

**UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
ESCUELA DE POSGRADO**



MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

PRESENTADO POR: Dora Alicia Palomo Villanueva

Para optar el grado de MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

ASESOR: Dr. César Palomino Castro

LIMA – PERÚ

2022

AGRADECIMIENTO

*A mi familia por su apoyo incondicional durante
todo este trayecto, por su comprensión
y palabras de aliento para seguir adelante.*

Son maravillosos.

Índice

Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	7
Capítulo I : Fundamentos Teóricos de la Investigación	9
1.1. Marco Histórico	9
1.2. Marco Teórico	13
1.2.1. El Aprendizaje Basado en Problemas	13
1.2.2. Pensamiento crítico	21
1.3. Investigaciones	25
1.3.1. Investigaciones internacionales	25
1.3.2. Investigaciones nacionales	26
1.4. Marco Conceptual.....	28
Capítulo II : El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables	31
2.1. Planteamiento del Problema	31
2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática	31
2.1.2. Antecedentes Teóricos.....	33
2.1.3. Definición del Problema	34
2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación	35
2.2.1. Finalidad.....	35
2.2.2. Objetivo general y específicos.....	35
2.2.3. Delimitación del Estudio.....	35
2.2.4. Justificación e Importancia del Estudio	36
2.3. Hipótesis y Variables	36
2.3.1. Supuestos Teóricos	36
2.3.2. Hipótesis Principal y Específicas.....	38
2.3.3. Variables e Indicadores	38
Capítulo III : Método, Técnica e Instrumentos	40
3.1. Población y Muestra	40
3.2. Diseño utilizado en el estudio.....	40
3.3. Técnica e instrumento de Recolección de Datos.....	41
3.4. Procesamiento de datos.....	43
Capítulo IV : Presentación y Análisis de los Resultados	45

4.1. Presentación de Resultados.....	45
4.2. Comprobación de Hipótesis	57
4.3. Discusión de resultados	63
Capítulo V : Conclusiones y Recomendaciones	68
5.1. Conclusiones	68
5.2. Recomendaciones	69
Bibliografía	70
Anexos	79
Matriz de Consistencia	80
Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2).....	81
Sesiones de Aprendizaje Basado en Problemas	84

Resumen

En el ámbito de la enseñanza, hoy en día existe una gran variedad de técnicas o metodologías de aprendizaje orientadas a una mayor participación de los estudiantes. Una de ellas es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que se adapta estratégicamente a la enseñanza activa; por ello, el presente estudio tiene como objetivo conocer que la aplicación de la estrategia de ABP está estrechamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, en tanto influye de manera directa en todo su proceso de aprendizaje, desde la identificación de un problema específico hasta su resolución. Por ello, constituye una importante herramienta para el docente quien orienta a los estudiantes, quienes constituyen el centro y el motor que promueve la adquisición de nuevo conocimiento, como resultado de la puesta en práctica de dicha metodología.

La investigación de diseño cuasi experimental fue realizada sobre una población censal de 55 estudiantes divididos en dos grupos (30 y 25) a los cuales se les aplicó un cuestionario de Pensamiento de Crítico de entrada y salida, y para el procesamiento de datos se utilizó la prueba de T de Student.

Los resultados permitirán a los docentes reflexionar sobre la importancia de fomentar en los estudiantes el análisis y razonamiento de ciertas interrogantes que se plantean frente al problema real en que se encuentran los archivos de las instituciones a fin de emitir juicios críticos y soluciones sistemáticas respecto a la organización y preservación de su fondo documental. Esto los convertiría en un agente dinámico y de cambio sustancial en materia archivística.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, Pensamiento Crítico, Estrategia, Autonomía, Organización Documental

Abstract

Nowadays in the ambit of teaching, there is a great variety of techniques and methodologies of learning focused on the increasing participation of students. One of these is the Problem-based Learning (PBL), which adapts strategically to active learning; consequently, the present study has the objective of proving that the application of PBL is tightly linked with the development of critical thinking of the students in the course of "Archivistic and Documentary Management" in the Universidad Católica Sedes Sapientiae, in the sense that influences directly all their learning process, from the identification of an specific problem to finding its solution. Therefore, it constitutes an important tool for the teacher, who guides the students, as being them the center and motor that incentive the acquisition of new knowledge, as a result of the practice of such methodology.

The research, with a quasi-experimental design, was done over a census population of 55 students divided in two groups (30 and 25), to which an in-and-out questionnaire of Critical Thinking was applied, and Student's T Test was used for the processing of the data.

The results will allow teachers to reflect about the importance of fomenting the analysis and reasoning in the students of certain questions that emerge in front of the real problem that characterizes the institutions' archives, with the purpose of providing critical judgments and systematic solutions about their organization and preservation of their documentary collections. This will transform them in a dynamic agent of substantial change in archivistic topics.

Keywords: Problem-based learning, Critical thinking, Strategy, Autonomy, Documentary organization

Introducción

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia que promueve el pensamiento crítico, estimula la autonomía del aprendizaje bajo la tutoría del docente, fomenta el trabajo en equipo e impulsa el razonamiento que le permite enfrentarse a situaciones problemáticas, buscando soluciones concretas. Durante el desarrollo del ABP, el estudiante cumple un rol activo, contrario a la enseñanza tradicional donde éste solo memoriza y es un ente pasivo.

El ABP nace como una propuesta educativa que busca analizar el mundo real en base a los conocimientos previos y a las interrogantes que se le planteen al estudiante, obligándolo a investigar, razonar, discernir, cuestionar, para descubrir y crear nuevos conocimientos. Induce a una comprensión más profunda de las ideas y conceptos relativos al problema para poder transmitirlos de forma lógica y estructurada.

Por otro lado, tenemos que hoy en día la información es muy importante para las instituciones, ya sea para la toma de decisiones, para utilizarla como antecedentes o para reconstruir su historia; así como influir en el desarrollo económico de la sociedad en un determinado periodo de tiempo. Para ello es necesario organizar primero los documentos, resultado de las diversas funciones, actividades y tareas institucionales; de tal manera que permita una rápida recuperación de la información y facilitar el acceso. En este sentido, los estudiantes de la carrera de Archivística y Gestión Documental que recibieron clases de Organización Documental con ABP estarán en capacidad de participar activamente en la resolución de situaciones complejas que se presentan en diferentes contextos utilizando toda su capacidad intelectual para investigar, sintetizar, reflexionar, razonar, explorar, analizar y construir nuevo conocimiento a través del intercambio de ideas entre sus pares. Asimismo, el fortalecimiento del pensamiento crítico, les permitirá también, explicar hechos y experiencias concretas, motivando el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos; y, por consiguiente, contribuye directamente a una mejor toma de decisiones y a potenciar el nivel de desempeño profesional del futuro licenciado en Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

El objetivo general es “Determinar la influencia de la aplicación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en cursos de Organización Documental en el

desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae”

Por lo descrito anteriormente, la presente investigación está estructurada en cinco capítulos, a saber: el primer capítulo proporciona una visión global de los fundamentos teóricos del Aprendizaje Basado en Problemas y del Pensamiento Crítico, así como, algunas investigaciones sobre el tema tratado; que permite conocer en el tiempo el desarrollo de una metodología que desde su aplicación en diferentes instituciones de educación superior ha tenido éxito.

El segundo capítulo desarrolla el problema y se plantean los objetivos, hipótesis y variables a demostrar en la presente investigación; el tercer capítulo presenta la propuesta metodológica y el procesamiento de los datos que permitirán visualizar de manera general, el resultado cuantitativo de la aplicación del cuestionario de Desarrollo de Pensamiento Crítico. En el cuarto capítulo se describen los resultados, los mismos que reflejan que la aplicación del ABP como metodología educativa a un grupo de estudiantes de cursos de Organización Documental, influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Seguidamente, en el capítulo cinco se explican las conclusiones a las que se han llegado y las recomendaciones pertinentes. Finalmente se enlista la bibliografía consultada, y se adjuntan como anexos la matriz de consistencia, el cuestionario aplicado debidamente validado y las sesiones de ABP.

Capítulo I : Fundamentos Teóricos de la Investigación

1.1. Marco Histórico

Dewey intuyó que al presentar a los alumnos los problemas reales y significativos, estos los ayudaban a construir su propio conocimiento (Rodríguez, 2014: 33) y es en ese contexto, que el estudiante tiene una experiencia auténtica, real que estimula, entre otras cosas, su pensamiento crítico. El aprendizaje experiencial de Dewey implica para el alumno disponer de un proceso continuo que le suscita interés, un verdadero problema que le permitan obtener soluciones que sean adecuadas para su resolución y descubrir su validez; por consiguiente, esta práctica no solo deviene en un aprendizaje sino, también, en una experiencia que logra transformar el conocimiento.

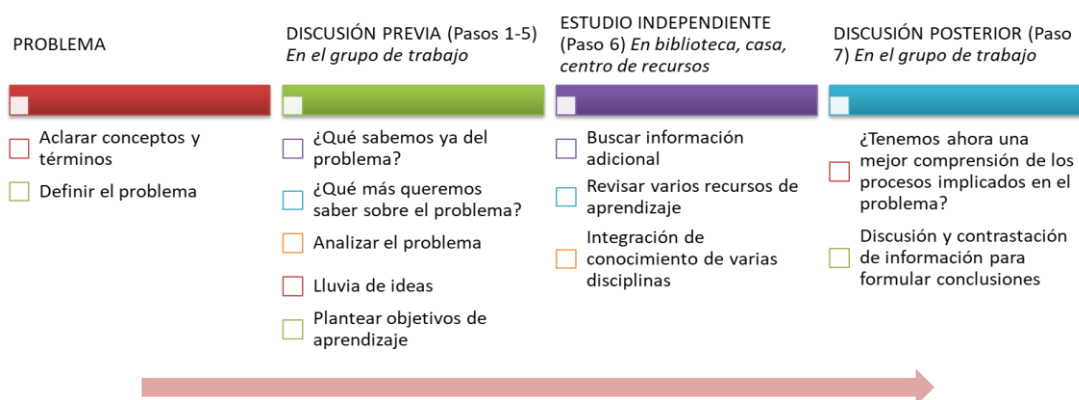
Jerome Bruner revolucionó el pensamiento actual dándole un enfoque cognitivo, es decir, el desarrollo de procesos mentales no se limita solo a la búsqueda de información, sino que constituye un método de descubrimiento y construcción que permite resolver problemas, realizándose un cambio radical en la forma de enseñar. (Rodríguez 2014: 34)

Es así que la aplicación inicial del ABP se realizó en la escuela de medicina en el currículo de la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos, a principios de la década de 1950. Años después, se introdujo por primera vez en la Facultad de Medicina de la Universidad MacMaster (Canadá); en ese entonces, constituía un enfoque práctico para el aprendizaje de la medicina, pues se basaba en identificar el problema, comprenderlo y a partir de ahí trabajar en su resolución, para generar nuevo conocimiento. Esto significaría el inicio de una experiencia educativa donde el estudiante se constituiría en el principal protagonista. El trabajo se orienta a establecer un método en el cual los estudiantes desarrollen actitudes para lograr “la adquisición de conocimientos, capacidad de resolución de problemas y habilidades de trabajo en equipo, guiados por un tutor.” El currículo presentó áreas integradas orientadas a la investigación. (Arpí et al., 2012: 14-18)

Anderson y Barrows innovaron la forma de enseñar a través de pequeños grupos bajo la guía de un tutor. Su aplicación en la Medicina se debió sobre todo a la necesidad de lograr comprender ciertas enfermedades que aparecieron en la década del 60-70 para

las cuales se requería una especialización. Es así que utilizaron las ideas de Dewey y Rogers para centrar el ABP en el estudio de situaciones reales que permitían ofrecer formas de solución que involucraba análisis, discusión y evaluación de su efectividad. Esta forma metodológica surge en respuesta a la falta de motivación, pobre calidad educativa y ausencia de vínculos entre la instrucción y la vida real. (Gutiérrez et al. 2012: 45)

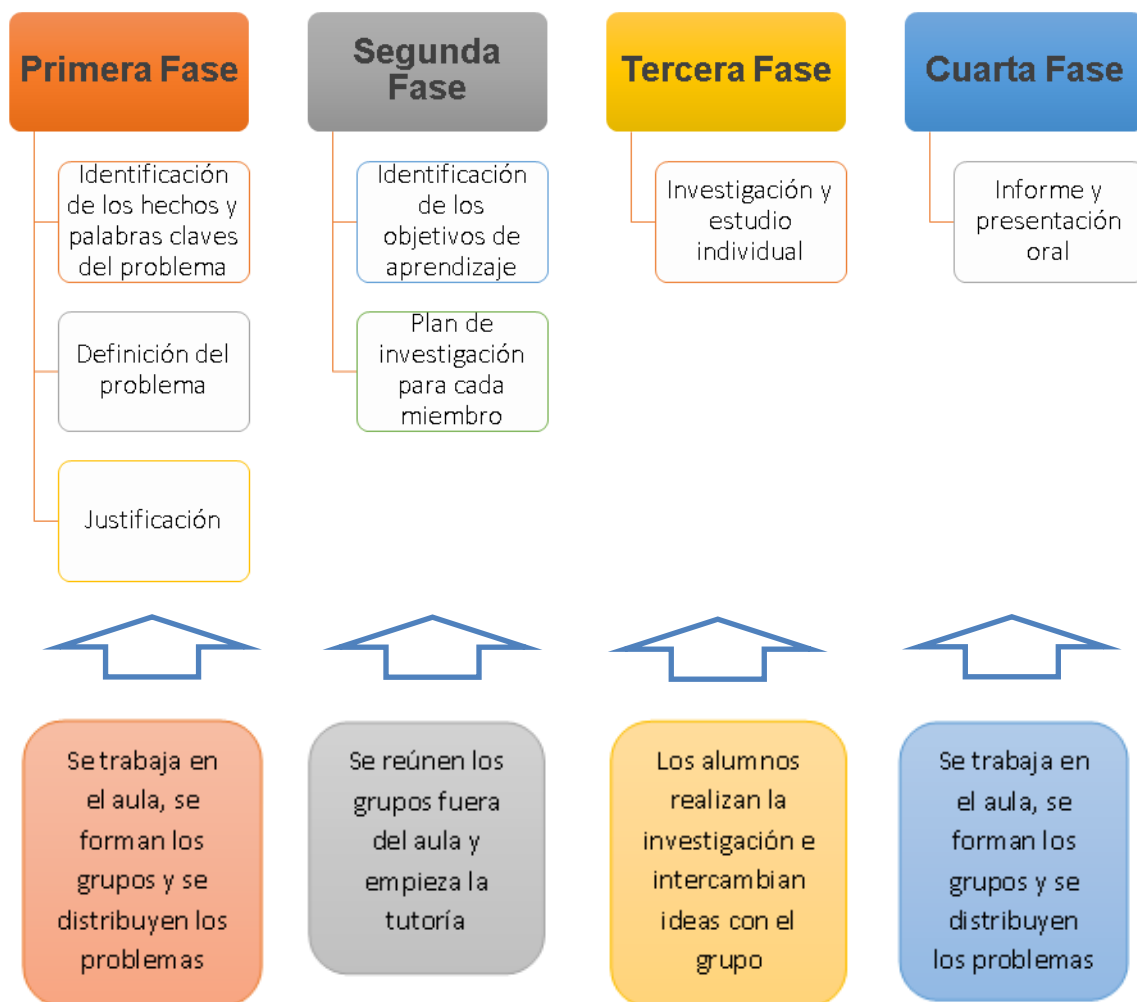
Según manifiestan Gewurtz et al. (2016: 59), los diferentes estudios sobre el ABP lo describen de tres maneras: un proceso de investigación, un enfoque de aprender a aprender y un método para adquirir nuevos conocimientos. Con los exitosos resultados de la Universidad MacMaster, el ABP comienza a extenderse, llegando a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Maastrich en los Países Bajos, en 1974. Este modelo presta atención a diferentes grupos, limitando su aplicación en clases con más de 40 alumnos. Su aplicación se basa en 7 pasos:



Fuente: Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona, 2012.

Como manifiestan Vizcarro y Juárez (2008: 15), los pasos 1 al 5 se realizan con el tutor en la primera reunión del grupo. Luego se pasa a la investigación que puede demorar 3 ó 4 días; una vez que se tenga información suficiente se realiza la segunda sesión para llevar a cabo el análisis y la discusión bajo la dirección del tutor. En términos generales, “un problema dura típicamente una semana o 10 días, según la dificultad del mismo”.

En el caso de la Universidad de Hong Kong, aplica el modelo de la Universidad de Maastrich agrupando los 7 pasos en cuatro fases:



Fuente: Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona, 2012.

