestra que los estudiantes presentan dificultades para distinguir entre problemas urgentes y aquellos que pueden esperar. Las categorías Nunca (7; 29,2%) y Casi nunca (4; 16,7%) agrupan a 11 estudiantes (45,9%), reflejando una limitada capacidad para priorizar situaciones. Un porcentaje mayor se ubica en A veces (10; 41,7%), lo que indica un reconocimiento intermitente y poco consistente. Solo 3 estudiantes (12,5%) responden Siempre, evidenciando una clara habilidad para diferenciar la urgencia de los problemas. Este panorama sugiere debilidades en la toma de decisiones, la gestión del tiempo y el análisis situacional, aspectos clave del pensamiento crítico.

**Tabla 11***Detección de problemas o situaciones poco perceptibles para otras personas*

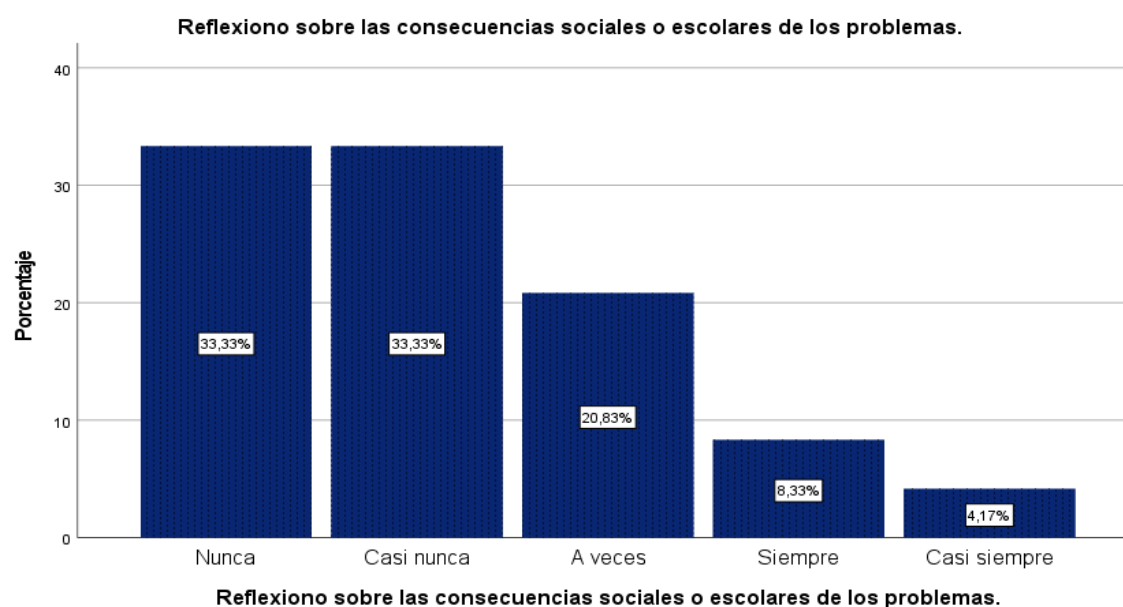
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 10         | 41,7       | 41,7              | 41,7                 |
|        | Casi nunca   | 8          | 33,3       | 33,3              | 75,0                 |
|        | A veces      | 2          | 8,3        | 8,3               | 83,3                 |
|        | Siempre      | 2          | 8,3        | 8,3               | 91,7                 |
|        | Casi siempre | 2          | 8,3        | 8,3               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 10***Detección de problemas o situaciones poco perceptibles para otras personas*

La Tabla 11 evidencian que la mayoría de participantes presenta limitaciones para detectar problemas o situaciones poco perceptibles. El 41,7% (10 participantes) indicó “nunca” y el 33,3% (8) “casi nunca”, acumulando un 75% con baja capacidad de percepción anticipada. Solo el 8,3% (2) afirmó “a veces”, mientras que porcentajes mínimos reportaron habilidades elevadas: 8,3% (2) “siempre” y 8,3% (2) “casi siempre”. Estos resultados reflejan una tendencia marcada hacia la poca identificación de señales sutiles o situaciones emergentes, lo que podría limitar la capacidad de análisis preventivo y toma de decisiones oportunas.

**Tabla 12***Reflexiono sobre las consecuencias sociales o escolares de los problemas*

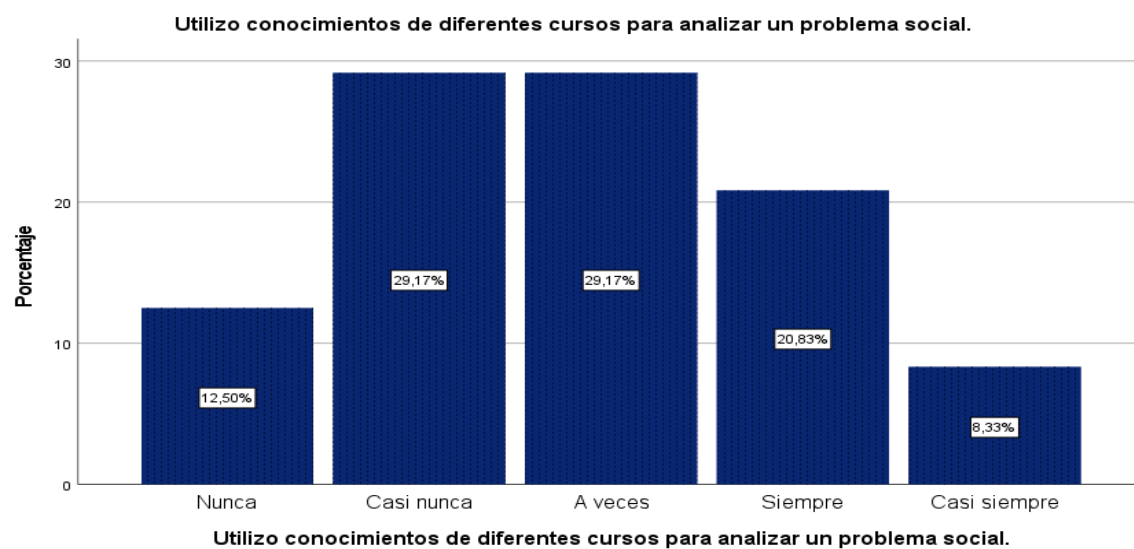
|              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca        | 8          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
| Casi nunca   | 8          | 33,3       | 33,3              | 66,7                 |
| A veces      | 5          | 20,8       | 20,8              | 87,5                 |
| Siempre      | 2          | 8,3        | 8,3               | 95,8                 |
| Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
| Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 11***Reflexiono sobre las consecuencias sociales o escolares de los problemas*

La Tabla 12 muestra una tendencia limitada hacia la reflexión sobre las consecuencias sociales o escolares de los problemas. El 33,3% (8 estudiantes) indicó “nunca” y otro 33,3% (8) “casi nunca”, lo que concentra un 66,7% con baja práctica reflexiva. Un 20,8% (5) señaló “a veces”, evidenciando un nivel intermedio. Solo el 8,3% (2) manifestó “siempre” y un 4,2% (1) “casi siempre”, sumando apenas 12,5% con alta conciencia reflexiva. En conjunto, los resultados sugieren poca valoración de las repercusiones de los problemas en el entorno escolar y social, lo que podría influir en la toma de decisiones y comportamiento responsable.

**Tabla 13***Uso de conocimientos interdisciplinarios para analizar un problema social*

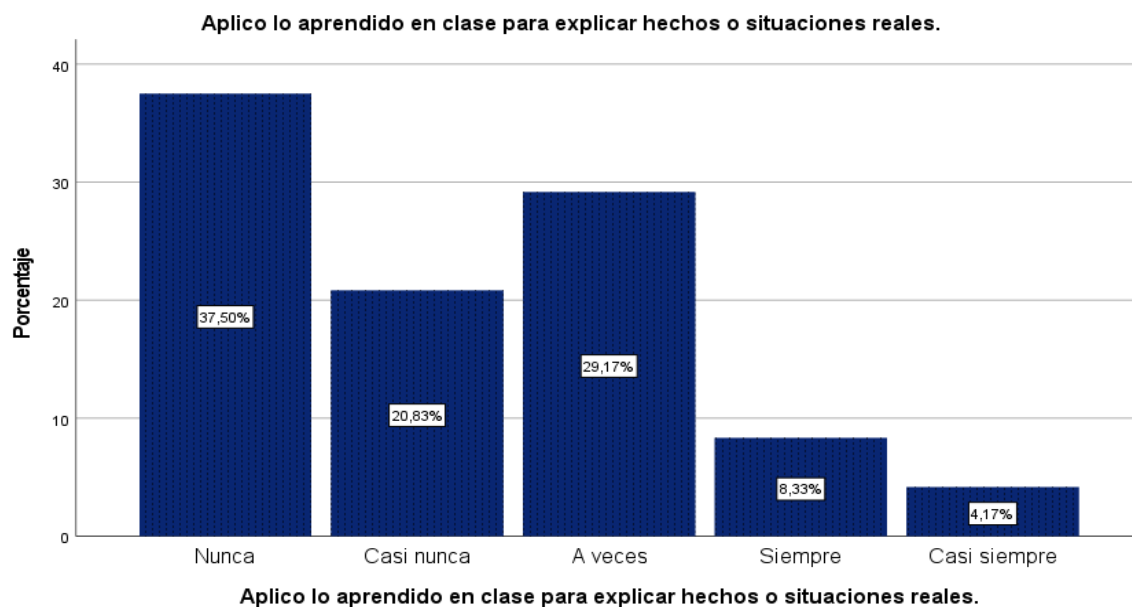
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 3          | 12,5       | 12,5              | 12,5                 |
|        | Casi nunca   | 7          | 29,2       | 29,2              | 41,7                 |
|        | A veces      | 7          | 29,2       | 29,2              | 70,8                 |
|        | Siempre      | 5          | 20,8       | 20,8              | 91,7                 |
|        | Casi siempre | 2          | 8,3        | 8,3               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 12***Uso de conocimientos interdisciplinarios para analizar un problema social*

La Tabla 13 evidencian una distribución más equilibrada respecto al uso de conocimientos interdisciplinarios para analizar problemas sociales. Un 12,5% (3 estudiantes) indicó “nunca” y el 29,2% (7) “casi nunca”, sumando un 41,7% con baja aplicación de saberes de distintos cursos. Sin embargo, otro 29,2% (7) respondió “a veces”, mostrando un nivel intermedio. Asimismo, un 20,8% (5) señaló “siempre” y un 8,3% (2) “casi siempre”, alcanzando un 29,1% con práctica consistente. Estos datos sugieren avances importantes hacia el pensamiento interdisciplinario, aunque aún persisten limitaciones que podrían afectar el análisis integral de problemáticas sociales.