Para la Universidad de Alcalá, el modelo fue implementado en la Facultad de Medicina por Alfredo Prieto, pero con una variación, denominándose 4x4, “porque se trabaja en cuatro contextos diferentes (individual, grupo sin tutor, grupo con tutor y clase completa) y está organizado en cuatro fases: análisis, investigación, resolución y evaluación (AIRE).” Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona, 2012.

Su metodología se desarrolla de la siguiente manera:

Fases	Actividades	
	Docente	Estudiantes
1. Activación del conocimiento y análisis	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Forma grupos. ➤ Presenta el problema. ➤ Activa los grupos. ➤ Supervisa su plan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reparto de roles (secretario, líder...). • Activación del conocimiento. • Tormenta de ideas para identificar elementos del problema, cuestiones, guía e hipótesis.
2. Investigación y estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dirige los recursos. ➤ Proporciona instrucción y retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan las cuestiones clave para orientar su búsqueda de información. • Organizan la información. • Definen el problema.
3. Resolución del problema: consideración de soluciones e informe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exige soluciones. ➤ Encarrila a los descarrilados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piensan, discuten y vuelven a buscar. • Diseñan soluciones para el problema. • Las transmiten por escrito.
4. Evaluación: Presentación ante la clase y reflexión metacognitiva.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dirige la discusión y reflexión grupal. ➤ Evalúa el desempeño de las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentan sus soluciones al resto de la clase y las discuten. • Evalúan su actividad.

Fuente: Red de Innovación Docente en ABP del ICE, Universidad de Girona, 2012, p.17.

Prieto, Barbarroja, Reyes, Monserrat, Díaz, Villarroel y Álvarez, 2006, p. 175.

Con ciertas modificaciones, el ABP se fue instaurando en varias universidades, como una estrategia que no sólo se aplicaría en Medicina o Enfermería, sino que podía utilizarse en otras especialidades. Muchas universidades como por ejemplo en las españolas Universidad Autónoma de Barcelona lo aplica en la asignatura “Legislación y ética profesional”, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Salamanca; también en la Universidad de Aalborg (Dinamarca), Southern Illinois University (USA), Pennsylvania University (USA), Delaware University (USA), en el Temasek Polytechnic (Singapur), la Universidad de los Andes (Colombia), el Tecnológico de Monterrey (México). En Perú, tenemos a la Pontificia Universidad Católica del Perú, que lo aplica tanto en la Facultad de Ciencias e Ingeniería como en la Facultad de Derecho.

En este contexto, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es fundamental dentro de las estrategias de aprendizaje, para lograr resultados efectivos. Como manifiesta Morales “no es una habilidad innata, requiere de aprendizaje, entrenamiento y práctica” (2018, p.100); por ello, el planteamiento de problemas invita

al estudiante a analizarlos y a buscar su solución, fortaleciendo el pensamiento y, por consiguiente, mejorando el aprendizaje.

En el siguiente gráfico, Morales nos muestra el proceso del ABP y las preguntas que podrían favorecer las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

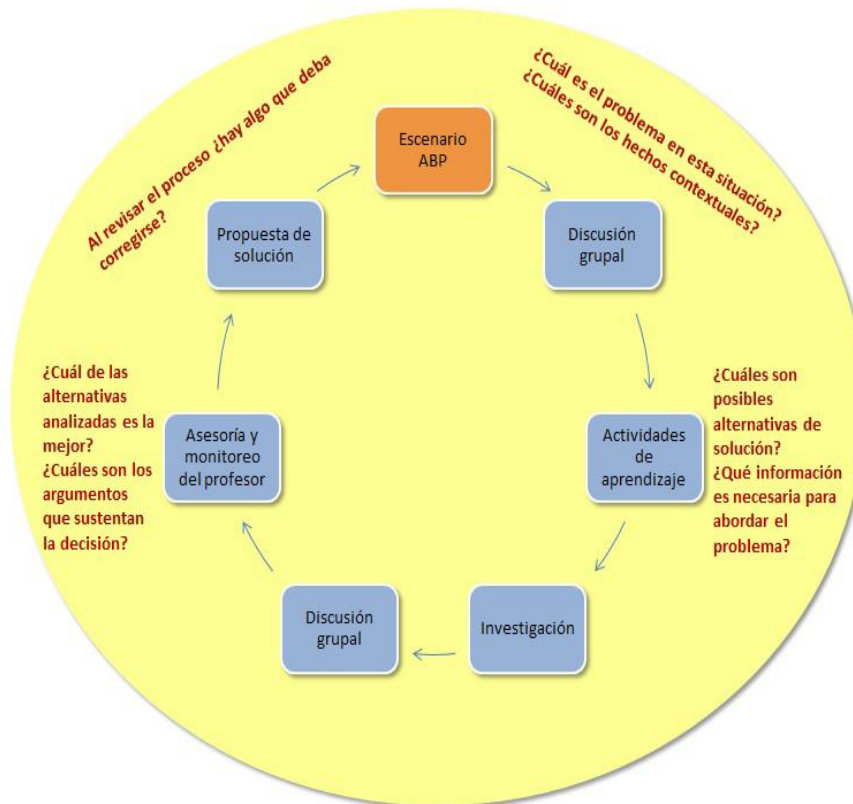


Figura 3. El proceso ABP y su relación vinculante con las habilidades de pensamiento crítico
Fuente: Morales Bueno, P. (2018: 101)

1.2. Marco Teórico

1.2.1. El Aprendizaje Basado en Problemas

1.2.1.1. Concepto

Varios autores definen el Aprendizaje Basado en Problemas en adelante ABP, como la estrategia que utiliza el planteamiento de problemas reales como un recurso, en el cual se centraliza la actividad del estudiante. Duch, Groh, Allen sostienen, que el ABP implica “preparar al estudiante para desarrollar el pensamiento crítico que le permita resolver problemas”, a través del trabajo individual o grupal, teniendo en cuenta un aprendizaje continuo para favorecer la comunicación. (2001: 6)

Por otro lado, para Barrows (citado por Santillán, 2006: 1) el ABP es una metodología de aprendizaje basada en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos; es por ello que el problema es un elemento clave para que los alumnos puedan explorar y descubrir el camino adecuado para resolverlo. Asimismo, según Gutiérrez et al. (2012: 44), la estrategia del ABP trata de evitar la dualidad entre la “forma de aprender durante los estudios y la forma de trabajar a lo largo de la vida profesional”, permitiendo relacionar el conocimiento teórico con la experiencia. Generalmente, los alumnos una vez que han terminado de estudiar, deben complementar su aprendizaje en el campo, y es ahí, donde se tienen que enfrentar a una problemática que nunca se plantearon, y que constituye el mundo real donde se tienen que desenvolver. En ese sentido, dice Gutiérrez, para corregir esta situación, Barrows observó de manera sistemática como se desempeña el médico frente a un paciente: “El paciente representa un problema que exige la aplicación del método clínico, que, a su vez, es una modalidad del método científico” (Gutiérrez et al. 2012: 44). Esta propuesta surge como respuesta a la educación deficiente que reciben los alumnos, pues no todo es adquisición de conocimientos, sino que abarca también el pensamiento crítico, motivación, contacto con la realidad, que enriquecen el aprendizaje.

Barell (1999) define el ABP “como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida”. (p. 21). Es decir, el alumno deberá indagar el motivo que ocasionó el problema para poder resolverlo guiado por el docente tutor. El trabajo es activo y colaborativo, a través de la formación de grupos reducidos de alumnos, que van adquiriendo experiencia y conocimiento del tema; lo que les permite desarrollar habilidades y “reflexionar sobre actitudes y valores” (Rivera, 2007: 104)

Finalmente, Manzanares dice que el ABP es un sistema didáctico que requiere la participación activa del estudiante, poniendo en práctica el trabajo autodirigido; es decir, los estudiantes frente a una situación problemática toman la iniciativa de analizarla para buscar su solución. Por tanto, el alumno se convierte en el centro, no el profesor ni los contenidos (2010: 19), asumiendo, de esta manera, el rol de “dueños” de una situación, donde se discute y se intercambian varios puntos de vista, fortaleciendo el aprendizaje.

En conclusión, podemos afirmar que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia que permite al alumno analizar con pensamiento crítico una determinada situación problemática, para buscar su solución en equipo a través del intercambio de conocimiento e ideas, bajo la tutoría de un docente. El proceso investigativo es relevante, porque ayuda al alumno a encontrar los caminos más adecuados para explicar y resolver el problema.

1.2.1.2. Principios del ABP

Según Manzanares el ABP responde a algunos principios básicos a saber: para entender una situación real es necesario interactuar con el medio ambiente, al analizar el problema y buscar la manera de resolverlo se estimula el aprendizaje del alumno, y la adquisición del conocimiento implica reconocer y aceptar las diferentes interpretaciones de los procesos sociales que hace el individuo sobre realidades semejantes. (2010: 20)

Por su parte, Yew et al., señalan que hay que tener en cuenta que se debe tener un ambiente de aprendizaje propicio y seguro para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, que esté definido y sea colaborativo, también es importante el conocimiento previo y la reflexión para la adquisición de conocimiento y habilidades; que haya un tutor y una estructura que guíe el aprendizaje; y, por último, la evaluación debe ser continua, formativa y sumativa. (2012: 4)

1.2.1.3. Ventajas del ABP

De acuerdo a lo que manifiesta Herrera M., el ABP privilegia cuatro distintos tipos de aprendizaje (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser) que, en conjunto, buscan solventar las necesidades requeridas por la educación superior; los mismos que abordan el tema del uso de algunos instrumentos que permitan la adquisición del conocimiento, de tal manera que asegure la calidad y el desarrollo del pensamiento crítico. (2013: 7-9) En consecuencia, se logra tener una mayor conciencia sobre las vías más óptimas para la práctica del saber, algo que trae consigo la implementación de diferentes estrategias de adaptación a un entorno donde diferentes perspectivas de conocimiento se interrelacionan; ya que los estudiantes traen consigo conocimientos previos que se une a los que van adquiriendo paulatinamente. De esta manera, el conocimiento puede expandirse y se pueden crear estructuras complejas.

Si bien esto genera que la capacidad de auto-conocimiento sirva como un eje para el entendimiento y la comprensión entre los integrantes del grupo, -incluyendo a los tutores-, como parte fundamental del aprendizaje para la sostenibilidad de objetivos comunes; también contribuye a una mayor aceptación del conjunto de diferencias, propias de los ambientes de comunicación donde el conocimiento es adquirido.

1.2.1.4. Características del ABP

El ABP es reconocido a nivel global, su incursión como estrategia didáctica es muy importante, pues contribuye a que los estudiantes puedan trabajar en equipo, fomentando la comunicación y aprendiendo a través de la resolución de problemas reales, bajo la supervisión de un tutor. Desde su aplicación, de una u otra forma se han ido planteando diversas características, que resumimos a continuación:

McMaster (Canadá), Maastricht (Holanda), Linköping (Suecia) y Newcastle (Australia)	Barrows (1986)	Rivera (2007: 104-105)	Vizcarro y Juárez (2008: 13)
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura curricular en bloques temáticos y el planteamiento de un caso relacionado con la práctica profesional para que los alumnos trabajen. • Grupos de estudio autodirigido. • El trabajo individual complementa el trabajo de grupo. • El docente facilita el proceso de aprendizaje. • La evaluación se realiza para monitorear el progreso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje está centrado en el estudiante. • El aprendizaje colaborativo se produce en pequeños grupos. • Los profesores son facilitadores o guías en este proceso. • Los problemas son el foco de la organización y estímulo para aprender. • Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. • La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mezcla el carácter personal del aprendizaje con el colectivo. • Posee un importante papel catalizador de los conocimientos o representaciones previas. • Valora la importancia de recursos funcionales a disposición. • Asigna un rol preponderante al contexto de los estudiantes y a la oportunidad de la experiencia concreta. • Permite el desarrollo de competencias complejas. • Exige la aplicación de pasos lógicos de la investigación. • Valora el carácter interactivo y el trabajo colaborativo. • Permite establecer relaciones de significado entre el interés personal, de estudios y de aplicación. • Valora la importancia de un resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar el conocimiento para utilizarlo en contextos clínicos. • Desarrollar procesos eficaces de razonamiento clínico. • Desarrollar destrezas de aprendizaje autodirigido. • Motivar el aprendizaje. • Desarrollar la capacidad para trabajar en grupo con los compañeros.

McMaster (Canadá), Maastricht (Holanda), Linköping (Suecia) y Newcastle (Australia)	Barrows (1986)	Rivera (2007: 104-105)	Vizcarro y Juárez (2008: 13)
		<ul style="list-style-type: none"> Permite la reflexión sobre lo que se está aprendiendo mediante la solución del problema. 	

Elaboración propia

Como se puede apreciar, estas características presentan al ABP en un contexto médico; sin embargo, hoy en día no se pueden descartar en su totalidad, ya que este tipo de estrategia se utiliza en varias especialidades. En ese sentido, el trabajo en grupo y autodirigido potencializa el aprendizaje del alumno, y le proporciona un amplio espectro para la investigación y el diálogo. Mucho dependerá del problema propuesto, que debe orientarse a motivar a los estudiantes a que tomen decisiones respecto de los datos reales que obtengan para plantear la solución más adecuada; siendo importante, los conocimientos previos que hayan adquirido, lo que les facilita intercambiar información para llegar a una solución conjunta. (Duch, Groh, Allen 2001: 48-49)

1.2.1.5. Objetivos del ABP

Según Vizcarro y Juárez (2008: 13-14), los objetivos del ABP se orientan a lograr:

- a. Construir y desarrollar el conocimiento específico de cada profesión, a través de la práctica y experiencia propia.
- b. Desarrollar procesos cognitivos tendentes a facilitar la resolución de problemas, el planteamiento de hipótesis, la toma de decisiones, entre otros.
- c. Potencializar el aprendizaje autodirigido y el trabajo en grupo, lo que permite un intercambio de información y fomento del debate.
- d. Motivar el aprendizaje a fin de que el estudiante asuma una actitud proactiva frente a un problema.

Y agregan un último objetivo, relacionado con el trabajo en equipo, elemento clave para lo cual, los estudiantes deben reunir ciertas habilidades; como, por ejemplo, capacidad de diálogo, confrontación constructiva de diferentes puntos de vista, respuesta asertiva a las opiniones, facilidad para dirigir el proceso de aprendizaje, entre otros.

1.2.1.6. Metodología del ABP

Según manifiestan Duch, Groh, Allen (2001: 50-52), el problema debe plantearse a partir de una idea central sobre un determinado problema que conozcan previamente los estudiantes, de esta manera será mucho más fácil contextualizarlo en la realidad; “logrando así concebir un problema que identifique las dificultades de aprendizaje de los estudiantes”, para luego elaborar una guía con los pasos para resolver la cuestión.

Es necesario tener en cuenta que el aprendizaje se enriquece cuando se analiza un caso real, porque permite al estudiante desarrollar ciertas habilidades como: “el análisis, la síntesis y la evaluación de la información”; asimismo, fomenta el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad del alumno. (Herrera M., 2013: 10) Ya no se trata solo de recibir conocimientos, datos, sino, cuestionarlos e investigar para proponer soluciones idóneas que contribuyan a resolver el problema.

Por su parte, Gutiérrez et al. sugieren que el tutor aplique el método socrático, es decir, formule preguntas estructuradas de manera lógica sobre el tema para “afinar la hipótesis”, y encaminarlos a la producción de nuevo conocimiento. (2012: 47) Por ello, es imprescindible planificar los contenidos, y proponer objetivos claros para lograr los resultados esperados (ídem: 53).

En ese sentido, el primer instrumento que debe adecuarse es el sílabo, así los alumnos conocerán la propuesta y se irán introduciendo en el ABP de manera natural, asumiendo buena disposición para el trabajo y fortaleciendo la comunicación con el docente y viceversa. Ello implica, pues, preparar y realizar una serie de actividades para que el aprendizaje por parte de los estudiantes sea fructífero.

1.2.1.7. Roles en el ABP

a. El rol del profesor como tutor

Es necesario señalar que, para el sistema ABP, la delimitación del rango y posibilidades en el aprendizaje han hecho posible que el énfasis en el trabajo colectivo, la globalización del conocimiento y el desarrollo de la capacidad autocrítica se consoliden como los principales pilares del modelo.

Dada la importancia que posee el tutor para garantizar la eficacia del proceso de aprendizaje, debe poseer diferentes atributos enfocados en el manejo adecuado de situaciones complejas, así como habilidades para asistir a los alumnos.

En ese sentido, dichas habilidades deben permitir al profesor especificar un problema, las áreas de estudio y los recursos o materias que se estudiarán en relación con el problema. Las interrogantes que se planteen deben corresponder al proceso de razonamiento, orientar la discusión, ayudar y guiar a los estudiantes en el debate contribuyendo con el avance dinámico de la discusión. (Allen y White, 2001: 81-82)

Allen & White señalan, también, que los tutores son elegidos por recomendación de la facultad o por aquellos tutores con experiencia, teniendo en cuenta, especialmente, su récord académico como docente. (Ibidem: 89) Esto es importante por cuanto el tutor también debe evaluar el progreso de los estudiantes, a fin de ayudarlos a mejorar y a fortalecer sus experiencias.