**Tabla 14***Aplico lo aprendido en clase para explicar hechos o situaciones reales*

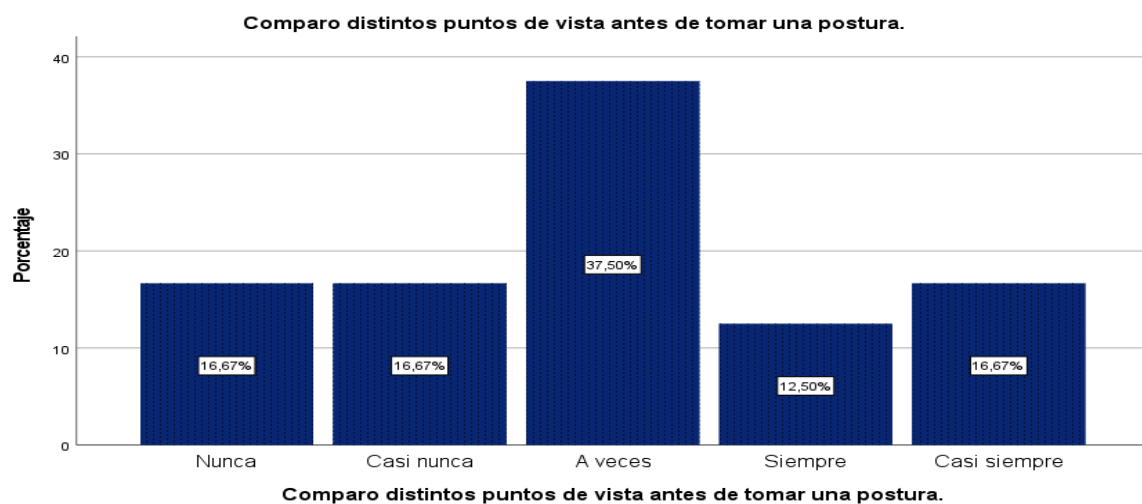
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 9          | 37,5       | 37,5              | 37,5                 |
|        | Casi nunca   | 5          | 20,8       | 20,8              | 58,3                 |
|        | A veces      | 7          | 29,2       | 29,2              | 87,5                 |
|        | Siempre      | 2          | 8,3        | 8,3               | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 13***Aplico lo aprendido en clase para explicar hechos o situaciones reales*

La Tabla 14 muestran una limitada transferencia de aprendizajes escolares a situaciones reales. El 37,5% (9 estudiantes) indicó “nunca” y el 20,8% (5) “casi nunca”, acumulando un 58,3% con baja aplicación práctica de lo aprendido. Un 29,2% (7) señaló “a veces”, lo que refleja un nivel intermedio e inconstante. En contraste, solo el 8,3% (2) afirmó “siempre” y un 4,2% (1) “casi siempre”, sumando apenas 12,5% con un uso frecuente y consolidado. En síntesis, los datos evidencian dificultades para conectar el conocimiento teórico con la realidad, lo que podría limitar el desarrollo de habilidades analíticas y funcionales fuera del aula.

**Tabla 15***Comparación de distintos puntos de vista antes de asumir una postura*

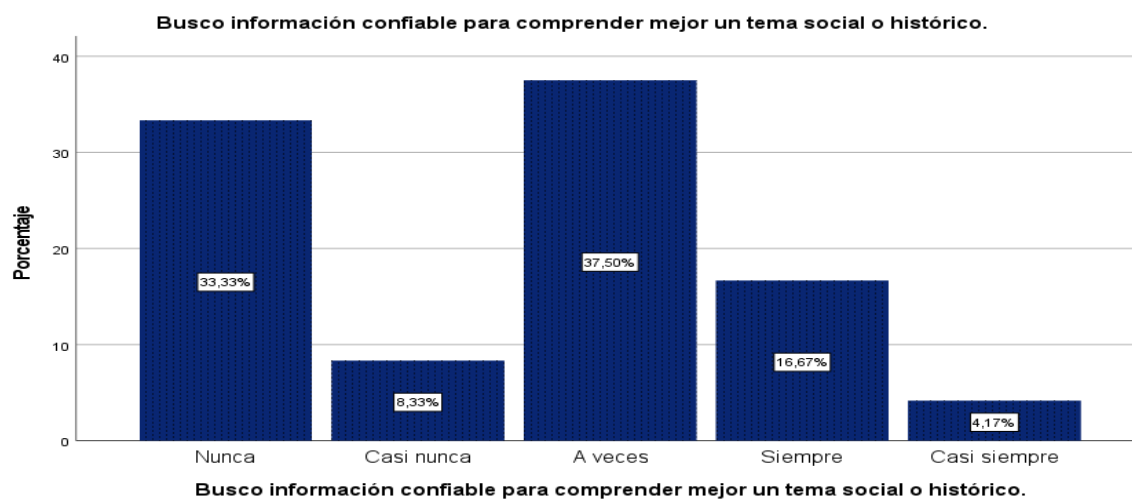
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 4          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|        | Casi nunca   | 4          | 16,7       | 16,7              | 33,3                 |
|        | A veces      | 9          | 37,5       | 37,5              | 70,8                 |
|        | Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 83,3                 |
|        | Casi siempre | 4          | 16,7       | 16,7              | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 14***Comparación de distintos puntos de vista antes de asumir una postura*

La Tabla 15 revela una tendencia moderada hacia la comparación de diferentes puntos de vista antes de asumir una postura. Un 16,7% (4 estudiantes) indicó “nunca” y otro 16,7% (4) “casi nunca”, sumando un 33,3% con baja consideración de perspectivas ajenas. El 37,5% (9) señaló “a veces”, lo que refleja un nivel intermedio y ocasional. En contraste, el 12,5% (3) manifestó “siempre” y un 16,7% (4) “casi siempre”, alcanzando un 29,2% con práctica constante. En conjunto, los resultados muestran avances en el pensamiento crítico comparativo, aunque todavía se requiere fortalecer la valoración de opiniones diversas para decisiones más reflexivas y fundamentadas.

**Tabla 16***Busco información confiable para comprender mejor un tema social o histórico*

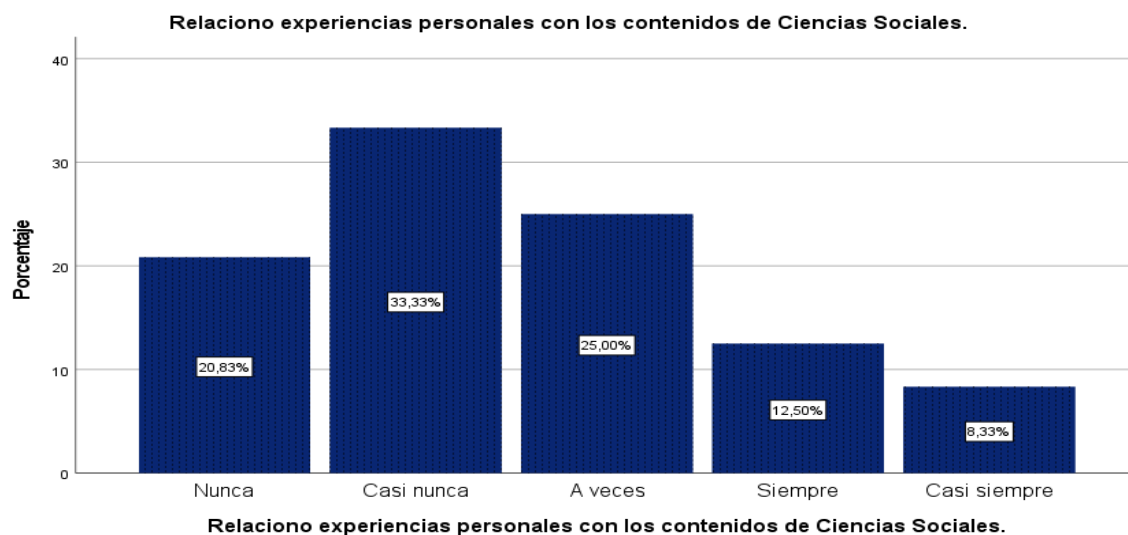
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 8          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
|        | Casi nunca   | 2          | 8,3        | 8,3               | 41,7                 |
|        | A veces      | 9          | 37,5       | 37,5              | 79,2                 |
|        | Siempre      | 4          | 16,7       | 16,7              | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 15***Busco información confiable para comprender mejor un tema social o histórico*

La Tabla 16 evidencian una participación irregular en la búsqueda de información confiable sobre temas sociales o históricos. El 33,3% (8 estudiantes) indicó “nunca” y el 8,3% (2) “casi nunca”, acumulando un 41,7% con escaso interés por validar fuentes. El 37,5% (9) respondió “a veces”, reflejando un nivel intermedio y poco constante. En contraste, solo el 16,7% (4) afirmó “siempre” y un 4,2% (1) “casi siempre”, sumando un 20,9% con prácticas de búsqueda confiable establecidas. En conjunto, los resultados indican debilidades en la verificación de información, lo que podría impactar la comprensión crítica y el juicio fundamentado frente a problemáticas reales.

**Tabla 17***Relaciono experiencias personales con los contenidos de Ciencias Sociales*

|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 5          | 20,8       | 20,8              | 20,8                 |
|        | Casi nunca   | 8          | 33,3       | 33,3              | 54,2                 |
|        | A veces      | 6          | 25,0       | 25,0              | 79,2                 |
|        | Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 91,7                 |
|        | Casi siempre | 2          | 8,3        | 8,3               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 16***Relaciono experiencias personales con los contenidos de Ciencias Sociales*

La Tabla 17 evidencian una limitada conexión entre las experiencias personales del estudiante y los contenidos de Ciencias Sociales. El 20,8% (5 estudiantes) señaló “nunca” y el 33,3% (8) “casi nunca”, acumulando un 54,2% con baja vinculación entre vivencias y aprendizaje. Un 25% (6) indicó “a veces”, mostrando una relación ocasional e inestable. En contraste, solo el 12,5% (3) manifestó “siempre” y el 8,3% (2) “casi siempre”, sumando un 20,8% con integración constante. Estos datos reflejan dificultades para contextualizar el aprendizaje, lo que podría limitar la comprensión significativa y la aplicación práctica del conocimiento social.

**Tabla 18**  
*Organizo la información antes de llegar a una conclusión*

|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 5          | 20,8       | 20,8              | 20,8                 |
|        | Casi nunca   | 9          | 37,5       | 37,5              | 58,3                 |
|        | A veces      | 5          | 20,8       | 20,8              | 79,2                 |
|        | Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 91,7                 |
|        | Casi siempre | 2          | 8,3        | 8,3               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

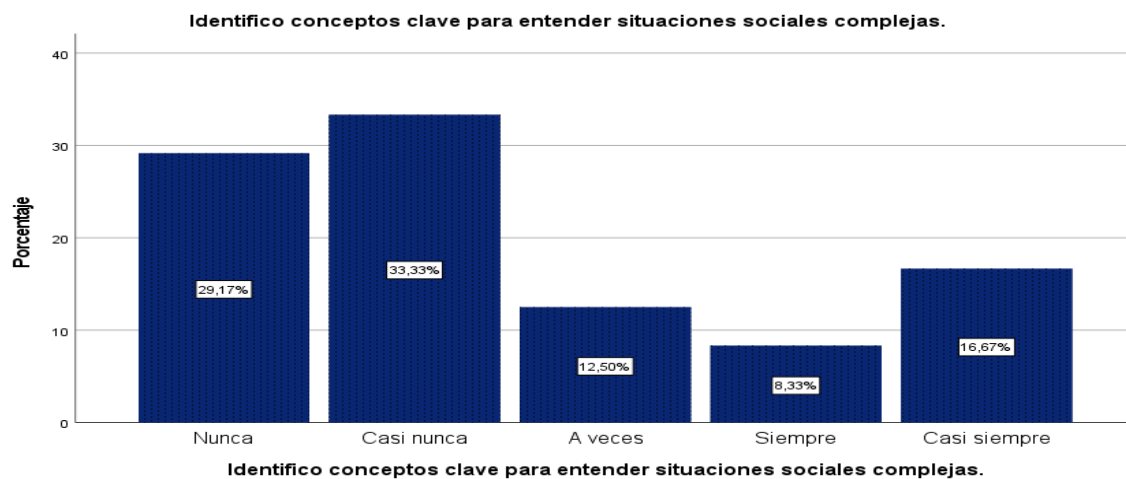
**Figura 17**  
*Organizo la información antes de llegar a una conclusión*



La Tabla 18 muestran una tendencia limitada en la organización de la información antes de tomar decisiones o llegar a conclusiones. El 20,8% (5 estudiantes) expresó “nunca” y el 37,5% (9) “casi nunca”, acumulando un 58,3% con escasa sistematización de datos. Un 20,8% (5) indicó “a veces”, lo que refleja un nivel intermedio y poco sostenido. Solo el 12,5% (3) afirmó “siempre” y un 8,3% (2) “casi siempre”, representando un 20,8% con prácticas consistentes. En conjunto, los resultados evidencian dificultades en la estructura del pensamiento analítico, lo que podría afectar la calidad de las decisiones y la argumentación fundamentada.

**Tabla 19***Identifico conceptos clave para entender situaciones sociales complejas*

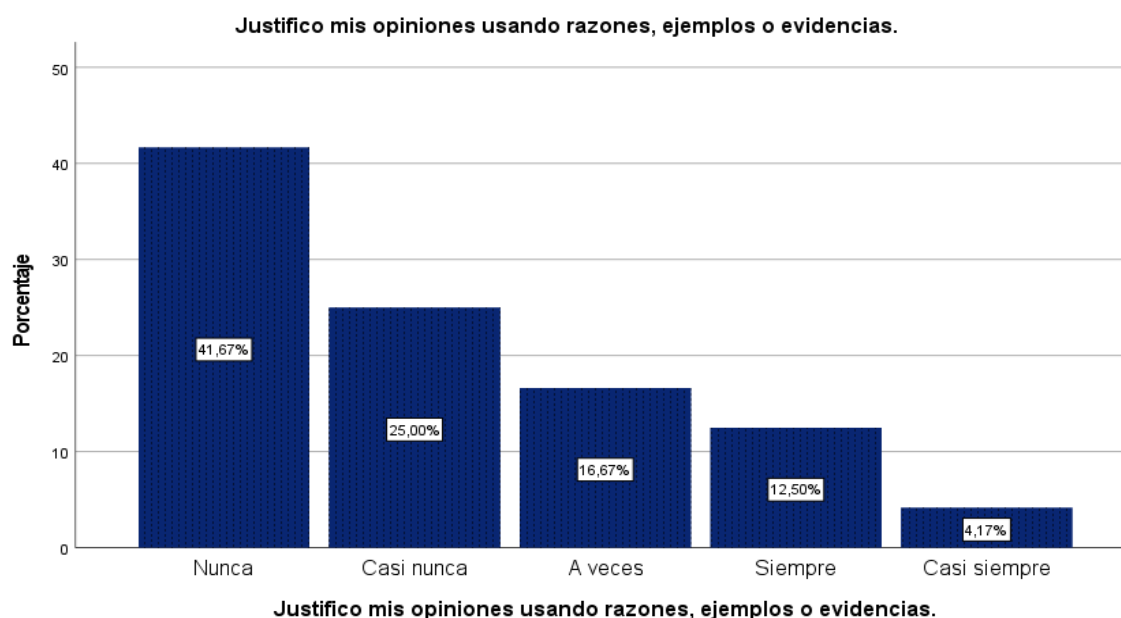
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 7          | 29,2       | 29,2              | 29,2                 |
|        | Casi nunca   | 8          | 33,3       | 33,3              | 62,5                 |
|        | A veces      | 3          | 12,5       | 12,5              | 75,0                 |
|        | Siempre      | 2          | 8,3        | 8,3               | 83,3                 |
|        | Casi siempre | 4          | 16,7       | 16,7              | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 18***Identifico conceptos clave para entender situaciones sociales complejas*

La Tabla 19 muestran una tendencia baja en la identificación de conceptos clave para comprender situaciones sociales complejas. El 29,2% (7 estudiantes) indicó “nunca” y el 33,3% (8) “casi nunca”, acumulando un 62,5% con dificultades para reconocer nociones esenciales del análisis social. Solo el 12,5% (3) respondió “a veces”, reflejando un nivel intermedio e inconstante. En contraste, un 8,3% (2) afirmó “siempre” y un 16,7% (4) “casi siempre”, alcanzando apenas un 25% con desempeño favorable. Estos resultados evidencian limitaciones en el manejo conceptual, lo que puede afectar la interpretación crítica de fenómenos sociales y la construcción de argumentos sólidos.