De otro lado, un aspecto que siempre debe tenerse en cuenta es que la relación entre docentes y estudiantes es de igualdad, pero, sobre todo, de respeto mutuo.

b. El rol del estudiante en el ABP

El estudiante constituye uno de los elementos más importantes en el ABP, por cuanto se constituye en gestor de su aprendizaje, selecciona e indaga utilizando fuentes confiables, piensa críticamente, trabaja colaborativamente, se comunica en forma clara y concisa, es proactivo.

El ABP proporciona al alumno los mecanismos adecuados para que él decida cuáles son los contenidos que deberá estudiar para poder resolver un problema real. Sus conocimientos previos le permitirán abordar el tema y comprenderlo.

Asimismo, el estudiante plantea los objetivos del aprendizaje de manera individual, pues cada uno tiene motivaciones e intereses diferentes; y, por tanto, su análisis y la forma como enfrentar el problema serán distintas. En ese sentido, el intercambio de ideas o la discusión que se plantee son importantes para arribar a la solución del problema.

Otro punto importante es la autoevaluación de su aprendizaje, el estudiante realiza un ejercicio auto crítico, libre y responsable; pero ello no implica que no deba ser evaluado por su pares y tutores, por el contrario, es necesario medir sus logros y la evolución de su proceso de aprendizaje. (Perafán, 2017: 21)

1.2.1.8. Evaluación en el ABP

La evaluación es un paso muy importante en toda sesión de aprendizaje, pues es necesario medir el avance de los estudiantes respecto a una materia. El ABP se presenta una educación basada en competencias

Junto con una nueva figura de estudiante, el ABP exige una nueva forma de evaluación. Esta se realiza a través de la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación del tutor. En el ABP se deja de lado la evaluación tradicional, para plantear objetivos y estrategias que permitan cumplir con la meta trazada; por ello, debe haber un balance sobre las expectativas y resultados en relación al conocimiento específico que debe ser aprendido por los estudiantes. (Duch, Groh, Allen 2001: 99)

En este proceso de evaluación, tanto el estudiante como el tutor deben tener claro los objetivos a los que se quiere llegar y que la evaluación dependerá de la asignatura y del tipo de problema a resolver. Por ello, como manifiesta Ríos, la evaluación es importante y útil tanto para el estudiante como para el tutor. Esta debe estar orientada a promover la reflexión del estudiante y del grupo (2007: 6).

Utilidad para el estudiante	Utilidad para el docente
Tener una estimación de su propio progreso, ya sea durante el proceso, como a su término.	Saber qué objetivos fueron cumplidos, a través del proceso pedagógico proyectado.
Conocer sus puntos débiles, en el aprendizaje de determinados aspectos durante el proceso y qué debe hacer para superarlo.	Reflexionar acerca de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas.
Generar una actitud de autoevaluación y coevaluación que permita favorecer sus aprendizajes en forma permanente.	Aprender de la experiencia y no incurrir en el futuro en los mismos errores.
Tomar conciencia acerca de la importancia que tiene su interés personal y compromiso en la construcción de sus aprendizajes.	Obtener evidencias que le permitan decidir qué aspectos de los métodos utilizados, de programa, de los materiales de enseñanza o cualquier otra variable involucrada, deben ser mejorados o mantenidos de acuerdo a los logros y objetivos.
Favorecer una actitud permanente de cooperación con sus compañeros, de forma de aprender de manera conjunta.	Establecer un verdadero "banco" de información que a probado reiteradamente su utilidad y eficacia, es decir, lo que se denomina informacigeneración válida empíricamente.
Aprender a identificar los factores internos y externos que actúan como facilitadores de sus aprendizajes.	Generar una actitud de autoevaluación y coevaluación permanente con sus alumnos que permita el mejoramiento constante de su práctica pedagógica.

1.2.2. Pensamiento crítico

1.2.2.1. Pensamiento

Existen muchas definiciones sobre el pensamiento, sin embargo, en líneas generales podemos decir que el ser humano potencia su pensamiento a lo largo de su vida, desarrollando diferentes procesos cognitivos que lo ayudan a enfrentar y a resolver situaciones problemáticas

Al respecto, Vigotsky (citado por Melgar) manifiesta que "...el pensamiento surge a través de algún conflicto del sujeto que obliga para su resolución revelar de la situación aquello que es nuevo." (2000: 26), adquiriendo las palabras un determinado significado. De esta manera, el individuo recibe información, la cual la transforma en conceptos e ideas que le permiten resolver problemas, comunicarse, pensar, emitir juicios o tomar decisiones; cuestionando y al mismo tiempo reflexionando sobre ellos.

1.2.2.2. Concepto de pensamiento crítico

John Dewey citado por Fisher (2001) definió el pensamiento reflexivo o crítico como:

“La consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (p. 2).

Es decir, no se trata de recibir información, guardarla, acceder a ella y transmitirla; sino que el individuo realiza todo un proceso de análisis y evaluación de las ideas para sacar sus propias conclusiones.

Por los años ochenta se realizaron cambios importantes y decisivos para la educación y las formas de enseñar. Facione (1990: 3) en su informe señaló que el centro de la educación se encuentra en los procesos de investigación, aprendizaje y pensamiento. En los años consiguientes, se publican libros sobre el pensamiento crítico y se proponen programas de desarrollo para el personal de grandes industrias. Posteriormente, se introducirá en las universidades como parte de sus planes curriculares.

Un concepto más amplio lo encontramos en Facione (Ídem: 6) que lo define como un juicio intencional, autorregulador, que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como una explicación de las consideraciones evidentes, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa ese juicio. El Pensamiento Crítico es esencial como herramienta de investigación, por consiguiente, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. Aunque no es sinónimo de buen pensar, el Pensamiento Crítico es un fenómeno humano omnipresente y autorrectificador.

Para Lipman el pensamiento crítico da como resultado juicios, que permiten el razonamiento, la reflexión, tomar decisiones. En ese contexto, afirmaría que el pensamiento crítico “1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto” (1998: 174).

También se concibe el pensamiento crítico como un proceso disciplinado que permite al individuo analizar, conceptualizar, aplicar y evaluar los conocimientos adquiridos, para generar “un juicio reflexivo” (Núñez-López et al. 2017: 86)

Por su parte, Paul y Elder manifiestan que “el pensamiento crítico es ese modo de pensar en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares

intelectuales.” (2003: 4) que llevan al estudiante a formular problemas, a analizar información relevante que le permite una interpretación adecuada de la misma, plantea conclusiones y soluciones de manera ordenada y lógica, tiene una apertura de pensamiento que le facilita intercambiar ideas y opiniones respecto a problemas complejos, comunicándose con claridad.

Lo que se requiere es motivar la práctica del esfuerzo intelectual y crítico para promover la investigación y el conocimiento real de las cosas, fomentando la cultura investigativa en el alumno, es decir, “pensar críticamente supone, fundamentalmente, hacerse preguntas y obtener respuestas razonadas.” (Herrero 2016: 20)

1.2.2.3. Dimensiones del pensamiento crítico

Según Rojas (2013: 1) y Villarini (2003: 39), el pensamiento crítico es la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo, sobre la base de cinco dimensiones; las cuales son: a) lógica, el pensar de manera razonada, con claridad y sistematizando la información, para estructurar los conceptos con coherencia; b) sustantiva, donde se examina el contenido del pensamiento racional; es decir, los conceptos y métodos que nos proporcionan el conocimiento de un hecho real; c) contextual, referido a la relación del pensamiento con el contenido biográfico y social que nos permite entender un hecho; d) dialógica, donde se toma en cuenta el pensamiento y las ideas de los demás para poder comprender la complejidad de la sociedad en que vivimos; e) pragmática, destaca la importancia de la experiencia en concordancia con el razonamiento individual o colectivo, lo que hace que se descubran diversas facetas de la realidad.

Estas dimensiones del pensamiento crítico están concatenadas, donde se debe entender que éste no es un proceso individual y como manifiesta Villarini “...está condicionado, en su forma y contenido, por los factores emotivos, sociales, políticos, culturales, etc. que lo propician, pero que también pueden obstaculizarlo o bloquearlo.” (2003: 40). Por tanto, si se examina el pensamiento en el contexto de estas dimensiones, éste se hace más eficaz y creativo.

1.2.2.4. Destrezas o habilidades del pensamiento crítico

Según Facione (1992, update: 2020: 5-7), señala que son seis las destrezas del pensamiento crítico, a saber:



Como podemos apreciar del gráfico, el pensamiento crítico requiere de ciertas destrezas o habilidades básicas, que van a facilitar la comprensión y el análisis de determinada situación para finalmente, crear conocimiento. Según manifiesta Facione (ídem: 8), el panel de expertos llegó al consenso de que, a partir de la interpretación, se comprende y describe el concepto y la importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, hechos, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios; y que al analizar se identifican los vínculos y relaciones concretos que existen para facilitar la argumentación. También señala, que en la evaluación se podrá determinar la fiabilidad o credibilidad de los conceptos que describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; así como su relación lógica. En el caso de la inferencia, se cuestionan los argumentos y se proponen alternativas para llegar a conclusiones razonables, que se dan a conocer a través de un explicación coherente y reflexiva, defendiendo su posición y la metodología utilizada para alcanzar los resultados esperados.

Por último, se realiza un auto examen que implica la revisión de las actividades y sus elementos; así como los resultados obtenidos mediante el análisis y evaluación de los puntos de vista aportados por los estudiantes. Lo interesante es que, si se encuentra algún error en el razonamiento o argumentos propuestos, se puede corregir, para luego validar los resultados finales.¹

¹ Ver también: Facione, Peter A. (1990). "Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations". Proyecto Delphi (1988-1989). The California Academia Press, Millbrae, CA, 1990, en el siguiente link: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

1.3. Investigaciones

1.3.1. Investigaciones internacionales

Navarro Peñafiel, Eva Lucila (2015), en su trabajo “La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas en el aprendizaje de Biología con estudiantes del segundo año de Bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Savio de Cayambe”, Universidad Politécnica Salesiana; afirma que el ABP se basa en el principio de la construcción del aprendizaje por parte del alumno favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento que facilitan la adquisición e integración de nuevos conocimientos. El alumno se enfrenta a un problema, y a través de su pensamiento crítico busca analizar y discernir su solución.

Roca Llobet, Judith (2013), en su estudio “El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado de Enfermería”, Universidad Autónoma de Barcelona; concluye, que existen diferencias en el desarrollo del Pensamiento Crítico que depende de la estrategia docente implementada en el aula. Asimismo, manifiesta que, un aprendizaje activo y significativo, vinculado al desarrollo del Pensamiento Crítico, permite el proceso participativo de los estudiantes tomando conciencia de su propio aprendizaje, asumiendo una responsabilidad en este proceso formativo.

Bolaños Torres, Bertha Isabel (2012) con su estudio “Pensamiento crítico: formar para atreverse”, Universidad San Buenaventura sede Bogotá; concluye que los estudiantes afirman que los encuentros académicos fueron formativos y de adquisición de conocimientos, que les permite reflexionar, dialogar, disertar y aprender. También manifestaron que el trabajo en grupo permitió el intercambio de información y conocimientos, aprendiendo a escucharse y respetar los tiempos; pero, sobre todo, se valora la opinión de los demás, las ideas y los juicios críticos de los demás. En conclusión, los estudiantes se pueden expresar con soltura, argumentar su posición respecto a las ideas planteadas y emitir un juicio crítico más claro y profundo.

Araujo Ferrer, Felipe Rafael (2011), con el estudio “Estrategias pedagógicas para fomentar el Pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencia Política”, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Universidad de Zulia; concluyó que el docente se convertirá en un aprendiz que tiene algo más de experiencia que sus estudiantes; sin embargo, no por eso dejará de participar con sus estudiantes en el

proceso de aprendizaje, descubriendo y produciendo nuevo conocimiento. Por otro lado, la Universidad planteó nuevas estrategias donde los estudiantes participan del proceso de creación y distribución de conocimiento; así como de la difusión del pensamiento crítico.

Medina, Nellys (2008) con el estudio “Pensamiento reflexivo, aprendizaje recíproco y jerarquización de las ideas del texto como estrategias del Aprendizaje”, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Guayana; explica que la tarea de repensar fomenta el pensamiento reflexivo y que es importante apoyarse en diversas estrategias para fortalecerlo; las mismas crearán el ambiente propicio para la discusión, el intercambio de opiniones y argumentaciones que afianzarán el nivel de confianza de los estudiantes.

Torres Maestre, Gilbert; Guzmán Arévalo, Germán; Arévalo Sierra, Edelmira (2007), con el estudio “Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué”, Universidad de Manizales, Colombia; concluyó que las habilidades de pensamiento crítico se enseñan indirectamente, propiciando la reflexión del estudiante y del profesor sobre los procesos mismos del conocimiento. En ese contexto, los programas desarrollan habilidades de pensamiento crítico en tres niveles: literal, inferencial y superior.

1.3.2. Investigaciones nacionales

Vilca Arana, Vilma (2017), en su trabajo “El ABP en la enseñanza de los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil del curso de Química de la Universidad Alas Peruanas”, analiza el impacto de esta estrategia y su aplicación en las universidades para lograr aprendizajes significativos. Esta investigación se desarrolla en el marco de la metodología cuantitativa correlativa, bajo un muestreo probabilístico con unidades de análisis estadísticos y se justifica por su importancia metodológica activa aplicable en el campo de la pedagogía como generador de nuevas experiencias, contribuyendo así a enriquecer el corpus teórico temático desde una perspectiva crítica y analítica para coadyuvar a comprender mejor esta metodología, validando su aplicabilidad didáctica. La hipótesis planteada en la investigación es reafirmada por los resultados; esta metodología didáctica genera un enorme impacto en la enseñanza del curso de química, siendo novedosa la aceptación por los estudiantes al facilitarles su enseñanza. Es necesario aplicar el ABP como estrategia metodológica en el currículo de manera masiva a nivel universitario.

Rosario López, Flor Esther (2016), en su trabajo “Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora en estudiantes del I Ciclo- 2015 de la Facultad de Educación de la UNMSM”, busca determinar metodológicamente la aplicación y efectividad del Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza educativa. Con esta investigación se busca mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Para corroborar su hipótesis el autor aplicó el diseño cuasiexperimental y los resultados muestran que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran bajas y regulares tanto de los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental. Luego de aplicar el método ABP al grupo experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo de estudiantes con los que se trabajó mediante el Aprendizaje Basado en Problemas.

En conclusión, el Aprendizaje Basado en Problemas ABP mejoró sustancialmente el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM durante el I semestre – 2015.

Mendoza Guerrero, Pedro Luis (2015), en su estudio “La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios” concluye que con la metodología de Enseñanza-Aprendizaje se alcanzó un mayor desarrollo de Pensamiento Crítico en los estudiantes universitarios. Indica el autor que la aplicación de esta metodología permitirá realizar procesos formativos para obtener un mejor desarrollo del Pensamiento Crítico, mejorando el desempeño en el ejercicio profesional. El estudio se basó en una evaluación estadística comparativa entre dos universidades que desarrollan metodologías de enseñanza – aprendizaje diversas; lo que permitió asumir un compromiso pedagógico utilizando una metodología orientada a la investigación con la finalidad de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En ese contexto, los resultados del grupo experimental, mostraron que a través del trabajo investigativo los estudiantes pudieron incrementar y fortalecer su pensamiento crítico. Si bien es cierto que el pensamiento crítico puede abordarse utilizando diversas metodologías, se pudo mostrar que trabajando proyectos de investigación hay un incremento sustantivo.

1.4. Marco Conceptual

Aprendizaje

Podemos definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).

Desarrollo

“Serie progresiva de cambios ordenados y coherentes por los que pasa un individuo y que conducen hacia la madurez en unos espacios de tiempos dados. Son progresivos porque son cambios unidireccionales, van siempre hacia adelante y entre ellos existe una relación definida entre una fase dada, las precedentes y la siguiente”. (García, 1997: 82-83)

Estrategias del Aprendizaje

“Constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado de una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

También se pueden definir como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Dansereau las define como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. (Parra, 2003: 9)

Metodología

“La Metodología es la ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso”. (Cortés e Iglesias, 2004: 8)

Pensamiento

“El pensamiento está definido por toda una serie de operaciones o procesos mentales, cuya ejecución activa la capacidad de pensar y la perfecciona. El pensamiento se refiere a la manipulación y combinación mentales de representaciones internas, siendo las materias primas fundamentales: las imágenes, los conceptos, palabras y los símbolos. No obstante, abarca diversos procesos mentales; por tanto, el acto de

pensar está dado por una serie de operaciones del pensamiento: exploratorias, clarificadoras y resolutorias”. (León, 2006: 44)

Archivo

De acuerdo al Glosario de Preservación Archivística Digital 4.0, es “1. (Institución) Instancia responsable de la preservación y distribución de documentos de archivo seleccionados para su preservación permanente. 2. (Lugar) Un sitio específico donde se encuentran los documentos de archivo seleccionados para preservación permanente”. (Voutssás y Barnard, 2014: 18)

Los documentos deben ser conservados por productores o sucesores de forma organizada, respetando la secuencia de su trámite, constituyendo conjuntos orgánicos. Hay que tener presente que, para hablar de archivo, los documentos deben estar organizados y su información accesible para su uso.