**Tabla 20***Justifico mis opiniones usando razones, ejemplos o evidencias*

|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 10         | 41,7       | 41,7              | 41,7                 |
|        | Casi nunca   | 6          | 25,0       | 25,0              | 66,7                 |
|        | A veces      | 4          | 16,7       | 16,7              | 83,3                 |
|        | Siempre      | 3          | 12,5       | 12,5              | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

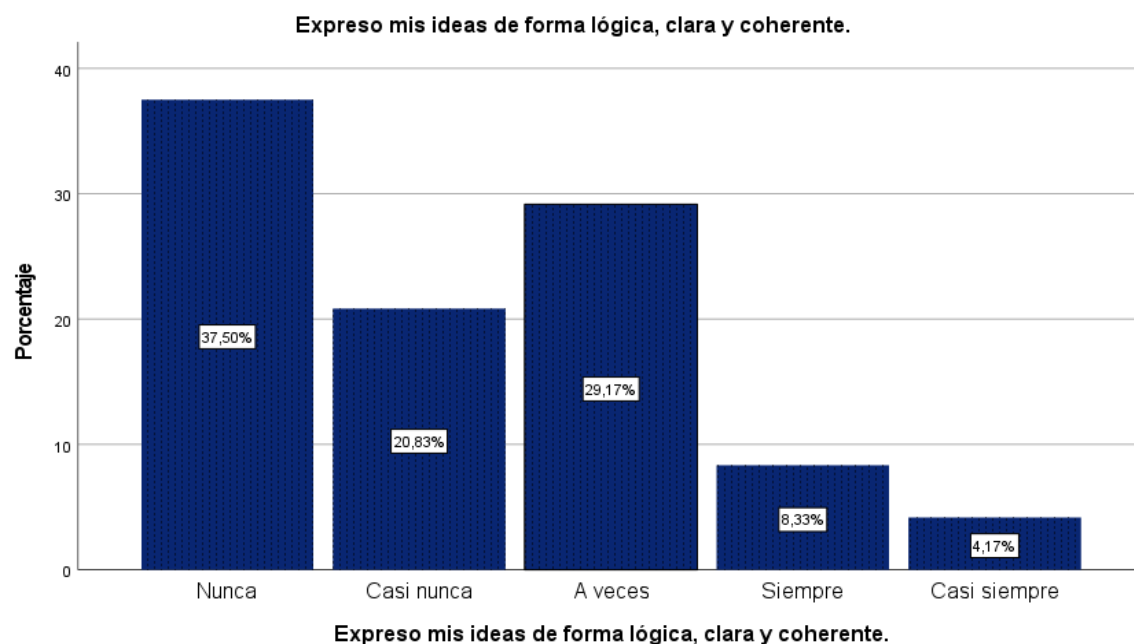
**Figura 19***Justifico mis opiniones usando razones, ejemplos o evidencias*

La Tabla 20 reflejan una marcada dificultad para justificar opiniones con argumentos sólidos. El 41,7% (10 estudiantes) indicó “nunca” y el 25% (6) “casi nunca”, acumulando un 66,7% que presenta escasa fundamentación mediante razones, ejemplos o evidencias. Solo el 16,7% (4) respondió “a veces”, mostrando un uso intermitente de la argumentación. En contraste, únicamente el 12,5% (3) afirmó “siempre” y el 4,2% (1) “casi siempre”, sumando un 16,7% con desempeño aceptable. Estos resultados evidencian debilidades en el sustento crítico de ideas, lo que afecta la solidez discursiva y la capacidad para sostener posturas fundamentadas.

**Tabla 21**  
*Expreso mis ideas de forma lógica, clara y coherente*

|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 9          | 37,5       | 37,5              | 37,5                 |
|        | Casi nunca   | 5          | 20,8       | 20,8              | 58,3                 |
|        | A veces      | 7          | 29,2       | 29,2              | 87,5                 |
|        | Siempre      | 2          | 8,3        | 8,3               | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

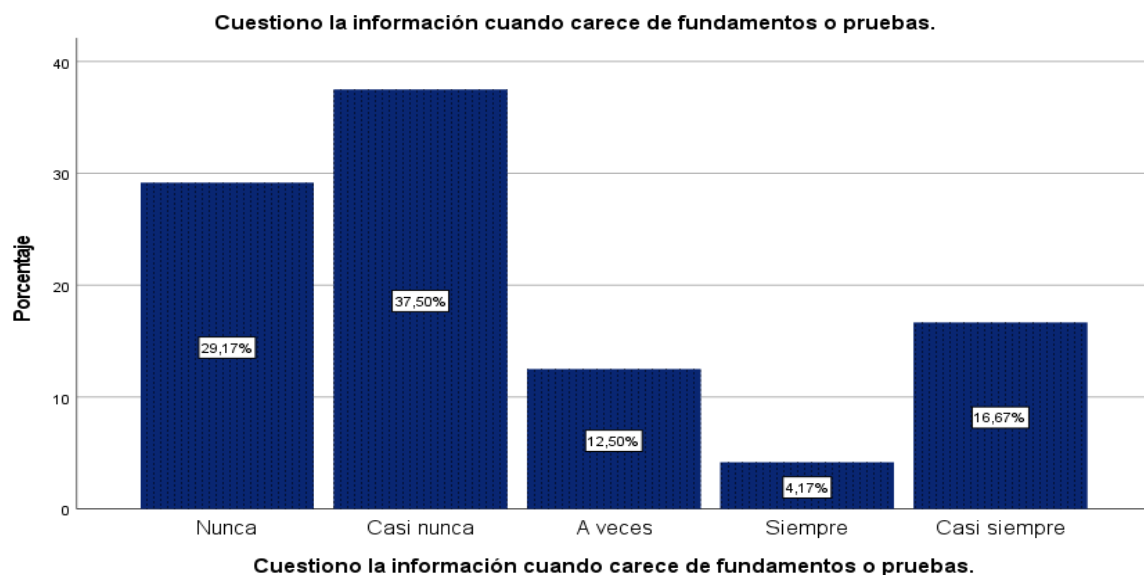
**Figura 20**  
*Expreso mis ideas de forma lógica, clara y coherente*



La Tabla 21 evidencian dificultades en la expresión coherente del pensamiento. El 37,5% (9 estudiantes) indicó “nunca” y el 20,8% (5) “casi nunca”, acumulando un 58,3% con escasa claridad y lógica al comunicar ideas. Un 29,2% (7) respondió “a veces”, mostrando un desempeño intermedio e inconstante. Solo el 8,3% (2) manifestó “siempre” y el 4,2% (1) “casi siempre”, alcanzando apenas un 12,5% con expresión coherente consolidada. En conjunto, los datos reflejan limitaciones en la organización del discurso, lo cual puede afectar la argumentación, la comprensión interpersonal y la calidad del pensamiento crítico.

**Tabla 22***Cuestiono la información cuando carece de fundamentos o pruebas*

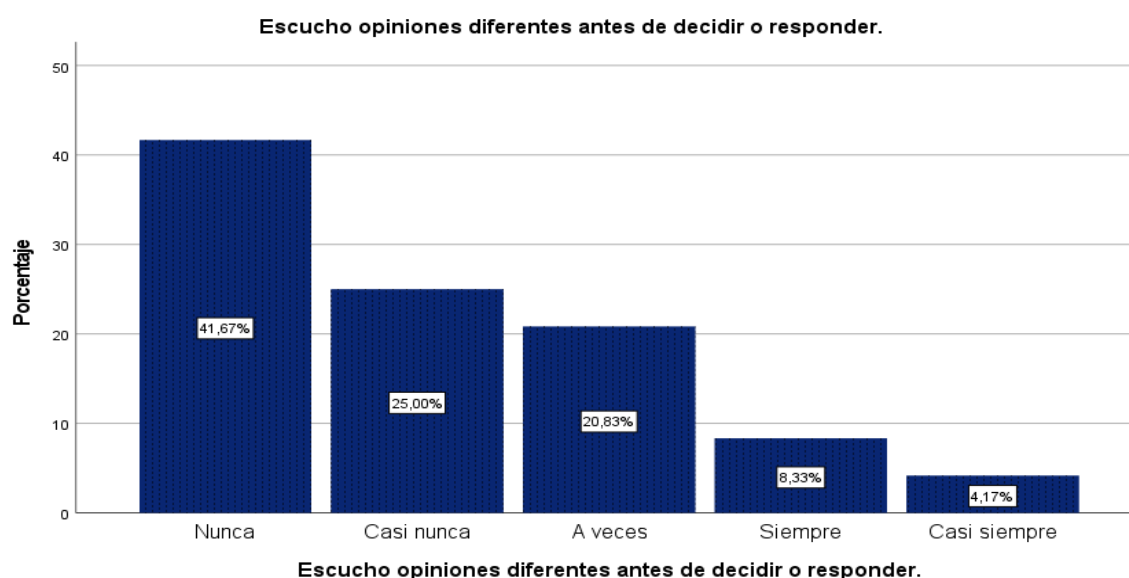
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 7          | 29,2       | 29,2              | 29,2                 |
|        | Casi nunca   | 9          | 37,5       | 37,5              | 66,7                 |
|        | A veces      | 3          | 12,5       | 12,5              | 79,2                 |
|        | Siempre      | 1          | 4,2        | 4,2               | 83,3                 |
|        | Casi siempre | 4          | 16,7       | 16,7              | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 21***Cuestiono la información cuando carece de fundamentos o pruebas*

La Tabla 22 muestran una limitada disposición a cuestionar información cuando no presenta fundamentos o evidencias. El 29,2% (7 estudiantes) señaló “nunca” y el 37,5% (9) “casi nunca”, acumulando un 66,7% con baja actitud crítica frente a datos no verificados. Solo el 12,5% (3) respondió “a veces”, indicando una práctica ocasional. En contraste, únicamente el 4,2% (1) afirmó “siempre” y el 16,7% (4) “casi siempre”, sumando un 20,9% con una postura crítica más consistente. En conjunto, estos resultados evidencian dificultades para cuestionar información dudosa, lo cual afecta el pensamiento analítico y la toma de decisiones fundamentadas.