Documento de archivo

Martín-Pozuelo considera documento de archivo aquel documento que resulta de un proceso administrativo o jurídico, así como todos aquellos que hacen posible tal proceso, recogidos en un archivo, donde paulatinamente van prescribiendo sus valores originales sustituyéndose por otros de prueba e información. (1996: 98)

Por otro lado, la Norma ISO/IEC 15489-1: 2016, dice que los documentos son evidencia de la actividad comercial y activos de información. Cualquier conjunto de información, independientemente de su estructura o forma, se puede administrar como un documento. (p. 2) [traducción propia]

Organización documental

Aquí mencionaremos a una de las especialistas que estudia este tema partiendo de los conceptos de Theodore R. Schellenberg, es la archivera española Antonia Heredia quien señala que “... la organización en un archivo es reflejo de un sistema planificado de información”. (1991: 260). Ello significa que tenemos que analizar los diversos procedimientos administrativos de la institución; así como su producción, desarrollo y crecimiento a lo largo del tiempo.

De otro lado, Cruz Mundet (2003: 229) nos dice que “Organizar el fondo de un archivo consiste en dotarlo de una estructura que reproduzca el proceso mediante el cual los documentos han sido creados”. El Archivo General de Colombia define a la

organización documental como “Conjunto de operaciones técnicas para declarar el documento en el sistema de gestión documental, clasificarlo, ubicarlo en el nivel adecuado, ordenarlo y describirlo adecuadamente.” (En línea: <https://www.archivogeneral.gov.co/Politica/procesos>)

Como se puede apreciar, la organización implica la realización de una serie de tareas que nos llevarán a conocer en profundidad el proceso de producción de los documentos, su disposición de acuerdo al cuadro de clasificación, el ordenamiento asignado y su ubicación en los depósitos para facilitar el acceso.

Capítulo II : El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables

2.1. Planteamiento del Problema

2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática

En los últimos veinte años la globalización ha permitido que se presenten nuevos enfoques respecto a la educación superior, lo que ha devenido en nuevas propuestas de estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también habilidades y competencias. Hoy en día, “La sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que, junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad”. (Beneitone et al., 2007: 24) y donde se propone como una de las competencias específicas el desarrollo del “pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos”. (Ídem: 137)

Sin embargo, en muchos casos estos cambios no son latentes, debido a que en algunas universidades se continúa aplicando métodos tradicionales de enseñanza; debido en gran parte a la falta de actualización de los docentes en estrategias pedagógicas contemporáneas.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que, en el Perú no existe una correlación entre la educación superior y la educación básica, específicamente en Educación Secundaria donde, lamentablemente, el docente no contribuye con la aplicación de estrategias que despierten el espíritu crítico del alumno, pues considera suficiente si el estudiante sabe los contenidos para aprobar un curso.

También es relevante la escasa motivación que tienen los estudiantes para investigar sobre determinados problemas o hechos; y, por si fuera poco, existe una marcada falta de interés por la lectura, lo que desencadena en la insuficiente capacidad de análisis y de síntesis que presenta el alumno frente a determinados temas. Como afirman Paul y Elder (2005: 6), los resultados de su estudio evidencian que “el pensamiento crítico raras veces se fomenta de modo sistemático dentro de los programas académicos a cualquier nivel”.

En las últimas décadas, se ha observado un gran incremento de universidades en nuestro país lo cual ha traído como consecuencia condiciones carenciales en relación

a los conocimientos previos, a la motivación por los estudios y a los recursos disponibles. Por lo tanto, la educación que se ofrece y se imparte no siempre es de calidad. Los jóvenes suelen llegar a los estudios superiores sin los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para aprovechar al máximo el proceso de aprendizaje. Ello genera severas distorsiones en la actividad lectiva, sobre todo durante los primeros ciclos académicos, en los cuales se tiene que reforzar materias y competencias que deberían haber sido desarrolladas en la educación básica. Las repercusiones de estas deficiencias se observan en la universidad a través de indicadores tales como el alto número de repeticiones en los cursos básicos y el número de ciclos que emplean los alumnos para terminar su carrera.

Conviene mencionar que una consecuencia de la baja calidad de la formación que reciben los potenciales universitarios es la presencia cada vez mayor de los centros preuniversitarios. Estas instituciones, han sido duramente criticadas: “en la medida en que ajustan su oferta curricular al tipo mecánico de examen de admisión que las universidades administran, generan profundas distorsiones en la formación de los alumnos, acentuando el esquema receptivo, repetitivo y acrítico”. (Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria, 2002: 25-26)

Se debe considerar que el déficit en los aprendizajes, que pueden ser atribuidos a la educación escolar, no necesariamente implica que el estudiante carezca de potencial académico, pero dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y exigiría ajustes en los diseños curricular y didáctico para mejorar el rendimiento y reducir la probabilidad de desaprobación en las asignaturas universitarias. Por ello, de identificarse con precisión las variables o factores que tienen mayor influencia sobre el rendimiento universitario, las instituciones dedicadas a la educación superior podrían realizar los ajustes pertinentes en las estrategias de selección y nivelación de sus estudiantes. Asimismo, sería viable introducir mejoras en el proceso de enseñanza en función de las características del alumnado. De este modo, se contribuiría a un aprendizaje más significativo y a la mejora de su rendimiento académico.

Por otro lado, también la Universidad Católica Sedes Sapientiae debe poner énfasis en buscar los mecanismos que contribuyan a que los alumnos puedan realizar investigaciones haciendo uso del pensamiento crítico; pues, en muchos casos se ha visto que no comprenden los textos y menos analizan un determinado problema. Asimismo, no conocen o no manejan organizadores gráficos, mapas conceptuales, resumen, cuadro sinóptico, entre otros; los que les permitirían sistematizar mejor la

información para analizarla y resolver un determinado problema planteado. Esta situación real y concreta, no permite el avance del curso, ya que el docente tiene que detenerse y explicar nuevamente los conceptos básicos para que puedan concluir su actividad de aprendizaje.

Específicamente, se observa que la gran mayoría de alumnos de la especialidad de Archivística y Gestión Documental han tenido una formación escolar deficiente, que no les ha permitido prepararlos para la vida académica superior; presentando problemas de comprensión lectora y análisis de textos, desconocimiento de la metodología de investigación, y por consiguiente ausencia del pensar crítico; lo que deriva no solo en la poca participación en clase, sino también en la falta de interés por desarrollar proyectos de investigación o analizar y resolver un determinado problema.

En este contexto, es necesario utilizar alguna de las estrategias activas, pues coincidimos con Roeders (citado por Vélez y Ramos, 2018: 493), quien manifiesta que “para mejorar la educación se deben aplicar técnicas activas de aprendizaje mediante las cuales se fomente la creatividad y participación de los aprendices a fin de formar seres humanos autónomos y críticos”.

Por ello, se aplica la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en cursos de Organización Documental para involucrar a los estudiantes de forma activa en actividades investigativas y de estudio de casos, con la finalidad de desarrollar su pensamiento crítico, colaborando de esta manera con su éxito académico y profesional.

2.1.2. Antecedentes Teóricos

La aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) permite que, a partir de la identificación de un problema, los alumnos pueden intercambiar ideas, discutir y analizar la mejor forma de resolverlo. En este proceso investigativo, se motiva el diálogo que orienta el estudio y el discernimiento de los datos sobre un determinado problema que le ayudarán a plantear, de manera conjunta, su solución.

Cabe destacar los roles tanto del docente, que se constituye en un orientador y ayuda a los estudiantes en el planteamiento de preguntas, en la dinámica de la discusión, en brindarles bibliografía; y el de los estudiantes, quienes se convierten en gestores del

aprendizaje, son los que indagan, analizan, piensan críticamente para abordar el problema, comprenderlo y plantear su solución.

En este contexto, un elemento muy importante es el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes, que resulta fortalecido por el ejercicio de interpretación y análisis que realizan frente a un problema. El proceso investigativo motiva a los estudiantes a plantearse preguntas y conclusiones de manera lógica y sistemática; lo que facilita el intercambio de opiniones, la reflexión y el conocimiento, contribuyendo a enriquecer el razonamiento.

Finalmente, lo que se requiere es motivar la práctica del esfuerzo intelectual y crítico para promover la investigación y el conocimiento real de las cosas, fomentando la cultura investigativa en el alumno.

2.1.3. Definición del Problema

Problema general

¿En qué medida la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?

Problemas específicos

- a) ¿En qué medida la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?

- b) ¿En qué medida la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?

2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.2.1. Finalidad

El siguiente estudio tiene como finalidad promover la aplicación de la metodología de análisis de problemas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

2.2.2. Objetivo general y específicos

Objetivo general

Determinar la influencia de la aplicación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en cursos de Organización Documental para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Objetivos específicos

- a) Establecer la influencia de la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

- b) Establecer la influencia de la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

2.2.3. Delimitación del Estudio

El siguiente estudio se desarrollará en la Universidad Católica Sedes Sapientiae en los años 2018-2019. La temática se centrará en la aplicación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental para

desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental.

2.2.4. Justificación e Importancia del Estudio

La investigación considera dos temáticas relevantes: la aplicación del aprendizaje basado en problemas y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, este último necesario para formar profesionales lo suficientemente preparados para afrontar los retos que le presenta la sociedad y el mundo globalizado en la organización de los documentos producidos por las instituciones como resultado de sus funciones y actividades.

La investigación determinará la influencia de un modelo actual de aprendizaje en los estudiantes; incidiendo en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico para mejorar la adquisición de conocimientos y su puesta en práctica.

Los resultados permitirán a los docentes reflexionar sobre la importancia de fomentar en nuestros estudiantes el análisis y razonamiento de ciertas interrogantes que se plantean frente a un problema, contribuyendo de manera activa con su aprendizaje, lo que le facultará para emitir juicios críticos sobre la realidad de las instituciones respecto a la organización y preservación de su fondo documental, el mismo que se convierte en patrimonio documental de la nación; constituyéndose en un agente dinámico y de cambio sustancial.

2.3. Hipótesis y Variables

2.3.1. Supuestos Teóricos

En esta parte del trabajo, podemos señalar que, en relación a la variable causal del presente estudio, hemos encontrado que varios autores han explicado la estrecha relación que existe entre el Aprendizaje Basado en Problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, Florián y Matos (2013: 149) afirman que el Aprendizaje Basado en Problemas, es uno de los métodos activos que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; así como, el desarrollo de la autonomía por parte de los estudiantes, quienes también asumen actitudes colaborativas que les permite fortalecer sus destrezas profesionales y su capacidad de autoevaluación. Por otro lado, el desarrollar habilidades que se orientan a la solución de problemas

posibilitará la construcción de nuevos conocimientos. En ese sentido, después de un exhaustivo análisis de datos, concluyen que efectivamente, el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Del mismo modo, Quispe (2021: 547) manifiesta que el ABP está relacionado directamente con el pensamiento crítico, y que éste “supone poner en práctica habilidades de orden superior”; es decir, que los estudiantes desarrollan diversas capacidades como análisis, síntesis, reflexión, razonamiento e investigación de tal manera que le permite potenciar y desarrollar un pensamiento crítico no solo para resolver un problema sino para argumentar y sustentar sus respuestas.

Otro aporte interesante es el de Sastoque *et al.* (2016: 166) quienes a través de la aplicación de varios instrumentos pudieron determinar que la estrategia del ABP permitió a los estudiantes establecer deducciones, plantear argumentos sólidos, exponer sus ideas de manera coherente; lo que implica un aporte significativo del pensamiento crítico evidenciado en la participación activa de estos para “establecer y defender sus posturas frente a diferentes situaciones”.

Por otro lado, Lara *et al.* (2017: 8) concluyen en su investigación que la aplicación del ABP ha permitido que los alumnos sean autónomos en el aprendizaje, que desarrollen una comunicación más fluida, participen activamente y; sobre todo, potencien su pensamiento crítico. De esta manera, se impulsan ciertas competencias genéricas donde el pensamiento crítico es crucial para la toma de decisiones, pues se basa en conceptos claros y precisos, orientándolos a resultados positivos.

Finalmente, López Ayala (2020: 19) afirma que con la aplicación de la estrategia de ABP se logran “alcances significativos para el desarrollo de las habilidades de PC”; y reitera, los estudiantes adquieren varias facultades que les facilita “orientar su aprendizaje” (id.), serán más comunicativos, estarán preparados para analizar y sintetizar información, pueden trabajar en equipo, pero, sobre todo, asumen una responsabilidad con su propio aprendizaje lo que les permite ser más autónomos.

En un mundo globalizado como el actual, donde la información es abundante, el estudiante debe revisarla y evaluarla para tener un manejo adecuado de los conceptos; de tal manera que al realizar la síntesis dispongan de las herramientas necesarias para responder críticamente a los problemas que se le presenten en la

organización de los documentos y a su vez, pueda producir conocimientos que contribuyan al desarrollo de la Archivística.

2.3.2. Hipótesis Principal y Específicas

Hipótesis General

La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Hipótesis específicas

- a) La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

- b) La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

2.3.3. Variables e Indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
VI. Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Activación del conocimiento y análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Número de grupos - Identificación de situaciones problemáticas - Supervisión del plan
	Investigación y estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de fuentes de información - Organización de las fuentes de información

	Resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de análisis deductivo del problema - Nivel de análisis inductivo del problema
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de soluciones - Evaluación de las competencias
VD. El desarrollo del pensamiento crítico	Dimensión sustantiva	- Lectura sustantiva.
		- Escritura sustantiva.
		- Escuchar-expresar oralmente sustantivo.
	Dimensión dialógica	- Lectura dialógica.
		- Escritura dialógica.
		- Escuchar-expresar oralmente dialógico

Capítulo III : Método, Técnica e Instrumentos

3.1. Población y Muestra

Población

Para Díaz, Ojeda y Valderrábano (2016: 19), en su publicación titulada “Metodología de muestreo de poblaciones finitas para aplicación de encuestas” define población objetivo o de referencia “al colectivo del cual interesa conocer generalmente una serie de características. Esta puede ser finita o infinita”.

La población la conforman 55 alumnos de la Especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Muestra

Para Díaz, Ojeda y Valderrábano (2016: 21), una muestra es “un subconjunto de unidades seleccionadas de la población a partir de uno o varios marcos”.

Es censal, la totalidad de la población pasa a ser la muestra: 55 alumnos (dos grupos, 30 y 25)

3.2. Diseño utilizado en el estudio

Diseño de grupo control no equivalente con medidas antes y después (DGCNE).

El DGCNE es una estructura de investigación cuasi-experimental donde existe un grupo de tratamiento y otro de control. En ambos grupos, las medidas pueden tomarse sólo después, o bien antes y después de la aplicación del tratamiento.

En cualquier caso, los sujetos pueden ser seleccionados de poblaciones diferentes, o bien se asignan grupos de sujetos a las condiciones control o de tratamiento (diseños de grupos intactos). Este último fue elegido para esta investigación.

Este diseño se representa así:

G1:	O1	X	O3
G2:	O2		O4

G1: alumnos de cursos de Organización Documental, grupo 1

G2: alumnos de cursos de Organización Documental, grupo 2

O1 y O2: Evaluación de entrada: Desarrollo del pensamiento crítico

O3 y O4: Evaluación de entrada: Desarrollo del pensamiento crítico

3.3. Técnica e instrumento de Recolección de Datos

Según Hurtado (2000: 427), las técnicas de recolección de datos “son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación”.

De acuerdo a Arias (2006: 69), los instrumentos de recolección de datos son los medios materiales que se emplean para obtener, registrar y almacenar la información. Como instrumento se utilizaron dos cuestionarios distribuidos por los indicadores de las variables de estudio, los mismos que se tomaron en forma confidencial y en el que los estudiantes emitieron su juicio y que permitió registrar la información sobre las variables de estudio.

Ficha técnica del instrumento 1

Variable 1: Desarrollo del Pensamiento crítico

Nombre original: Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC)

Autor: Elaboración propia, adaptación del instrumento por Santiuste et al. (2001)

Año: 2018-2019

Tipo de instrumento: Cuestionario

Objetivo: Determinar el grado de efectividad alcanzado en la implementación del análisis de riesgos.