**Tabla 23***Escucho opiniones diferentes antes de decidir o responder*

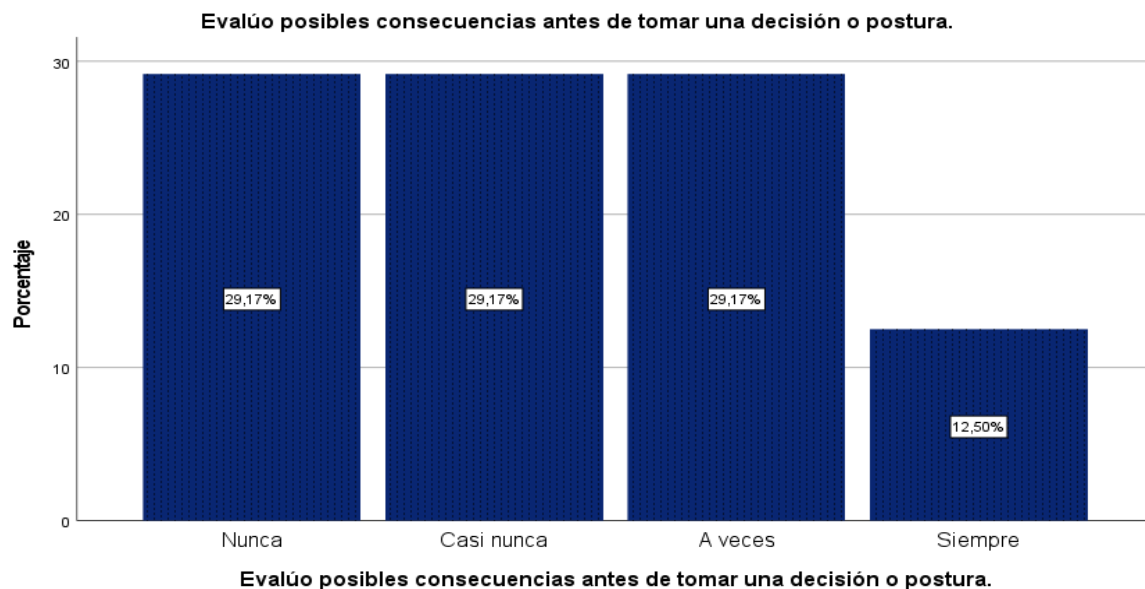
|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 10         | 41,7       | 41,7              | 41,7                 |
|        | Casi nunca   | 6          | 25,0       | 25,0              | 66,7                 |
|        | A veces      | 5          | 20,8       | 20,8              | 87,5                 |
|        | Siempre      | 2          | 8,3        | 8,3               | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 22***Escucho opiniones diferentes antes de decidir o responder*

La Tabla 23 reflejan una limitada práctica de escucha activa frente a perspectivas distintas. El 41,7% (10 estudiantes) indicó “nunca” y el 25% (6) “casi nunca”, acumulando un 66,7% con baja disposición a considerar opiniones divergentes antes de decidir o responder. Un 20,8% (5) manifestó “a veces”, mostrando una actitud intermitente. Solo el 8,3% (2) afirmó “siempre” y el 4,2% (1) “casi siempre”, alcanzando un 12,5% con escucha activa constante. En síntesis, los resultados evidencian debilidades en habilidades comunicativas y de convivencia democrática, lo que puede afectar la resolución de conflictos y la construcción de pensamiento crítico colectivo.

**Tabla 24***Evalúo posibles consecuencias antes de tomar una decisión o postura*

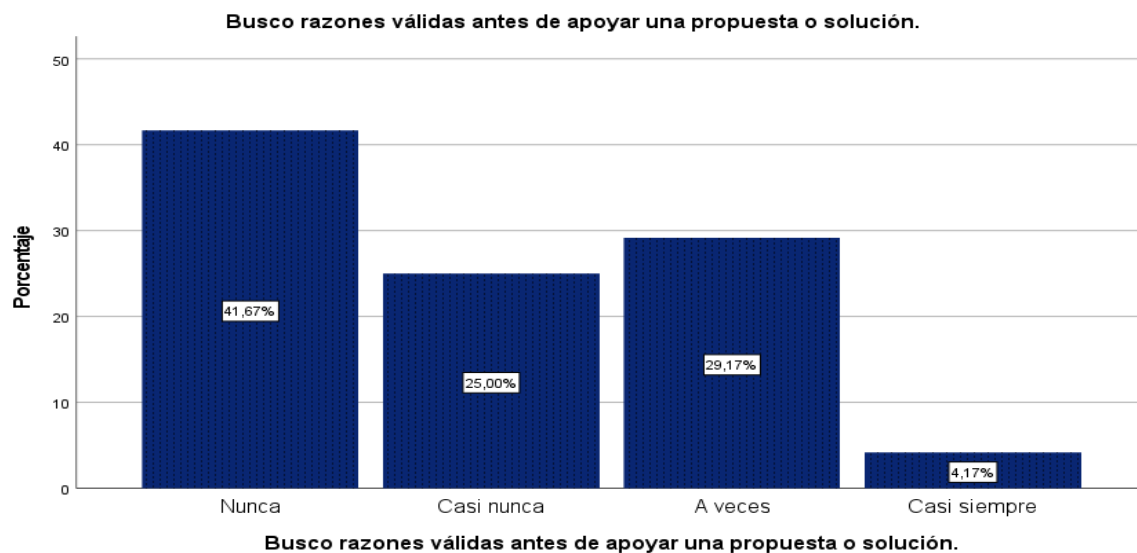
|        |            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca      | 7          | 29,2       | 29,2              | 29,2                 |
|        | Casi nunca | 7          | 29,2       | 29,2              | 58,3                 |
|        | A veces    | 7          | 29,2       | 29,2              | 87,5                 |
|        | Siempre    | 3          | 12,5       | 12,5              | 100,0                |
|        | Total      | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 23***Evalúo posibles consecuencias antes de tomar una decisión o postura*

La Tabla 24 evidencia una tendencia limitada a evaluar las consecuencias antes de tomar decisiones o asumir una postura. El 29,2% (7 estudiantes) señaló “nunca” y otro 29,2% (7) “casi nunca”, acumulando un 58,3% con escasa anticipación de los posibles efectos de sus decisiones. El 29,2% (7) respondió “a veces”, reflejando una práctica intermitente y poco consolidada. Solo el 12,5% (3) manifestó “siempre”, lo que indica un nivel reducido de análisis preventivo. En conjunto, los resultados muestran debilidades en el pensamiento prospectivo, lo que podría repercutir en decisiones impulsivas y poco fundamentadas.

**Tabla 25***Busco razones válidas antes de apoyar una propuesta o solución*

|        |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca        | 10         | 41,7       | 41,7              | 41,7                 |
|        | Casi nunca   | 6          | 25,0       | 25,0              | 66,7                 |
|        | A veces      | 7          | 29,2       | 29,2              | 95,8                 |
|        | Casi siempre | 1          | 4,2        | 4,2               | 100,0                |
|        | Total        | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

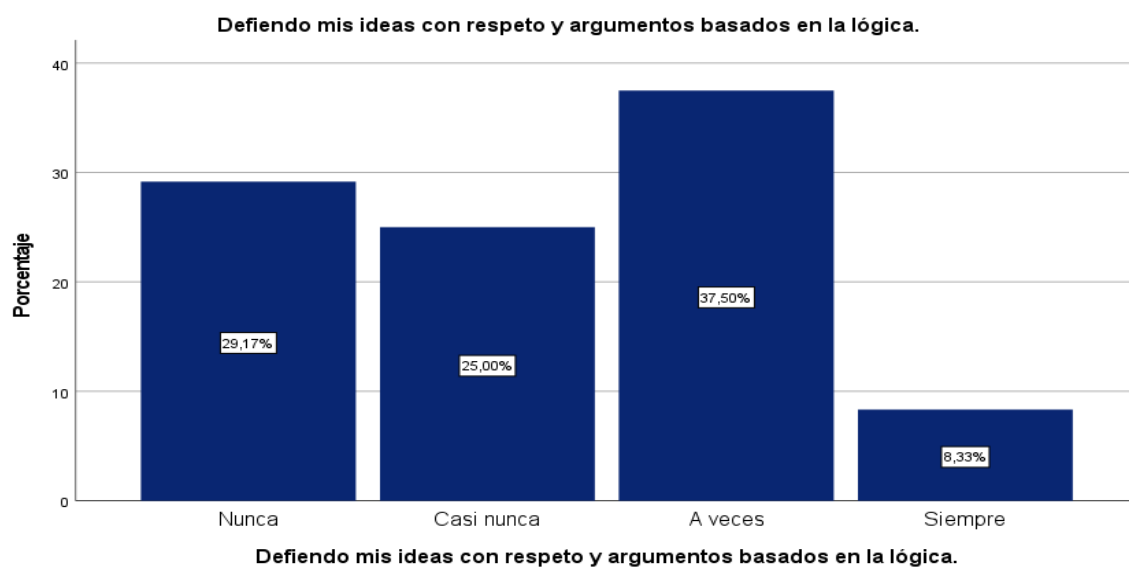
**Figura 24***Busco razones válidas antes de apoyar una propuesta o solución*

La Tabla 25 muestran una marcada limitación en la búsqueda de fundamentos antes de respaldar una propuesta o solución. El 41,7% (10 estudiantes) indicó “nunca” y el 25% (6) “casi nunca”, sumando un 66,7% con escasa verificación de razones o evidencia previa. Un 29,2% (7) respondió “a veces”, lo que refleja una práctica inconstante y poco sistemática. Solo el 4,2% (1) señaló “casi siempre”, evidenciando un nivel mínimo de análisis previo al apoyo de ideas. En conjunto, estos datos evidencian debilidades en el razonamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas, lo que puede afectar la solidez de los juicios y posturas asumidas.

**Tabla 26**  
*Defiendo mis ideas con respeto y argumentos basados en la lógica*

|        |            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca      | 7          | 29,2       | 29,2              | 29,2                 |
|        | Casi nunca | 6          | 25,0       | 25,0              | 54,2                 |
|        | A veces    | 9          | 37,5       | 37,5              | 91,7                 |
|        | Siempre    | 2          | 8,3        | 8,3               | 100,0                |
|        | Total      | 24         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 25**  
*Defiendo mis ideas con respeto y argumentos basados en la lógica*



La Tabla 26 evidencian dificultades en la defensa respetuosa y argumentada de ideas. El 29,2% (7 estudiantes) indicó “nunca” y el 25% (6) “casi nunca”, acumulando un 54,2% con escasa práctica de argumentación lógica y trato respetuoso. El 37,5% (9) manifestó “a veces”, lo que refleja un nivel intermedio e inconstante. Solo el 8,3% (2) señaló “siempre”, representando un porcentaje mínimo con habilidades consolidadas. En conjunto, los resultados indican limitaciones en la expresión de desacuerdos de manera fundamentada, lo que podría afectar la convivencia democrática, la calidad del diálogo y la construcción de posturas razonadas dentro del contexto educativo.

#### IV. DISCUSIÓN

Para el objetivo general, se describieron los niveles del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en 24 estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís (Huancabamba–Piura). Los resultados globales evidenciaron una concentración predominante en el nivel bajo, con 15 estudiantes (62,5%), mientras que 9 (37,5%) alcanzaron un nivel medio. Este patrón confirma que, en la mayoría, el pensamiento crítico aún no se consolida de manera suficiente para analizar información, contrastar fuentes, organizar ideas y sostener decisiones fundamentadas. En el ámbito educativo, este hallazgo implica que los estudiantes podrían presentar dificultades para interpretar hechos históricos y sociales con profundidad, argumentar con evidencias, y participar en debates o tareas de reflexión crítica. Al no registrarse un nivel alto, se refuerza la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas en el área, como el trabajo con problemas reales del entorno, análisis de casos, lectura crítica de fuentes y actividades que promuevan la toma de postura razonada, con el fin de elevar progresivamente el desempeño del grupo.

Estos hallazgos coinciden con Villalobos (2019), quien reportó dificultades en estudiantes de secundaria para construir pensamiento crítico en Ciencias Sociales, reflejadas en escasa formulación de ideas propias, poca indagación y mínima disposición a cuestionar la información. De manera complementaria, Ortega (2020) sostiene que en la era digital la desinformación exige mayores capacidades de análisis crítico; sin embargo, el bajo desempeño encontrado sugiere que los estudiantes aún no cuentan con herramientas consolidadas para discriminar hechos, sustentar posturas y evaluar información con evidencia. En el contexto escolar, este escenario limita el debate razonado, la interpretación de fenómenos sociales y la toma de decisiones fundamentadas.

A diferencia de estos hallazgos, varios estudios muestran que estrategias pedagógicas e intervenciones específicas elevan significativamente el pensamiento crítico. Díaz (2022)

reportó mejoras al aplicar “niveles de lectura rigurosa y escritura sustantiva” en Ciencias Sociales, fortaleciendo competencias de interpretación y reconocimiento de representaciones sociales en textos. Asimismo, Hernández y Montoya (2021) hallaron avances con el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), observando mejoras en interpretación y explicación. En la misma línea, Mendiola (2019) evidenció diferencias significativas en un grupo experimental que participó en un taller de filosofía, con mejoras notorias (especialmente en multiperspectividad). Estas discrepancias sugieren que el predominio de nivel bajo en la I.E.P. podría vincularse a una menor exposición a metodologías activas y prácticas sistemáticas de lectura crítica, argumentación y análisis guiado.

Los resultados que evidencian un predominio del nivel bajo de pensamiento crítico implican, desde la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, que los estudiantes no están logrando integrar de manera sustantiva los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, lo cual limita la construcción activa del aprendizaje. Asimismo, desde la teoría sociocultural de Vygotsky, se infiere que las interacciones sociales y los espacios de diálogo crítico no están siendo suficientemente promovidos en el aula, restringiendo el desarrollo de la reflexión y la autorregulación cognitiva. En el ámbito educativo, esta situación demanda una reorientación metodológica en el área de Ciencias Sociales, priorizando estrategias que generen conflicto cognitivo, promuevan la participación activa y favorezcan la metacognición. El fortalecimiento del pensamiento crítico resulta esencial para formar estudiantes capaces de analizar información, interpretar su realidad y ejercer una ciudadanía reflexiva y responsable.

Para el objetivo específico 1, se identificaron los niveles de la dimensión Identificación de problemas relevantes del pensamiento crítico en los 24 estudiantes evaluados. Los resultados mostraron que 14 estudiantes (58,3%) se ubicaron en nivel bajo y 10 (41,7%) en nivel medio, sin presencia de nivel alto (Tabla 3). Este resultado se refuerza con los ítems de la dimensión (1–7), donde predominan respuestas de baja frecuencia de desempeño: por ejemplo, en la

identificación de problemas del entorno escolar o social, 20 estudiantes (83,4%) se concentraron entre “nunca”, “casi nunca” y “a veces”; y en el reconocimiento de problemas sociales urgentes, 17 (70,8%) respondieron “nunca” o “casi nunca”. En términos educativos, esto significa que los estudiantes presentan limitaciones para observar el contexto, priorizar problemáticas y reconocer causas y consecuencias, habilidades clave para el análisis social y la formación ciudadana. Por ello, se requiere reforzar estrategias como el análisis de situaciones del entorno, identificación de conflictos reales, y ejercicios de priorización y diagnóstico social guiado.

De igual forma, este resultado es similar a lo descrito por Villalobos (2019), quien evidenció en estudiantes una postura pasiva y escasa problematización frente a los contenidos, lo que restringe la capacidad de emitir juicios razonados. También se conecta con Hernández y Montoya (2021), quienes iniciaron su estudio precisamente por limitaciones analíticas y reflexivas del alumnado ante situaciones de su contexto, resaltando la necesidad de promover habilidades de interpretación y explicación. En el ámbito educativo, la baja identificación de problemas reduce la participación ciudadana, la convivencia y el análisis de realidades sociales cercanas.

Por otro lado, los resultados difieren de investigaciones donde se fortaleció la identificación de problemáticas mediante estrategias didácticas. Díaz (2022) reportó que, al trabajar lectura rigurosa y escritura sustantiva en Ciencias Sociales, los estudiantes lograron identificar representaciones sociales en diversos textos y mejorar su interpretación de fenómenos del contexto sociocultural, lo que presupone mayor capacidad para reconocer núcleos problemáticos y priorizarlos. Asimismo, Avendaño (2019) encontró que el Aprendizaje Basado en Proyectos favoreció habilidades como observación y lectura constructiva, componentes estrechamente ligados a reconocer problemas relevantes y sus causas. En contraste, la ausencia de niveles altos en tu dimensión sugiere que aún falta un entrenamiento pedagógico sostenido

en diagnóstico de problemas, análisis causal y priorización, mediante casos reales, proyectos y actividades de indagación guiada.

El bajo nivel observado en la identificación de problemas relevantes implica que los estudiantes presentan dificultades en habilidades analíticas e interpretativas, tal como lo describen Espíndola y Espíndola (2005) y Cázares y López (2005). Desde la perspectiva de Boisvert, la crítica se inicia con el reconocimiento claro del problema, por lo que esta debilidad limita todo el proceso del pensamiento crítico. A su vez, la teoría sociocultural de Vygotsky señala que la comprensión de los problemas del entorno surge de la interacción social y la reflexión compartida, aspectos que requieren mayor intencionalidad pedagógica. En el ámbito educativo, esta implicancia sugiere la necesidad de incorporar actividades contextualizadas, análisis de casos reales y debates guiados que permitan a los estudiantes observar, priorizar y comprender problemáticas sociales, fortaleciendo así su conciencia crítica y su participación activa en la comunidad escolar y social.

Para el objetivo específico 2, se describieron los niveles de la dimensión Uso de recursos mentales del pensamiento crítico en los estudiantes. A diferencia de las otras dimensiones, se observó predominio del nivel medio, con 18 estudiantes (75,0%), mientras que 6 (25,0%) se ubicaron en nivel bajo, sin casos de nivel alto. Este comportamiento se corresponde con los ítems 8–14, donde se aprecia un desempeño intermedio: por ejemplo, en el uso de conocimientos de distintos cursos para analizar un problema social, un grupo relevante respondió de manera favorable (“siempre” o “casi siempre”) (7 estudiantes, 29,1%), aunque persiste un segmento bajo (10 estudiantes, 41,7% entre “nunca” y “casi nunca”). Sin embargo, en la aplicación de lo aprendido a situaciones reales, se mantiene una tendencia débil (14 estudiantes, 58,3% en “nunca” o “casi nunca”). Educativamente, esto indica que los estudiantes poseen recursos cognitivos básicos (comparación de ideas, organización parcial de información), pero requieren apoyo para lograr transferencia, autorregulación y análisis más

profundo; por tanto, conviene fortalecer metodologías activas (ABP, estudio de casos, aprendizaje situado) y rutinas de pensamiento que orienten el uso estratégico de la información. Esta tendencia se aproxima a lo planteado por Díaz (2022), quien destaca que el pensamiento crítico se potencia cuando se articulan lectura rigurosa y escritura sustantiva, promoviendo interpretación y procesamiento más elaborado de la información. También se relaciona con Avendaño (2019), al señalar que enfoques activos favorecen técnicas cognitivas y lectura constructiva, componentes del uso de recursos mentales. En el ámbito educativo, un nivel medio implica potencial para progresar, pero requiere orientación para transferir aprendizajes a situaciones reales y consolidar autorregulación y profundidad analítica.