Duración: 30 minutos

Estructura: Está constituido por 30 preguntas relacionadas con las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con los dominios de conocimiento. Es decir, se analiza el pensamiento crítico en los estudiantes, desde dos dimensiones, la sustantiva y la dialógica.

La Sustantiva comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista, o de las razones y evidencias en las cuales sustenta sus ideas el autor de un texto (verbal o escrito). Por su parte, la Dialógica se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición;

supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones

Validez o juicio de expertos

En las características que debe contar un instrumento de medición es la validez y confiabilidad. Ñaupas, Valdivia, Palacios, Romero (2018: 276), mencionan a Mejía (2008), ellos estiman que, si un instrumento es oportuno, veraz, cabal entonces es valedero. Al mismo tiempo está formada de distintos tipos de validez: de contenido, constructo, criterio y predictiva. Por ello los cuestionarios cumplieron con los procesos de revisión y validación a cargo de tres expertos que aprobaron la aplicación de este instrumento.

Confiabilidad

Se empleó el coeficiente alfa de Cronbach para indicar la consistencia interna del instrumento.

Para establecer la confiabilidad de los instrumentos mediante el coeficiente del alfa de Cronbach se siguieron los siguientes pasos.

- a. Para determinar el grado de confiabilidad del cuestionario, primero se determinó una muestra piloto de 10 estudiantes. Posteriormente, se procedió a determinar el grado de confiabilidad.
- b. Luego, se estimó la confiabilidad por la consistencia interna de Cronbach, mediante el software SPSS, el cual analiza y determina el resultado con exactitud.

Tabla 1. Estadística de fiabilidad. Alfa de Cronbach

Test. Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC)

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			
Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach		N de elementos	
,863		30	

Se obtiene un coeficiente de 0.863 que determina que el instrumento tiene una confiabilidad aceptable, según el baremo propuesto por George y Mallery (1995).

Tabla 2. Niveles de confiabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach

Rango	Nivel
0.90 a 1.00	Excelente
0.80 a 0.90	Muy bueno
0.70 a 0.80	Aceptable
0.60 a 0.70	Cuestionable
0.50 a 0.60	Pobre
0.00 a 0.50	No Aceptable

3.4. Procesamiento de datos

Los datos se procesaron mediante el Software Estadístico SPSS 25.

Se aplicó el cuestionario de entrada y salida a la muestra de estudiantes (55).

Todos los datos se tabularon en Excel y se exportaron al software estadístico SPSS 26 para hacer el cálculo estadístico descriptivo e inferencial.

Se hizo la evaluación de los datos obtenidos para observar la distribución normal de los mismos. Se aplicó el test de Shapiro Wilk debido a que los grupos de muestra son menores a 50 casos. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Pruebas de normalidad

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Prueba de entrada GE	,174	30	,202	,914	30	,222
Prueba de salida GE	,120	25	,106	,973	25	,120
Prueba de entrada GC	,174	30	,205	,914	30	,230
Prueba de control GC	,120	25	,109	,973	25	,115
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.						
a. Corrección de significación de Lilliefors						

El p-valor obtenido es 0,000 mayor que 0,05 lo que nos confirma que los datos recogidos del cuestionario tienen una distribución normal. Para el procesamiento del cuestionario se usará la prueba de T de Student.

Capítulo IV : Presentación y Análisis de los Resultados

4.1. Presentación de Resultados

4.1.1. Grupo experimental. Total Prueba de entrada. Desarrollo del pensamiento crítico

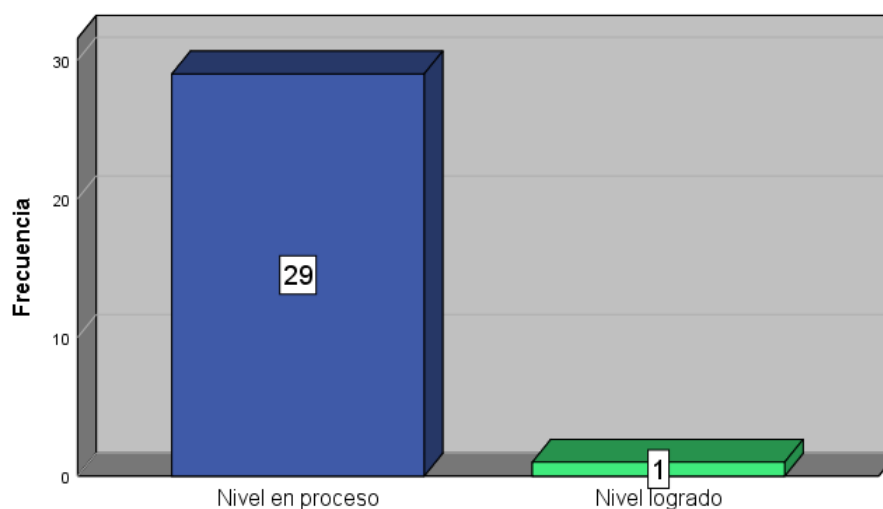
Tabla 4. Frecuencia. Total Pre test. DPC

Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	29	96,7	96,7	96,7
	Logrado	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico de barras 1. Total DPC – Grupo de entrada

Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)



Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

Según los datos de la tabla 4 y el gráfico 1, el Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo experimental, en el pre test, se encuentra en nivel “en proceso” (29 estudiantes) y con solo 1 estudiante ubicado en el nivel logrado. Lo que nos indica que el grupo de estudiantes aún no alcanza el nivel esperado de Desarrollo del Pensamiento crítico.

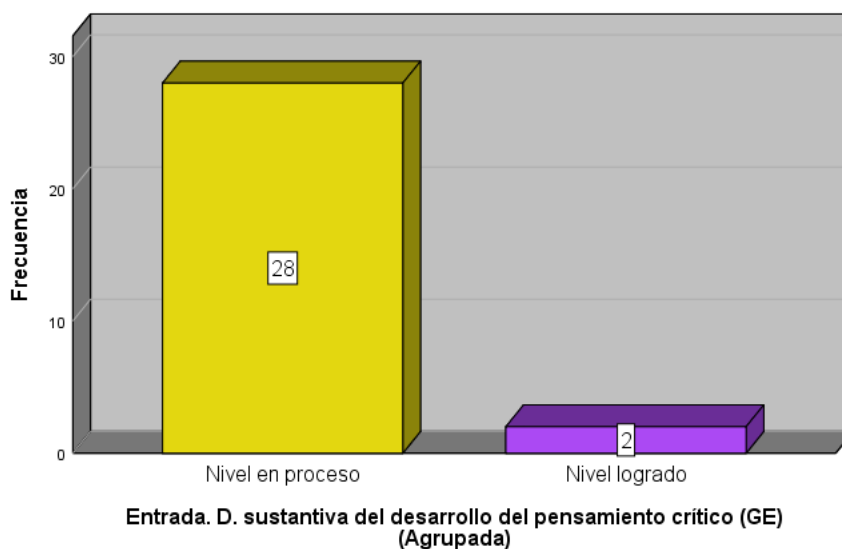
4.1.2. Grupo experimental. Prueba de entrada. Dimensión sustantiva

Tabla 5. Frecuencia. Dimensión sustantiva Pre test. DPC

Entrada. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	28	93,3	93,3	93,3
	Logrado	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico de barras 2. Dimensión sustantiva. DPC – Grupo de entrada



Según los datos de la tabla 5 y el gráfico 2, en el pre test, el Desarrollo del Pensamiento crítico en su dimensión Sustantiva en el Grupo experimental se encuentra en nivel “en proceso” (28 estudiantes) y con solo 2 estudiantes ubicados en el nivel logrado. Lo que nos indica que el grupo de estudiantes aún no alcanzan el nivel esperado de la dimensión sustantiva del Desarrollo del Pensamiento crítico.

4.1.3. Grupo experimental. Prueba de entrada. Dimensión dialógica

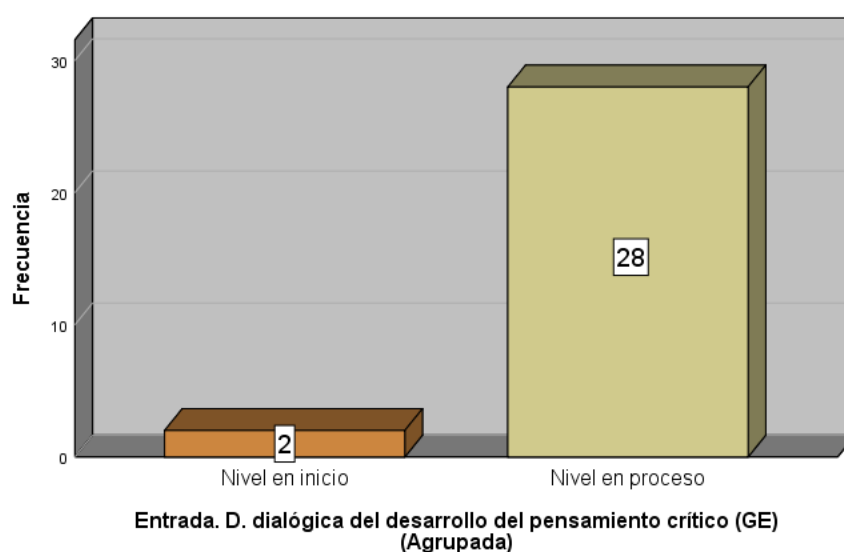
Tabla 6. Frecuencia. Dimensión dialógica. Pre test. DPC

Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	2	6,7	6,7	6,7
	En proceso	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico de barras 3. Dimensión dialógica. DPC – Grupo de entrada

Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)



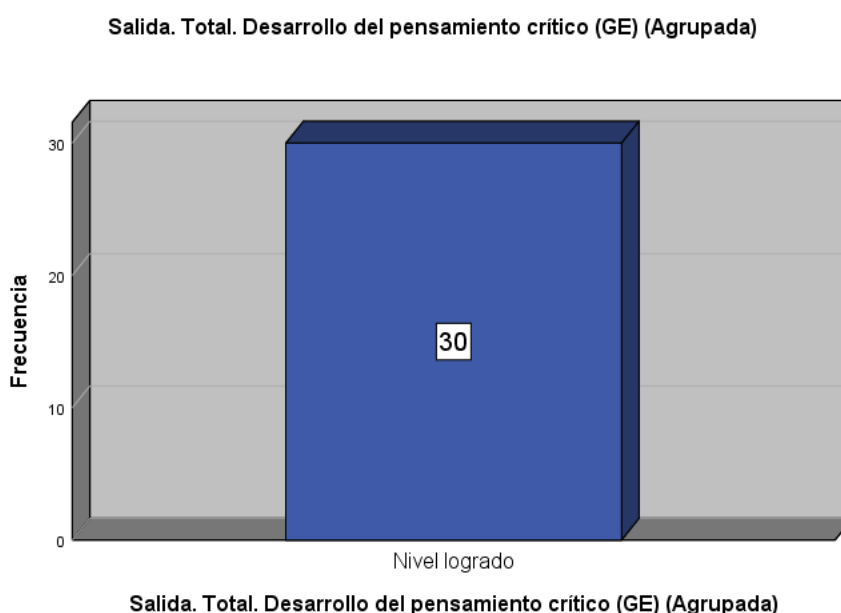
Según los datos de la tabla 6 y el gráfico 3, en el pre test, el Desarrollo del Pensamiento crítico en su dimensión dialógica en el Grupo experimental se encuentra en nivel “en proceso” (28 estudiantes) y con 2 estudiantes ubicados en el nivel “en inicio”. Lo que nos indica que el grupo de estudiantes aún no alcanzan el nivel esperado de la dimensión dialógica del Desarrollo del Pensamiento crítico.

4.1.4. Grupo experimental. Total Prueba de salida. Desarrollo del pensamiento crítico

Tabla 7. Frecuencia. Total. DPC - Postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Logrado	30	100,0	100,0	100,0

Gráfico de barras 4. Total DPC – Postest



Según los datos de la tabla 7 y el gráfico 4, el Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo experimental, en el post test, se encuentra en nivel “logrado” (30 estudiantes). Lo que nos indica que el grupo de estudiantes alcanzaron el nivel esperado de Desarrollo del Pensamiento crítico luego de la experiencia aplicada.

4.1.5. Grupo experimental. Prueba de salida. Dimensión sustantiva

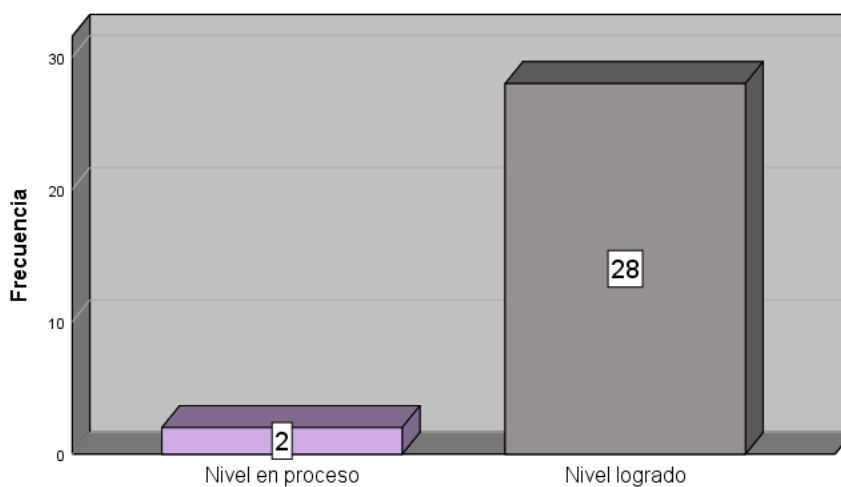
Tabla 8. Frecuencia. Dimensión sustantiva. Post test. DPC

Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	2	6,7	6,7	6,7
	Logrado	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico de barras 5. Dimensión sustantiva. Post test. DPC

Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)



Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

Según los datos de la tabla 8 y el gráfico 5, en el post test, el Desarrollo del Pensamiento crítico en su dimensión sustantiva en el Grupo experimental se encuentra en nivel “en proceso” (2 estudiantes) y con 28 estudiantes ubicados en el nivel “logrado”. Lo que nos indica que el grupo de estudiantes ha alcanzado el nivel esperado de la dimensión sustantiva del Desarrollo del Pensamiento crítico.

4.1.6. Grupo experimental. Prueba de salida. Dimensión dialógica.

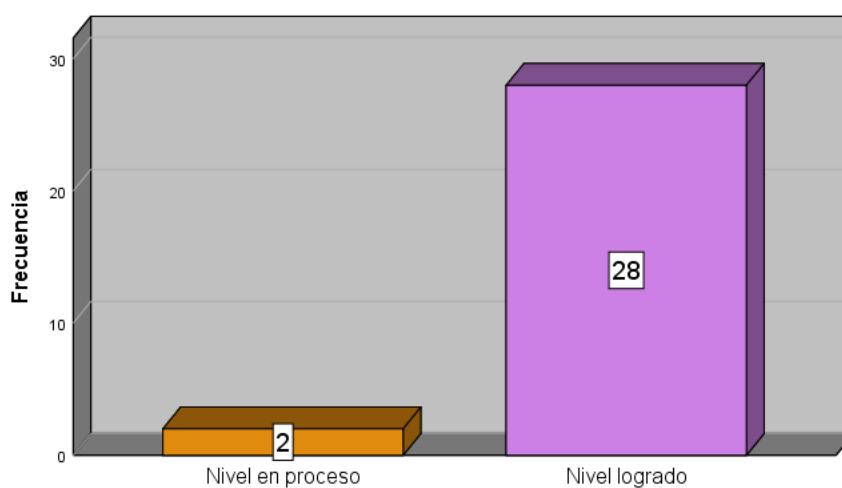
Tabla 9. Frecuencia. Dimensión dialógica. Post test. DPC

Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	2	6,7	6,7	6,7
	Logrado	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico de barras 6. Dimensión dialógica. Post test. DPC

Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)



Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE) (Agrupada)

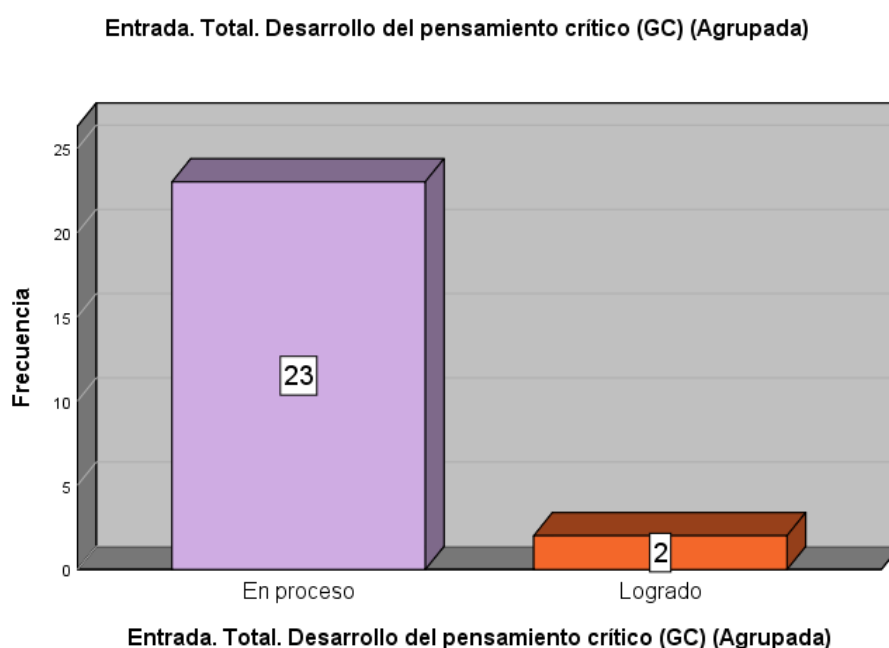
Según los datos de la tabla 9 y el gráfico 6, en el post test, el Desarrollo del Pensamiento crítico en su dimensión dialógica en el Grupo experimental se encuentra en nivel “en proceso” (2 estudiantes) y con 28 estudiantes ubicados en el nivel “logrado”. Lo que nos indica que el grupo de estudiantes ha alcanzado el nivel esperado de la dimensión dialógica del Desarrollo del Pensamiento crítico.

4.1.7. Grupo control. Total Prueba de entrada. Desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 10. Frecuencia. Total Pre test. DPC GC

Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	23	92,0	92,0	92,0
	Logrado	2	8,0	8,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico de barras 7. Total DPC – Pretest - GC



Según los datos de la tabla 10 y el gráfico 7, el Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo control, en el pre test, se encuentra en nivel “en proceso” (23 estudiantes) y 2 estudiantes en el “nivel logrado”. Los niveles del pretest en el total fueron parecidos al Grupo experimental.

4.1.8. Grupo control. Prueba de entrada. Dimensión sustantiva.

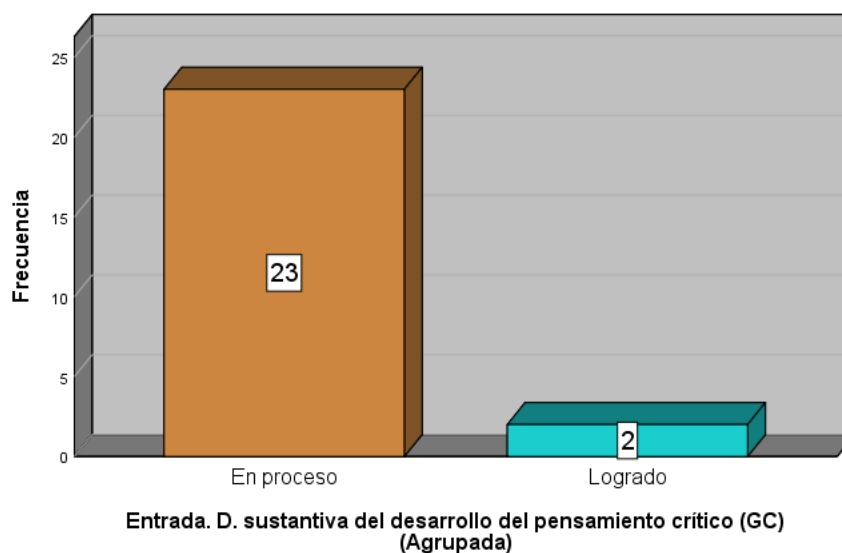
Tabla 11. Frecuencia. Dimensión sustantiva. Pre test. DPC

Entrada. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	23	92,0	92,0	92,0
	Logrado	2	8,0	8,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico de barras 8. Dimensión sustantiva. Pre test. DPC

Entrada. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)



Según los datos de la tabla 11 y el gráfico 8, la dimensión sustantiva del Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo control, pre test, se encuentra en nivel “en proceso” (23 estudiantes) y 2 estudiantes en el “nivel logrado”. Los niveles del pretest en el total fueron parecidos al Grupo experimental.

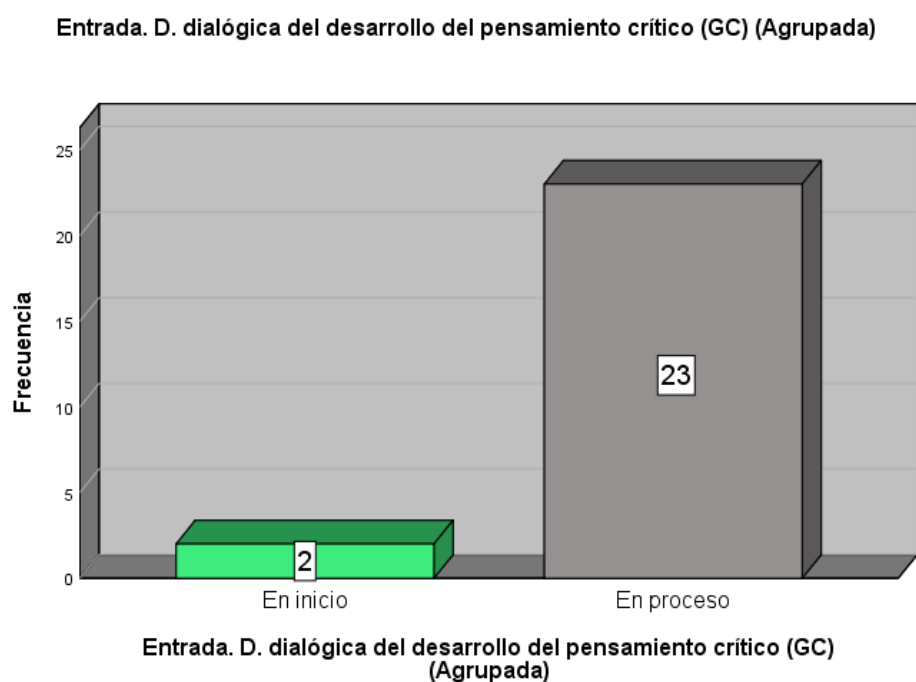
4.1.9. Grupo control. Prueba de entrada. Dimensión dialógica.

Tabla 12. Frecuencia. Dimensión dialógica. Pre test. DPC

Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	2	8,0	8,0	8,0
	En proceso	23	92,0	92,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico de barras 9. Dimensión dialógica. Pre test. DPC



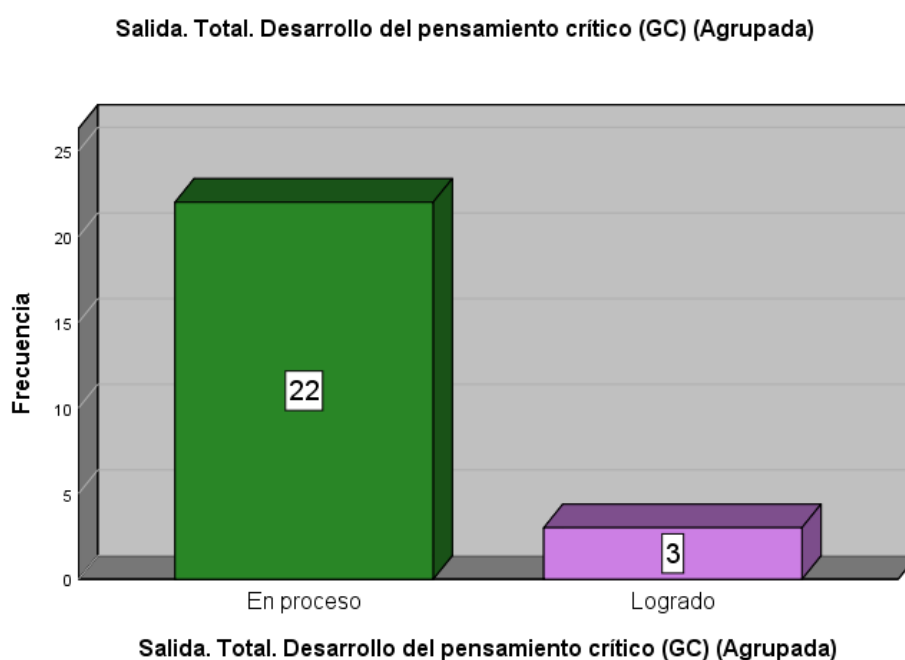
Según los datos de la tabla 12 y el gráfico 9, la dimensión dialógica del Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo control, pre test, se encuentra en nivel “en proceso” (23 estudiantes) y 2 estudiantes en el “nivel en inicio”. Los niveles del pretest en el total fueron parecidos al Grupo experimental.

4.1.10. Grupo control. Total Prueba de salida. Desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 13. Frecuencia. Total Post test. DPC GC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	22	88,0	88,0	88,0
	Logrado	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico de barras 10. Total DPC – Postestt - GC



Según los datos de la tabla 13 y el gráfico 10, el Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo control, post test, se encuentra en nivel “en proceso” (22 estudiantes) y 3 estudiantes en el nivel “logrado”. Los niveles observados no revelan una mejoría en niveles significativo.

4.1.11. Grupo control. Prueba de salida. Dimensión sustantiva

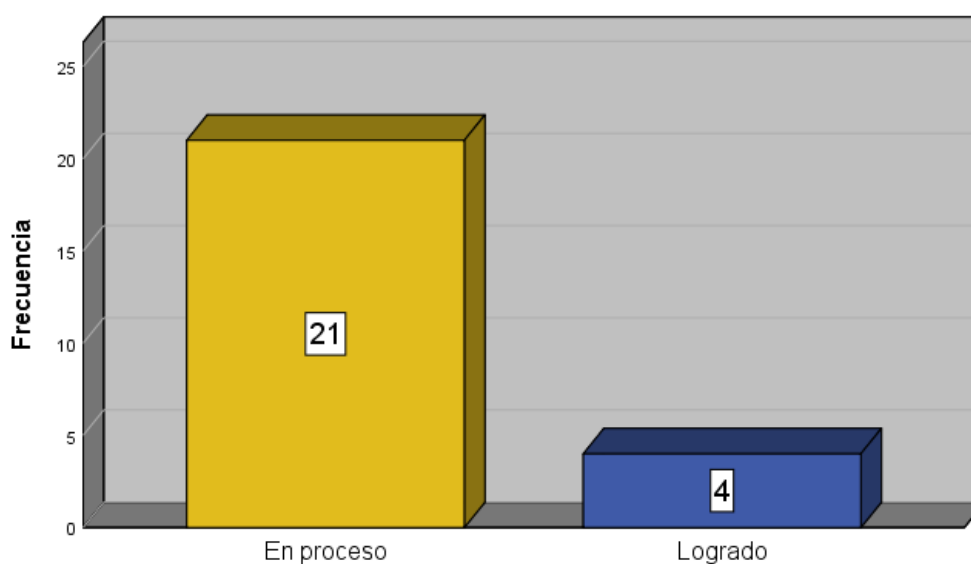
Tabla 14. Frecuencia. Dimensión sustantiva. Post test. DPC- GC

Salida. Dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	21	84,0	84,0	84,0
	Logrado	4	16,0	16,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico de barras 11. Dimensión sustantiva. Post test. DPC - GC

Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)



Según los datos de la tabla 14 y el gráfico 11, la dimensión sustantiva del Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo control, post test, se encuentra en nivel “en proceso” (21 estudiantes) y 4 estudiantes en el nivel “logrado”. Los niveles observados no revelan una mejoría en niveles significativo.

4.1.12. Grupo control. Prueba de salida. Dimensión dialógica.

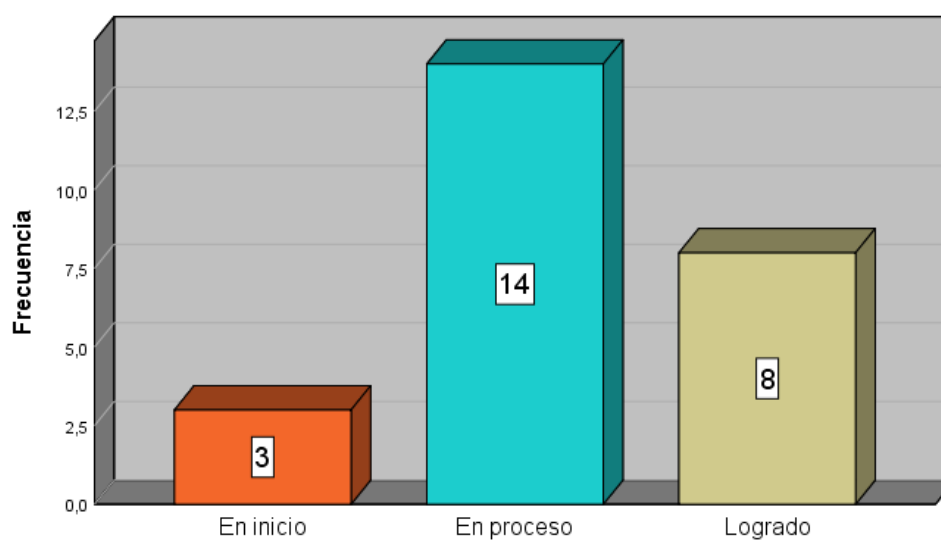
Tabla 15. Frecuencia. Dimensión dialógica. Post test. DPC - GC

Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	3	12,0	12,0	12,0
	En proceso	14	56,0	56,0	68,0
	Logrado	8	32,0	32,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico de barras 12. Dimensión dialógica. Post test. DPC - GC

Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC) (Agrupada)



Según los datos de la tabla 15 y el gráfico 12, la dimensión dialógica del Desarrollo del Pensamiento crítico en el Grupo control, post test, se encuentra en nivel “en inicio” (3 estudiantes), nivel en proceso (14 estudiantes) y 8 estudiantes en el nivel “logrado”. Los niveles observados no revelan una mejoría en niveles significativo.

4.2. Comprobación de Hipótesis

Hipótesis general

H1: La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

H0: La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental no influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

Prueba T de Student. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Total. Grupo experimental

Tabla 16.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE)	76,57	30	6,409	1,170
	Salida. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE)	104,97	30	6,349	1,159

Tabla 17.

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE) & Salida. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GE)	30	,952	,000

Prueba T de Student. Desarrollo del Pensamiento crítico. Total. Grupo control

Tabla 18.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GC)	76,28	25	7,139	1,428
	Salida. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GC)	80,48	25	10,963	2,193

Tabla 19.

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Entrada. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GC) & Salida. Total. Desarrollo del pensamiento crítico (GC)	25	,688	,105

En las tablas 16 y 17 se puede observar que, a un nivel de significancia de 0,05, se obtuvo un p-valor = 0,000 en la prueba T de Student que es menor al nivel de significancia, por lo que se puede afirmar que existe diferencia significativa entre el pretest y postest del Total de Desarrollo del Pensamiento Crítico del grupo experimental.

La diferencia de promedio de entrada (76,57) y salida (104,97) del grupo experimental es muy superior a la diferencia del grupo de control, que no posee una diferencia significativa (p valor = 0,105).

En vista a los resultados, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de investigación que afirma que la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Hipótesis específica 1

H1: La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

H0: La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental no influye significativamente en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Prueba T de Student. Dimensión sustantiva. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Total. Grupo experimental

Tabla 20

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Entrada. Dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE)	57,33	30	6,002	1,096
	Salida. Dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE)	76,73	30	5,948	1,086

Tabla 21

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Entrada. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE) & Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GE)	30	,945	,000

Prueba T de Student. Dimensión dialógica. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Total. Grupo control

Tabla 22

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Entrada. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC)	57,48	25	6,008	1,202
	Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC)	59,88	25	7,976	1,595

Tabla 23

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Entrada. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC) & Salida. D. sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico (GC)	25	,722	,093

En las tablas 20 y 21 se puede observar que, a un nivel de significancia de 0,05, se obtuvo un p-valor = 0,000 en la prueba T de Student que es menor al nivel de significancia, por lo que se puede afirmar que existe diferencia significativa entre el pretest y posttest de **la dimensión sustantiva del Desarrollo del Pensamiento Crítico** del grupo experimental.