No obstante, este resultado contrasta con Villalobos (2019), quien describió patrones más críticos: ausencia de organización conceptual e inflexibilidad cognitiva, lo que reflejaría un desempeño más bajo en el uso de recursos mentales que el observado en tu muestra. Asimismo, difiere del impacto positivo reportado por Hernández y Montoya (2021), donde el uso del PLE impulsó avances claros en habilidades de interpretación y explicación, esperándose mayores niveles altos tras una intervención sostenida. La discrepancia puede explicarse porque tu estudio es descriptivo y muestra un punto de partida: hay manejo cognitivo intermedio, pero aún no se traduce en desempeño avanzado (no hay nivel alto). Educativamente, esto sugiere que las clases podrían estar desarrollando habilidades básicas, pero todavía falta trabajo sistemático en transferencia, metacognición y análisis profundo mediante tareas retadoras, proyectos y evaluación formativa.

El predominio de un nivel medio en el uso de recursos mentales implica que los estudiantes poseen habilidades cognitivas básicas, pero aún no logran un dominio avanzado de la inferencia, evaluación y metacognición, tal como lo señalan Facione (2007) y Del Río (2009). Desde el enfoque de Ausubel, esto indica que el aprendizaje se mantiene en un nivel parcialmente significativo, sin consolidar procesos profundos de transferencia y autorregulación. Asimismo, la

metacognición, entendida como conciencia y control del propio pensamiento, aún no se desarrolla de forma sistemática. En el ámbito educativo, esta implicancia resalta la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la reflexión sobre el propio proceso cognitivo, el uso interdisciplinario del conocimiento y la organización de la información, permitiendo a los estudiantes avanzar hacia un pensamiento más autónomo, estratégico y profundo en el análisis de fenómenos sociales.

Para el objetivo específico 3, se determinaron los niveles de la dimensión Respuestas racionales y argumentación en los estudiantes del tercer grado. Los resultados evidenciaron una tendencia crítica hacia el nivel bajo, con 17 estudiantes (70,8%), y solo 7 (29,2%) en nivel medio, sin registros de nivel alto. Los ítems de la dimensión (15–21) confirman esta debilidad argumentativa: al justificar opiniones con razones o evidencias, 16 estudiantes (66,7%) respondieron “nunca” o “casi nunca”; en la expresión lógica y coherente de ideas, 14 (58,3%) se ubicaron también en “nunca” o “casi nunca”; y en la escucha de opiniones diferentes, 16 (66,7%) mantuvieron niveles bajos. En el ámbito educativo, esto significa que el alumnado presenta dificultades para sostener posturas con fundamentos, construir explicaciones claras y dialogar de forma democrática, afectando su desempeño en debates, exposiciones y análisis de fuentes. Se sugiere reforzar la argumentación mediante prácticas sistemáticas: debates guiados con evidencias, organizadores de argumentos (claim–evidence–reasoning), rúbricas de coherencia, y actividades de contraste de perspectivas históricas y sociales.

Este hallazgo es similar a Villalobos (2019), quien reportó escasa formulación de ideas propias, ausencia de cuestionamiento y poca profundidad en el análisis, factores que afectan directamente la argumentación. También se vincula con Ortega (2020), quien advierte que la desinformación en la era digital exige capacidades para distinguir hechos y opiniones, contrastar fuentes y sustentar posturas; sin embargo, los resultados muestran que esas habilidades aún no están consolidadas en el aula. En el plano educativo, esto puede limitar

debates, exposiciones, producción escrita y participación crítica en temas sociales.

Por otra parte, difieren de estudios que demostraron mejoras en argumentación y razonamiento tras intervenciones. Mendiola (2019) halló diferencias significativas a favor del grupo que participó en un taller de filosofía, lo cual suele impactar positivamente en la justificación de ideas y el pensamiento reflexivo. Del mismo modo, Hernández y Montoya (2021) evidenciaron avances en interpretación y explicación mediante el PLE, habilidades clave para sostener argumentos. Además, Díaz (2022) mostró que estrategias centradas en lectura rigurosa y escritura sustantiva fortalecen competencias de pensamiento crítico, lo que puede traducirse en mejor argumentación en Ciencias Sociales. En contraste, el nivel bajo predominante en tu muestra sugiere escasa práctica sistemática de debate con evidencias, escritura argumentativa y evaluación de fuentes. Educativamente, se recomienda incorporar rúbricas de argumentación, análisis de fuentes opuestas y ejercicios de “hecho vs. opinión”.

El predominio del nivel bajo en respuestas racionales y argumentación implica serias limitaciones en las habilidades explicativas, evaluativas y de autoevaluación descritas por Espíndola y Espíndola (2005) y Cázares y López (2005). Desde la concepción de Boisvert, el pensamiento crítico requiere elaborar juicios sustentados en evidencia y expresados de manera coherente, lo cual no se consolida sin un espacio educativo que legitime la crítica y el diálogo. Además, Gaitán y Vélez (2020) destacan que la argumentación es clave para la participación social y la justicia, por lo que su ausencia limita la formación ciudadana. En el ámbito educativo, esta implicancia evidencia la necesidad de fortalecer prácticas como el debate argumentado, la evaluación de fuentes y la expresión oral y escrita, promoviendo una cultura de respeto, razonamiento lógico y pensamiento reflexivo en el aula.

## CONCLUSIONES

Se describieron los niveles del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, evidenciándose que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo (62,5%), mientras que un grupo menor alcanzó el nivel medio (37,5%), sin registrarse nivel alto. Estos resultados permitieron concluir que el pensamiento crítico en la población estudiada no se encontraba suficientemente desarrollado, lo que se manifestó en limitaciones para analizar información, evaluar fuentes, argumentar ideas y tomar decisiones fundamentadas. En consecuencia, se determinó que los estudiantes aún no consolidaron habilidades cognitivas y metacognitivas esenciales para el análisis reflexivo de los contenidos de Ciencias Sociales, lo que representa un desafío pedagógico para promover aprendizajes más profundos, críticos y contextualizados.

Se identificaron los niveles de la dimensión identificación de problemas relevantes del pensamiento crítico, encontrándose que el 58,3% de los estudiantes presentó un nivel bajo y el 41,7% un nivel medio, sin presencia de nivel alto. Asimismo, los ítems asociados evidenciaron dificultades para reconocer problemas sociales urgentes, identificar causas de conflictos y comprender el impacto de las problemáticas en otras personas. Estos hallazgos permitieron concluir que los estudiantes mostraron una limitada capacidad para observar, priorizar y analizar situaciones significativas de su entorno escolar y social, lo cual restringió el inicio del proceso crítico. En consecuencia, se estableció que la identificación de problemas relevantes no se encontraba suficientemente desarrollada, afectando la comprensión contextual y la participación reflexiva en la realidad social.

Se describieron los niveles de la dimensión uso de recursos mentales del pensamiento crítico, observándose que el 75,0% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio y el 25,0% en el nivel bajo, sin registros en el nivel alto. Los resultados mostraron que los estudiantes emplearon de manera parcial estrategias cognitivas como la comparación de puntos de vista, la organización

básica de información y la utilización de conocimientos interdisciplinarios; no obstante, presentaron limitaciones para transferir aprendizajes a situaciones reales y para profundizar en el análisis reflexivo. En ese sentido, se concluyó que, si bien los estudiantes contaban con recursos mentales iniciales, estos no se encontraban plenamente consolidados ni orientados hacia un pensamiento crítico avanzado, lo que evidenció la necesidad de fortalecer procesos de metacognición y análisis profundo en el área de Ciencias Sociales.

Se determinaron los niveles de la dimensión respuestas racionales y argumentación del pensamiento crítico, identificándose que el 70,8% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 29,2% en el nivel medio, sin alcanzar el nivel alto. Los ítems evaluados evidenciaron dificultades para justificar opiniones con evidencias, expresar ideas de manera lógica y coherente, cuestionar información carente de fundamentos y escuchar opiniones divergentes. A partir de estos resultados, se concluyó que los estudiantes presentaron un bajo desarrollo de habilidades argumentativas y racionales, lo que limitó la construcción de juicios fundamentados y el diálogo reflexivo. En consecuencia, se determinó que la argumentación crítica no se encontraba suficientemente fortalecida, afectando la calidad del pensamiento y la participación democrática en el entorno educativo.

## **RECOMENDACIONES**

1. Fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales mediante la incorporación sistemática de metodologías activas, tales como el análisis de casos del contexto local, el debate guiado y el aprendizaje basado en problemas, con el propósito de superar el predominio del nivel bajo identificado y promover procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones fundamentadas en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria.
2. Implementar estrategias pedagógicas centradas en la identificación y priorización de problemas del entorno escolar y social, como el trabajo con situaciones reales, estudios de caso y proyectos comunitarios, a fin de potenciar la capacidad de observación, análisis contextual y reconocimiento de causas y consecuencias, fortaleciendo la dimensión de identificación de problemas relevantes del pensamiento crítico.
3. Promover el uso intencional de recursos mentales mediante actividades que integren conocimientos interdisciplinarios, organizadores gráficos, rutinas de pensamiento y ejercicios metacognitivos, con la finalidad de consolidar el nivel medio alcanzado y avanzar hacia un uso más estratégico, autónomo y profundo de los procesos cognitivos en el análisis de fenómenos sociales.
4. Desarrollar espacios pedagógicos orientados a la argumentación crítica, tales como debates estructurados, escritura argumentativa y evaluación de fuentes de información, que permitan fortalecer la capacidad de justificar ideas con evidencias, expresar razonamientos coherentes y escuchar perspectivas diversas, contribuyendo así a la mejora de las respuestas racionales y la formación de una cultura de diálogo reflexivo en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, K., & Sánchez, A. J. (2021). *Los Estudios Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. Un análisis cualitativo con docentes de secundaria en la zona de los Santos 2020- 2021*. [Universidad Nacional de Costa Rica]. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/21103>
- Anguita, J. C., & Labrador, J. R. R. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos ( I )*. 31(I).
- Cangalaya, L. M. (2019). *Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de primer año del curso de Introducción a la Literatura, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. In Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11361>
- Cázares, F., & López, J. Luis. (2005). *PENSAMIENTO CRÍTICO*. PEARSON EDUCACION.
- Del Río, E. (2009). *Pensamiento crítico y conocimiento*. Ágora. <http://www.pensamientocritico.org/wp-content/uploads/2020/06/Pensamiento-crítico-y-conocimiento.pdf>
- Díaz, M. A. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458–484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2s.11889>
- Espíndola, J. L., & Espíndola, M. A. (2005). *Pensamiento crítico*. Pearson.
- Gaitán, X. C., & Vélez, K. M. (2020). *Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle. <https://acortar.link/dpxtu8>
- GoogleMaps, I. (2023). *Institución Educativa Secundaria Remson Favio Prado Gonzales*. <https://www.google.com/maps/place/Ayapata,+21260/@-13.3959798,-70.3246784,700m/>
- Hernández, M., & Montoya, J. F. (2021). *Potenciando el pensamiento crítico a través de*

*estrategias de enseñanza en las ciencias sociales* [Universidad Autónoma de Manizales].