La diferencia de promedio de entrada (57,33) y salida (76,73) del grupo experimental es muy superior a la diferencia del grupo de control, que no posee una diferencia significativa (p-valor 0,93)

En vista a los resultados, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de investigación que afirma que la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Hipótesis específica 2

H1: La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

H0: La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental no influye significativamente en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

Prueba T de Student. Dimensión dialógica. Desarrollo del Pensamiento crítico. Total. Grupo experimental

Tabla 24

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE)	19,23	30	2,837	,518
	Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE)	28,07	30	2,912	,532

Tabla 25

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE) & Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GE)	30	,983	,000

Prueba T de Student. Dimensión dialógica. Desarrollo del Pensamiento crítico. Total. Grupo control

Tabla 26

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC)	18,80	25	3,096	,619
	Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC)	20,60	25	4,770	,954

Tabla 27

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Entrada. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC) & Salida. D. dialógica del desarrollo del pensamiento crítico (GC)	25	,553	,054

En las tablas 24 y 25 se puede observar que, a un nivel de significancia de 0,05, se obtuvo un p-valor = 0,000 en la prueba T de Student que es menor al nivel de significancia, por lo que se puede afirmar que existe diferencia significativa entre el pretest y posttest de **la dimensión dialógica del Desarrollo del Pensamiento Crítico** del grupo experimental.

La diferencia de promedio de entrada (19,23) y salida (28,07) del grupo experimental es muy superior a la diferencia del grupo de control, que no posee una diferencia significativa (p-valor 0,54)

En vista a los resultados, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de investigación que afirma que la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

4.3. Discusión de resultados

De la revisión de la literatura sobre el tema, se ha podido apreciar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico a través de la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la misma que se refuerza con los resultados de la presente investigación, y que tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación de la estrategia del ABP en cursos de Organización Documental para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, a través de dos dimensiones, la sustantiva y la dialógica.

Para obtener resultados cuantitativos que puedan demostrar de forma objetiva la significativa diferencia que hay entre la aplicación de un método tradicional de enseñanza y la aplicación del ABP, se diseñó un procedimiento que implica el testeo en dos grupos con la finalidad de conocer el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes en ambas dimensiones. Ello nos permitió evaluar la aplicación de dos metodologías distintas y medir las diferencias de los resultados. De esta manera, se aplicó el cuestionario de Desarrollo del Pensamiento Crítico a los dos grupos, a los cuales denominamos grupo experimental y grupo de control. Los resultados se obtuvieron luego de la aplicación de la prueba T de Student, donde se puede observar que, a un nivel de significancia de 0,05, se obtuvo un p-valor = 0,000 que es menor al nivel de significancia, existiendo una diferencia significativa entre el pretest y posttest del Total de Desarrollo del Pensamiento Crítico del grupo experimental.

Los resultados de la investigación si bien coinciden con los de Navarro (2015), además de demostrar nuestra hipótesis de trabajo, revelan de forma categórica la gran diferencia de la aplicación de ABP en los procesos de aprendizaje.

Grupo Experimental

Según los datos procesados, organizamos las frecuencias de resultados en tres grupos: frecuencia total, frecuencia de dimensión sustantiva y frecuencia de dimensión dialógica. Las mediciones las realizamos antes y después de la aplicación de las 4 sesiones de ABP.

Frecuencia total Pre Test DPC

Tenemos que en general, para el grupo experimental donde se analizan las dimensiones sustantivas y dialógicas del desarrollo del pensamiento crítico, 29 estudiantes se encuentran en nivel “en proceso”, y solo uno en el nivel “logrado”; un detalle interesante es que no hay ningún estudiante en nivel de inicio, lo que revela que 96,7% posee algunas características del pensamiento crítico, es decir que en general hay cierto nivel de análisis, investigación, comprensión de las ideas. Solo un participante (3,3%) está en capacidad de aplicar el pensamiento crítico.

Frecuencia dimensión sustantiva Pre Test DPC

Tenemos que para el grupo experimental donde se analiza la dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico, 28 estudiantes se encuentran en nivel “en proceso”, y dos en el nivel “logrado”; es decir que 93,3% tiene alguna idea de lo que significa razonar de manera lógica, discernir, analizar las preguntas y articular las ideas de un tema. Dos participantes (6,7%) respondieron satisfactoriamente, es decir, sí están en capacidad de analizar y expresar sus ideas sustentándolas de manera lógica y coherente.

Frecuencia dimensión dialógica Pre Test DPC

Tenemos que para el grupo experimental donde se analiza la dimensión dialógica del desarrollo del pensamiento crítico, 2 estudiantes se encuentran en el nivel de inicio, y 28 estudiantes se encuentran en nivel “en proceso”; es decir al 6,7% le resulta bastante difícil intercambiar ideas, aceptarlas y debatirlas; y el 93,3% tiene alguna idea de cómo puede transmitir los conceptos o emitir una opinión propia.

A continuación, mostramos el análisis de los resultados Post Test:

Frecuencia total Post Test DPC

Podemos decir que se observa un giro significativo luego de la aplicación de las 4 sesiones de ABP, en la medición de la frecuencia general de las dimensiones sustantivas y dialógicas del desarrollo del pensamiento crítico. Tenemos que 30 estudiantes se encuentran en nivel de “logrado”; es decir que la totalidad del grupo logró un nivel óptimo de desarrollo de pensamiento crítico, pues mejoraron sus capacidades de análisis, de interpretación y estructuración lógica de las ideas, de procesamiento crítico de la información, de relacionar los enunciados expresados por otros, de comprensión lectora, entre otros; lo que le permite participar activamente en la resolución de determinadas situaciones problemáticas.

Frecuencia dimensión sustantiva Post Test DPC

Tenemos que para el grupo experimental en la medición post test de la dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico, 2 estudiantes (6,7%) se encuentran en nivel “en proceso”, y 28 en el nivel “logrado”; lo que significa que el 93,3% lograron el nivel deseado del razonamiento que implica discernir, analizar las preguntas y articular las ideas de un tema, es decir sí desarrollaron un pensamiento crítico.

Frecuencia dimensión dialógica Post Test DPC

Tenemos que para el grupo experimental en la medición post Test de la dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico, 2 estudiantes (6,7%) se encuentran en nivel “en proceso”, y 28 en el nivel “logrado”; es decir el 93,3% lograron el nivel deseado respecto a la comunicación de sus ideas, de transmisión estructurada de conceptos, que se resumen que se mejoró el nivel de procesamiento crítico.

Grupo de Control

Según los datos procesados y siguiendo la metodología de trabajo, organizamos las frecuencias de resultados en tres grupos: frecuencia total, frecuencia de dimensión sustantiva y frecuencia de dimensión dialógica.

Frecuencia total Pre Test DPC

Tenemos que, en general, para el grupo de control donde se analizan las dimensiones sustantivas y dialógicas del desarrollo del pensamiento crítico, 23 estudiantes se encuentran en nivel “en proceso”, y dos en el nivel “logrado”; cabe resaltar que existe alguna semejanza con el grupo experimental, lo que significa que el 92% se encuentra en proceso de avance en el desarrollo del pensamiento crítico, lo que le permite realizar cierto nivel de análisis de los argumentos o conceptos. Por otro lado, solo dos participantes (8%) están en la capacidad de identificar información para plasmarla en ideas o conceptos concretos sin ningún inconveniente y expresa de manera clara su punto de vista; y, en la medida que los porcentajes en este grupo son similares al del grupo experimental, consideramos que valida la medición general previa para ambos grupos.

Frecuencia dimensión sustantiva Pre Test DPC

Tenemos que para el grupo de control donde se analiza la dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico, 23 estudiantes se encuentran en nivel “en proceso”, y dos en el nivel “logrado”; es decir que 92% tiene un nivel de razonamiento medio,

mientras que dos participantes (8%) sí desarrollaron un pensamiento crítico que les permitió procesar información y presentar conocimientos sólidos y veraces. Como esperábamos respecto a esta medición, los resultados son similares a los del grupo experimental.

Frecuencia dimensión dialógica Pre Test DPC

Tenemos que para el grupo de control donde se analiza la dimensión dialógica del desarrollo del pensamiento crítico, 2 estudiantes se encuentran en el nivel de inicio, y 23 estudiantes se encuentran en nivel “en proceso”; es decir al 8% le resulta bastante difícil el manejo de la dimensión dialógica, mientras que el 92% puede comunicar sus ideas u opiniones de manera clara y racional, y, también, respetando las ideas de los otros estudiantes. De la misma forma que las anteriores mediciones, estas son similares para ambos grupos.

A continuación, mostramos el análisis de los resultados Post Test:

Frecuencia total Post Test DPC (agrupada)

Luego de la aplicación de las 4 sesiones de metodología tradicional, en la medición de la frecuencia general de las dimensiones sustantivas y dialógicas del desarrollo del pensamiento crítico, tenemos que 22 estudiantes se encuentran en nivel de “en proceso”; y solo 3 en el nivel de “logrado”, es decir que prácticamente no se observa ningún nivel de mejora en el desarrollo de pensamiento crítico, lo que demuestra que la aplicación de la actual metodología tradicional no sirve para el desarrollo del pensamiento crítico, no hay incentivos para el análisis, intercambio de ideas y participación activa y autónoma de los estudiantes en su aprendizaje.

Frecuencia dimensión sustantiva Post Test DPC

Tenemos que para el grupo de control en la medición post test de la dimensión sustantiva del desarrollo del pensamiento crítico, 21 estudiantes (84%) se encuentran en nivel “en proceso”, y 4 en el nivel “logrado” (16%); esto es, aunque aumentó el porcentaje de estudiantes que llegaron al nivel logrado, a la gran mayoría aún le resulta difícil lograr el nivel deseado del razonamiento que implica comprender, analizar los argumentos y expresarlos de manera articulada.

Frecuencia dimensión dialógica Post Test DPC

Tenemos que para el grupo experimental en la medición Post Test de la dimensión dialógica del desarrollo del pensamiento crítico, 3 estudiantes (12%) se encuentran en

nivel de “inicio”, 14 estudiantes en el nivel “en proceso” (56%), y 8 en el nivel “logrado”; es decir que solo el 32% lograron el nivel. Es importante señalar que en este grupo el nivel de comprensión, análisis de la realidad, nivel de argumentación, entre otros, no mejora para un porcentaje de estudiantes que no sale del nivel de inicio, pues el porcentaje de logrado es solo un tercio del total.

De los datos obtenidos, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre ambas variables de investigación. La aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) constituye una metodología de enseñanza que genera un aprendizaje significativo, pues permite que el estudiante sea un agente activo y participativo en el desarrollo del pensamiento crítico. Puesto en práctica, el ABP permite que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, fomentando el razonamiento crítico, el intercambio y respeto de las ideas, el trabajo colaborativo, el discernimiento de la información para plasmarla en conceptos objetivos y articulados; así como, la evaluación e inferencia de los resultados, luego de analizar un determinado problema sobre la organización de los documentos en una institución.

Al respecto, señala Roca (2013) que el aprendizaje activo y significativo vinculado al desarrollo del Pensamiento Crítico, promueve la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje; de la misma manera, Torres, Guzmán y Arévalo (2007) concluyen que las habilidades de pensamiento crítico se enseñan de manera indirecta, lo que nos lleva a deducir que con la aplicación del ABP se propicia la reflexión del estudiante frente a un problema o algún hecho que requiera una solución, generando nuevas experiencias y contribuyendo a la creación de un nuevo corpus teórico a partir del análisis y comprensión de los conceptos o ideas planteadas sobre el problema. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y, por consiguiente, mejora su desempeño profesional.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

1. Uno de los resultados más importantes de nuestra investigación se resume en que la aplicación de las sesiones con la metodología del ABP en cursos de Organización Documental influyó notoria y significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.
2. Como se estableció preliminarmente en las hipótesis, pudimos registrar de forma concreta que existen diferencias muy significativas entre la enseñanza tradicional y la metodología del ABP. Es decir, la aplicación del ABP entre los estudiantes resulta relevante pues mejoró la forma de sustentar sus puntos de vista, plantear argumentos razonados, aceptar ideas e integrar planteamientos divergentes, fortaleciendo su aprendizaje.
3. Después de la aplicación de las sesiones del ABP se observó en los alumnos una mejor disposición para trabajar colaborativamente orientándose al diálogo, a fomentar el debate, a intercambiar información, para plantear resultados coherentes y lógicos frente a una determinada situación problemática.
4. Vistos los resultados consideramos que los cursos deben incorporar necesariamente la metodología del ABP, pues contribuye no sólo a una mejor didáctica pedagógica, sino a la formación integral y efectiva del estudiante, lo que le permitirá, en general, el desarrollo de sus capacidades para ser competentes en su futuro ámbito profesional.

5.2. Recomendaciones

1. Fomentar, por parte del docente, la comunicación entre los estudiantes y brindarles la confianza suficiente para que puedan manifestar sus opiniones.
2. Verificar que los objetivos y los contenidos de las sesiones sean entendidos y comprendidos por los estudiantes, para lograr el desarrollo óptimo de las actividades didácticas.
3. Impulsar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, para generar el debate e intercambio de ideas entre ellos, constituyéndose en agentes dinámicos de su propio aprendizaje.
4. Promover la práctica de metodologías activas de enseñanza, especialmente Aprendizaje Basado en Problemas, para potenciar el pensamiento crítico y fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Bibliografía

- Águila Moreno, E. (2014). *Habilidades y estrategias y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1774/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf?sequence=1
- Allen, D. E. y White III, H. B. (2001). "Undergraduate group facilitators to meet the challenges of multiple classroom groups", p. 69-78. *The power of Problem-Based Learning. A practical "How To" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing LLC
- Araujo Ferrer, F. R. (2011). *Estrategias pedagógicas para fomentar el Pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de ciencia política*. (tesis de maestría). Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/149/TDE-2012-07-11T10:04:34Z-3260/Publico/araujo_ferrer_felipe_rafael.pdf
- Arias, Fidas G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial EPISTEME.
- Arpí Miró, C., Ávila Castells, P., Baraldés Capdevila, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M. D., Orts Alís, M., Rigall T., R. y Rostan, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa, Red de Innovación Docente en ABP*. ICE de la Universidad de Girona, n° 216.
http://web2.udg.edu/ice/doc/xids/aula_educativa_1.pdf
- Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. editores (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad Deusto-Universidad de Groningen.
http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=download&id=54

- Bolaños Torres, B. I. (2012). *Pensamiento crítico: formar para atreverse*. (tesis de maestría). Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69271.pdf>
- Carrillo Espadas, P. I., Heredia Navarrete, M. R. y Zavala Castro, J. E. (2015). El proceso de investigación como herramienta de aprendizaje en alumnos del nivel medio superior. *Revista Educación y Ciencia*, vol. 4, n° 44, 25-40. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/330/pdf_24
- Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria (2002). *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*. Ministerio de Educación. Perú.
<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/647/374.%20Diagn%C3%B3stico%20de%20la%20Universidad%20Peruana%20Razones%20para%20una%20nueva%20reforma%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés C., M. y Iglesias L., M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. México: Universidad Autónoma del Carmen.
https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
<http://cooperativo.sallep.net/C%C3%B3mo%20pensamos.pdf>
- Díaz, J.F., Ojeda, M. y Valderrábano, D. (2016). *Metodología de muestreo de poblaciones finitas para aplicaciones en encuestas*. México: Universidad Veracruzana.
- Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D. E. editors (2001). *The power of Problem-Based Learning. A practical "How To" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing LLC.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary "The*

Delphi Report". California State University, Fullerton. California Academic Press. <https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>

Facione, P. A. (1992: update 2020). *Critical Thinking: What it is and Why it counts*. Measured Reasons LLC and distributed by Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>

Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México DF: Mc Graw Hill.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking. An introduction*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.

Florián Zavaleta, L. E. y Matos Deza, L. E. (2013). Aprendizaje basado en problemas como propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo. *Scientia*, vol. 5, n° 2, p. 148-156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6181464.pdf>

García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada*. Índices. Madrid: Rialp.

George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + step by step: a simple guide and reference*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Gewurtz, R. E., Coman, L., Dhillon, S., Jung, B. y Solomon, P. (2016). Problem-based Learning and Theories of Teaching and Learning in Health Professional Education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, vol. 4, n° 1, pp. 59-70. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i1.194>

Gutiérrez, J., de la Puente, G., Martínez, A. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas: un camino para aprender a aprender*. México: Universidad Autónoma de México. https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf

Heredia Herrera, A. (1991). *Archivística General. Teoría y práctica*. Actualizada y aumentada. 5ª. Edición. Sevilla: Diputación Provincial.

- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Edición. México: McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20a%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Herrera Marentes, C.E. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como enfoque pedagógico para la intervención de la enfermera en la prevención de caídas en el paciente adulto mayor hospitalizado en el Hospital Militar Central (Ensayo). Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
[https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12474/ABPpara_la_prevenccion_de_caidas_en_el_HMC-1\[1\].pdf;jsessionid=2425DA61BFF1CC784ABFC444CAFD824A?sequence=1](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12474/ABPpara_la_prevenccion_de_caidas_en_el_HMC-1[1].pdf;jsessionid=2425DA61BFF1CC784ABFC444CAFD824A?sequence=1)
- Herrero, J. C. (2016). *Elementos del pensamiento crítico*. Madrid: Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- International Standard Organisation (2016). *ISO 15489-1:2016: Information and documentation - Records management - Part 1: Concepts and principles*. Second edition.
<https://static1.squarespace.com/static/5a1c710fbce17620f861bf47/t/5a45d41353450a6f05e9b138/1514525716795/ISO%2B15489-1-2016.pdf>
- Lara Quintero, V., Ávila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 21, n° 1, p. 65-77.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/P5JJjM6Rd9zrnH7HxpRQngH/?format=pdf&lang=es>
- León Monteblanco, C. (2006). *Guía y el desarrollo del pensamiento crítico*. Lima: Ministerio de Educación.
<http://alfpa.upeu.edu.pe/tecnicas/libros/Guiapensamientocritico.pdf>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. 2ª. Edición. Madrid: Ediciones De la Torre.