<https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/1300>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)

Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Lascano, E., Real, J. J., Romero, H., Jaramillo, L. E., Haro, J. I., Real, R. A., & Arbeláez,

G. del R. (2022). Herramientas Estadísticas Aplicadas a la Investigación Científica. In Edicumbre (Ed.), *ACVENISPROH Académico*. <https://doi.org/10.47606/acven/aclib0018>

Mendiola, F. (2019). Pontificia Universidad Católica Del Perú Facultad De Psicología [Pontificia Universidad Católica del Perú]. In *Pontificia Universidad Católica del Perú*.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15007/MEN>

DIOLA\_RODRIGUEZ\_DESARROLLO\_DEL\_PENSAMIENTO\_CRITICO\_A\_PARTIR\_DE\_UN\_TALLER\_DE\_FILOSOFIA\_PARA\_NIÑAS.pdf.

Ortega, B. (2020). Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa. In *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa, 2020*, ISBN 978-84-18348-22-8, págs. 751-758. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7758014>

Saavedra, F. C. (2023). *Las habilidades sociales y el clima institucional de los trabajadores de la Institución Educativa Agropecuario N° 13 del distrito de Huancabamba* [Universidad Nacional de Piura]. In *UNP*. <http://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/1913>

Triola, M. F. (2019). Estadística. In Pearson (Ed.), *Pearson* (Decimosegu, Vol. 11, Issue 1). <https://doi.org/10.24310/claridadescrf.v11i1.6724>

## Anexos

### Matriz de consistencia

| Problemas de investigación                                                                                                                                                                                                                                                                | Objetivos de investigación                                                                                                                                                                                                                                                                | Variable / Dimensiones                                                                                                                                                    | Metodología                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Problema general</b><br>¿Cuáles son los niveles del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura?                                                             | <b>Objetivo general</b><br>Describir los niveles del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura.                                                               | <b>Variable de estudio</b><br>Pensamiento crítico<br><br><b>Dimensión1:</b><br>Identificación de problemas relevantes<br><br><b>Dimensión 2:</b> Uso de recursos mentales | <b>Enfoque:</b><br>Cuantitativo<br><b>Tipo:</b> Básica<br><b>Nivel:</b> Descriptivo simple<br><b>Diseño:</b> No experimental, transversal<br><b>Población:</b><br>Estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís<br><b>Muestra:</b> 24 estudiantes (censo)<br><b>Técnica:</b> Encuesta<br><b>Instrumento:</b><br>Cuestionario de pensamiento crítico<br><b>Análisis estadístico:</b><br>Estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes)<br><b>Presentación de resultados:</b> Tablas y figuras |
| <b>Problema específico 1</b><br>¿Cuáles son los niveles de la dimensión identificación de problemas relevantes del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura? | <b>Objetivo específico 1</b><br>Identificar los niveles de la dimensión identificación de problemas relevantes del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura. | <b>Dimensión 3:</b><br>Respuestas racionales y argumentación                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Problema específico 2</b><br>¿Cuáles son los niveles de la dimensión uso de recursos mentales del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura?               | <b>Objetivo específico 2</b><br>Describir los niveles de la dimensión uso de recursos mentales del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura.                 |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Problema específico 3</b><br>¿Cuáles son los niveles de la dimensión respuestas racionales y argumentación del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura?  | <b>Objetivo específico 3</b><br>Determinar los niveles de la dimensión respuestas racionales y argumentación del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E.P. San Francisco de Asís, Huancabamba–Piura.   |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## Operacionalización de la variable

| Variable                   | Definición conceptual                                                                                                                                                                                                                         | Definición operacional                                                                                                                            | Dimensiones                                   | Indicadores (7 por dimensión - palabras clave)                                                                                                                                                                                                            | Ítems          | Escala                                                              |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Pensamiento crítico</b> | Se entiende como la capacidad del estudiante para analizar, interpretar y valorar información, formulando juicios y decisiones fundamentadas mediante razonamiento lógico y evidencia. (Adapt. Furedy & Furedy, 1985, citado en Medina, 2019) | Se evalúa mediante la identificación de problemas, el uso de recursos cognitivos y la argumentación fundamentada en el área de Ciencias Sociales. | <b>Identificación de Problemas Relevantes</b> | - Identificación de situaciones significativas- Detecta necesidades inmediatas- Reconoce causas de conflictos- Comprende efectos en otros- Diferencia urgencias y prioridades- Observa detalles que otros no ven- Reflexiona sobre consecuencias sociales | Ítems 1 al 7   | 1=Nunca<br>2=Casi nunca<br>3=A veces<br>4=Casi siempre<br>5=Siempre |
|                            |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                   | <b>Uso de Recursos Mentales</b>               | - Relación de saberes previos- Aplicación de aprendizajes- Comparación de perspectivas- Búsqueda de fuentes confiables- Conexión teoría-contexto- Organización de información- Interpretación de conceptos clave                                          | Ítems 8 al 14  |                                                                     |
|                            |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                   | <b>Respuestas Racionales y Argumentación</b>  | - Justifica posiciones con razones- Expresa ideas con claridad lógica- Cuestiona información débil- Considera opiniones distintas- Evalúa consecuencias antes de decidir- Fundamenta propuestas con criterios- Defiende ideas con respeto y evidencia     | Ítems 15 al 21 |                                                                     |

## INSTRUMENTO 1: PENSAMIENTO CRÍTICO

**Área: Ciencias Sociales | Nivel: 3° Grado de Educación Secundaria**

### Instrucciones

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales.

Por favor, marque con una X la alternativa que mejor describa su situación personal.

No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es responder con sinceridad.

La información es confidencial, anónima y con fines exclusivamente académicos.

| Valor | Descripción  |
|-------|--------------|
| 1     | Nunca        |
| 2     | Casi nunca   |
| 3     | A veces      |
| 4     | Casi siempre |
| 5     | Siempre      |

| N.º                                        | Ítem Mejorado                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| D1: Identificación de problemas relevantes |                                                                                |   |   |   |   |   |
| 1                                          | Identifico problemas importantes que ocurren en mi entorno escolar o social.   |   |   |   |   |   |
| 2                                          | Reconozco cuando un problema social necesita atención inmediata.               |   |   |   |   |   |
| 3                                          | Identifico las causas principales de los conflictos en la escuela o comunidad. |   |   |   |   |   |
| 4                                          | Comprendo cómo los problemas afectan a otras personas además de mí.            |   |   |   |   |   |
| 5                                          | Distingo entre problemas urgentes y problemas que pueden esperar.              |   |   |   |   |   |
| 6                                          | Detecto problemas o situaciones que otras personas no perciben con facilidad.  |   |   |   |   |   |
| 7                                          | Reflexiono sobre las consecuencias sociales o escolares de los problemas.      |   |   |   |   |   |

| D2: Uso de recursos mentales              |                                                                               |  |  |  |  |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 8                                         | Utilizo conocimientos de diferentes cursos para analizar un problema social.  |  |  |  |  |
| 9                                         | Aplico lo aprendido en clase para explicar hechos o situaciones reales.       |  |  |  |  |
| 10                                        | Comparo distintos puntos de vista antes de tomar una postura.                 |  |  |  |  |
| 11                                        | Busco información confiable para comprender mejor un tema social o histórico. |  |  |  |  |
| 12                                        | Relaciono experiencias personales con los contenidos de Ciencias Sociales.    |  |  |  |  |
| 13                                        | Organizo la información antes de llegar a una conclusión.                     |  |  |  |  |
| 14                                        | Identifico conceptos clave para entender situaciones sociales complejas.      |  |  |  |  |
| D3: Respuestas Racionales y Argumentación |                                                                               |  |  |  |  |
| 15                                        | Justifico mis opiniones usando razones, ejemplos o evidencias.                |  |  |  |  |
| 16                                        | Expreso mis ideas de forma lógica, clara y coherente.                         |  |  |  |  |
| 17                                        | Cuestiono la información cuando carece de fundamentos o pruebas.              |  |  |  |  |
| 18                                        | Escucho opiniones diferentes antes de decidir o responder.                    |  |  |  |  |
| 19                                        | Evalúo posibles consecuencias antes de tomar una decisión o postura.          |  |  |  |  |
| 20                                        | Busco razones válidas antes de apoyar una propuesta o solución.               |  |  |  |  |
| 21                                        | Defiendo mis ideas con respeto y argumentos basados en la lógica.             |  |  |  |  |