- López Ayala, J. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista Educa UMCH*, n° 15, p. 5-22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.130>
- Manzanares Moya, A. (2010). "Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas". *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Marciales Vivas, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (tesis de doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Martin, S. R. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora de estudiantes de nivel superior en la Ciudad de Buenos Aires*. (tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/851/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu.%20Martin%20Susana%20Raquel.pdf>
- Martín-Pozuelo C., M.P. (1996). *La construcción teórica en archivística: el principio de procedencia*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Medina, N. (2008). *Pensamiento reflexivo, aprendizaje recíproco y jerarquización de las ideas del texto como estrategias de aprendizaje*. (tesis de maestría). Universidad Nacional Experimental de Guayana. Guayana. http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/TESIS/TESIS_POSTGRADO/MAESTRIAS/EDUCACION/TGMLM43N452008MedinaNellys.pdf
- Melgar Segovia, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*, vol.3 n° 1. Lima: Instituto de Investigaciones Psicológicas, UNMSM. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i1.4913>
- Mendoza Guerrero, P. L. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.

http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUE_RRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1

Morales Bueno, P. (2018). "Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21 n° 2, 91-108. Murcia: Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

Murcia Rodríguez, J. C. (2015). *Propuesta didáctica para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de carreras técnicas profesionales en el Centro de Investigación de Docencia y Consultoría Administrativa-CIDCA-Bogotá*. (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/7059/1/TESIS%20MAESTRIA%20CATALINA%20MR.pdf>

Navarro Peñafiel, E. L. (2015). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas en el aprendizaje de Biología con estudiantes del Segundo año de Bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana "Domingo Savio" de Cayambe*. (tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10534/1/UPS-QT08660.pdf>

Naupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. 5ª. Edición. Bogotá: Ediciones de la U. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>

Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). "El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 8, n° 23. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00084.pdf>

Pardinas, F. (2008). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. 39ª. Edición. México: Siglo XXI Editores.

Parra Martínez, I. M. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la*

Universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias. (tesis de maestría).
Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/reduq/2035/1/TESIS%20MAESTRIA%20DEFINITIVA%20ULTIMA.pdf>

Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*.
Medellín: Ministerio de la Protección Social Servicio Nacional de Aprendizaje.
<http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-de-estrategias-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Perafán, B. (2017). *Aprendizaje basado en problemas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Derecho.

Quispe-Paccha, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, vol. 28, n° 2, p. 541-550.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5357>

Ramos Suyo, J. A. (2015). *Métodos, técnicas y procedimientos de investigación en la educación universitaria*. 2ª. Edición. Lima: Grijley.

Ríos Muñoz, D. E. (2007). "Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas". *Educación Médica Superior*, vol. 21 n° 3. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n3/ems04307.pdf>

Rivera de Parada, A. (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Estrategia para dinamizar la cátedra universitaria. *Población y Desarrollo*, n° 33.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5654258.pdf>

Roca Llobet, J. (2013). *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado de Enfermería*. (tesis de doctoral).
Universitat de Barcelona, Bellaterra, España.

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129382/jrl1de1.pdf;jsessionid=F38D94F466324FC6597D9C8121D23A81?sequence=1>

Rodríguez M., S. L. (2014). El aprendizaje basado en problemas para la educación médica: sus raíces epistemológicas y pedagógicas. *Revista Med*, vol. 22, n° 2, Universidad Militar Nueva Granada. <https://doi.org/10.18359/rmed.1168>

Rojas Osorio, C. (2013). “¿Qué es pensamiento crítico? ¿Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos?” *Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento*.
<https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>

Rosario López, F. E. (2016). *Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora en estudiantes del I Ciclo- 2015 de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Santillán Campos, F. (2006). “El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, n° 2. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1460Santillan.pdf>

Sastoque Gutiérrez, D. M., Ávila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del Pensamiento Crítico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 7, n° 1, p. 148-172.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys7.1.2016.08>

Torres Maestre, G., Guzmán Arévalo, G. y Arévalo Sierra, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404104021/GERMAN_EDELMIRA_GILBERT.pdf

Unesco (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Vélez Bernal, D. y Ramos Paredes, I. (2018). "Estrategias activas para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador". *Revista Publicando*, vol. 5, n° 14 (1), 490-506.

https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/993/pdf_726

Vilca Arana, M. (2017). *El ABP en la enseñanza de los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil del curso de Química de la Universidad Alas Peruanas*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5833/Vilca_am.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Villarini Jusino, Á. R. (2001). "Teoría y pedagogía del pensamiento crítico".

Perspectivas Psicológicas, vols. 3-4, año IV. Santo Domingo: Instituto de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). "¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?" *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Capítulo 1. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Voutssás M. J. y Barnard A., A. (2014). *Glosario de preservación archivística digital versión 4.0*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

https://iibi.unam.mx/archivistica/glosario_preservacion_archivistica_digital_v4.0.pdf

Yew, E. H. J. et al. (2012). *One-Day, One-Problem. An Approach to Problem-based Learning*. O'Grady, G., Yew, E., Goh, K.P.L., Schmidt, H. (Editors.) Singapore-New York: Springer.

Anexos

MATRIZ DE CONSISTENCIA

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

SESIONES DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Matriz de Consistencia

Definición del Problema	Objetivos	Formulación de Hipótesis	Clasificación de variables	Metodología
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable independiente	
¿En qué medida la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?	Determinar la influencia de la aplicación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en cursos de Organización Documental en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae	La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae	Aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	<p>Población: 55 estudiantes</p> <p>Muestra: Censal</p> <p>Diseño: Diseño cuasiexperimental, de grupo de control no equivalente con medidas antes y después.</p> <p>Técnica de recolección de datos: Encuesta</p> <p>Instrumento de recolección de datos: Cuestionario de Pensamiento Crítico</p> <p>Procesamiento de datos: Establecer normalidad Kolmogorov Smirnov Para definir estadística: T de Student o U de Mann Whitney</p>
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Variable dependiente	
<p>a) ¿En qué medida la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?</p> <p>b) ¿En qué medida la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?</p>	<p>a) Establecer la influencia de la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p> <p>b) Establecer la influencia de la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae</p>	<p>a) La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p> <p>b) La aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en cursos de Organización Documental influye significativamente en la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Archivística y Gestión Documental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae</p>	Desarrollo del Pensamiento crítico	

Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

Estimado (a) estudiante, el presente instrumento tiene como objetivo recoger información sobre el desarrollo de su pensamiento crítico. A continuación, se enumeran 30 afirmaciones, solicitamos lea cada una de las afirmaciones y luego marque con una (X) la casilla que corresponda a tu respuesta. Es importante que respondas con sinceridad todas las afirmaciones.

ESCALA VALORATIVA

Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Nº	DIMENSIONES / ítems	Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	DIMENSIÓN 1: Sustantiva				
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.				
2	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.				
3	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.				
4	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.				
5	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.				
6	Verifico la lógica interna de los textos que leo.				
7	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.				

8	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.				
9	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.				
10	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.				
11	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.				
12	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.				
13	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.				
14	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.				
15	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.				
16	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.				
17	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.				
18	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene.				
19	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.				
20	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.				
21	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.				
22	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.				
	DIMENSIÓN 2: Dialógica				
23	Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, lo tomo en cuenta sin considerar otras opiniones o tesis contrarias.				

24	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.				
25	Cuando leo una opinión o una tesis no lo considero hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.				
26	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.				
27	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.				
28	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.				
29	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternas de un mismo hecho.				
30	En los debates busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.				

Sesiones de Aprendizaje Basado en Problemas

SESIÓN 1

TEMA: ORGANIZACIÓN DOCUMENTAL

TIEMPO PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS: 20 horas

NÚMERO DE HORAS ASIGNADAS: 4 horas semanales

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Definir los principios básicos de la organización documental y su importancia en la gestión documental, para garantizar el acceso e intercambio de información.

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
INICIO Motivación	Los estudiantes analizan el sílabo y el docente responde sus preguntas y aclara sus dudas.	10 minutos
Recuperación de saberes	Estrategia para activar los saberes previos: Presentación del video "A ordenar con Marie Kondo" https://www.netflix.com/pe/title/80209379 Haremos unas preguntas: ¿qué les pareció? ¿Qué reconocieron en el video?	10 minutos
Conflicto cognitivo	Los estudiantes responden: ¿Qué entiendes por organizar? ¿Aplicas la organización en tu vida cotidiana? Menciona un ejemplo.	15 minutos
DESARROLLO Desarrollo de la actividad	Breve presentación del tema por parte de el docente.	15 minutos
Presentación del problema	Los estudiantes observan el siguiente video. https://www.youtube.com/watch?v=g71_miH3fBc Responden las siguientes preguntas relacionadas al video: ¿Quiénes son los personajes del video? ¿Cuál es problema presentado en el video? ¿Qué opinas de la actitud de Julio ante este problema? ¿por qué? ¿Qué le dice el doctor Pedro Rojas respecto a la organización documental?	20 minutos
Trabajo en grupo	Los alumnos se organizan en grupos para realizar un análisis del problema y a través de una discusión grupal verifican la comprensión del escenario en el que se plantea tal problema. Mediante la lluvia de ideas los estudiantes proponen alternativas de solución. Otros exponen su propia experiencia para contribuir con el análisis. Revisan las separatas del curso. Luego organizan la información de acuerdo con las necesidades para la solución del problema.	40 minutos

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
Socialización de respuestas a los problemas	Se les pide a los estudiantes que preparen una presentación. Socializan la información a través de una presentación oral sobre los planteamientos y conclusiones de la actividad.	45 minutos
CIERRE Recapitulación y metacognición	El docente hace reflexionar a los estudiantes a través de las siguientes interrogantes: ¿Qué conocen del tema? ¿tienen claro el concepto de organización documental? ¿de qué otra manera se puede definir? ¿qué dificultades han encontrado para resolver el problema? ¿cómo lo has resuelto?	15 minutos
Evaluación	Los alumnos responderán por escrito la siguiente pregunta ¿Cuándo se presenta la necesidad de organizar un archivo?	10 minutos

Recursos mínimos requeridos:

Equipos e infraestructura:

Computador, equipo multimedia, aula.

Material didáctico:

Material de lectura del curso

Videos:

“A ordenar con Marie Kondo” <https://www.netflix.com/pe/title/80209379>

“Organización documental” https://www.youtube.com/watch?v=g71_miH3fBc.

SESIÓN 2

TEMA: PRINCIPIOS ARCHIVÍSTICOS

TIEMPO PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS: 20 horas

NÚMERO DE HORAS ASIGNADAS: 4 horas semanales

OBJETIVO: Analizar los principios fundamentales de la Archivística, para clasificar adecuadamente los documentos en base al cuadro de clasificación del fondo.

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
INICIO Motivación	Los estudiantes elaboran una lista con los puntos más resaltantes de la sesión anterior y el docente realiza la retroalimentación.	10 minutos
Recuperación de saberes	Estrategia para activar los saberes previos: Se muestra un organigrama del Ministerio de Economía y Finanzas. ¿Saben cómo funciona?	10 minutos
Conflicto cognitivo	Los estudiantes responden las siguientes preguntas: ¿Qué documentación forma parte del patrimonio documental del Ministerio? ¿En dónde se tramitan los documentos? ¿Qué características deben tener las instituciones para producir un fondo?	15 minutos
DESARROLLO Desarrollo de la actividad	Breve introducción del tema por parte del docente.	15 minutos
Presentación del problema	Los estudiantes analizarán las siguientes situaciones problemáticas: a) Si en 1960 se transfiere a un organismo B la competencia de un organismo A, y lo que el organismo B recibe en esa ocasión corresponde a la competencia que ese organismo A ejercía en 1950, ¿qué pasa con el fondo? b) Cuando un fondo ha sido desmembrado en el curso de su historia, o integrado al fondo de un organismo distinto del que lo produjo, hasta el punto de haber perdido su identidad y su individualidad, entonces debe considerársele como proveniente del organismo que lo integró a su propio fondo ¿La noción de procedencia se halla ligada a la de producción o a la de entrega? c) Si hay una evidente y total continuidad de competencias entre el organismo suprimido (A) y el nuevo organismo (B) que le sucede, ¿puede concluirse que en realidad solo se ha tratado de un simple cambio de nombre o de una simple modificación del organismo A? d) ¿Qué directrices deben seguir los responsables de los documentos para respetar la procedencia y el orden original?	15 minutos

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
	e) ¿Por qué los responsables de los documentos deben estar involucrados desde la creación de los documentos? f) ¿De qué orden original se puede hablar en aquellos casos en que grandes masas documentales son amontonadas en depósitos que a medida que se van acumulando y se vuelven a reacomodar con la finalidad de habilitar más espacio? g) Ponga ejemplos.	
Trabajo en grupo	Los alumnos se organizan en grupos para realizar el análisis de los problemas planteados y a través del intercambio de ideas verifican la comprensión del escenario en el que se plantean los cuestionamientos. Revisan las normas legales de algunas instituciones con situaciones similares. Luego organizan la información.	45 minutos
Exposición de resultados en el aula	Se les pide a los estudiantes que preparen una presentación. Realizan una exposición oral sobre los planteamientos y conclusiones de la actividad.	45 minutos
CIERRE Recapitulación y metacognición	El docente hace reflexionar a los estudiantes a través de las siguientes preguntas: ¿Encontraron alguna dificultad para resolver la actividad? ¿Cómo lo resolviste? ¿Tienen claro los conceptos de principio de procedencia y principio de orden original?	10 minutos
Evaluación	Los estudiantes responderán por escrito lo siguiente: ¿Qué se entiende exactamente por el término “procedencia de un fondo”? ¿El respeto de los fondos implica el respeto de su clasificación interna de origen?	15 minutos

Recursos mínimos requeridos:

Equipos e infraestructura:

Computador, equipo multimedia, aula.

Material didáctico:

Material de lectura del curso

Ley de creación del Ministerio de Cultura

<https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/2019-06/Ley%20N%C2%B0%2029565.pdf>

Ley de creación del Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/80660DEEB577E11305257B830065047D/\\$FILE/DL_1013.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/80660DEEB577E11305257B830065047D/$FILE/DL_1013.pdf)


SESIÓN 3

TEMA: EL ARCHIVO

TIEMPO PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS: 20 horas

NÚMERO DE HORAS ASIGNADAS: 4 horas semanales

OBJETIVO: Conocer directamente la situación en que se encuentran los archivos, para resaltar la importancia de su organización y proponer alternativas de solución.

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
INICIO Motivación	Los estudiantes elaboran una lista con los puntos más resaltantes de la sesión anterior y el docente realiza la retroalimentación.	10 minutos
Recuperación de saberes	Estrategia para activar los saberes previos: Los estudiantes observan la siguiente imagen: 	10 minutos
Conflicto cognitivo	El docente pregunta a los estudiantes: ¿Qué aprecias en esta imagen? ¿Qué crees que ha pasado en esta oficina? ¿Qué necesita esa oficina para organizar sus documentos? ¿Qué características debe tener ese archivo? ¿Alguno de ustedes ha visto una oficina parecida?	15 minutos
DESARROLLO Desarrollo de la actividad	Breve presentación por parte del docente de los puntos más resaltantes del tema	20 minutos
Presentación del problema	Presentación del siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=nL-ZvzSyQZA Los estudiantes observan el video y luego deben responder las siguientes preguntas: ¿Por qué el archivo judicial de Cajamarca es uno de los más organizados de todas las Cortes del país? ¿Quién es actualmente la persona responsable de dicha organización? ¿Cómo crees que estaba toda esa documentación años atrás ya que hay información valiosa que data de 1873? ¿A qué retos se enfrentaron las personas de ese tiempo? ¿Qué opinas de la frase "...los archivos son entes muertos e inservibles"? ¿Qué tipo de apoyo ha recibido? ¿crees que es indispensable ese apoyo para la mejora de un archivo?	20 minutos

	Ese video es del 2013-2014, ¿cómo creen que se ve o se conservan los documentos actualmente? ¿Es importante el trabajo en equipo dentro de un archivo? ¿por qué?	
Trabajo en grupo	Los alumnos se organizan en grupos para realizar el análisis de las preguntas y a través del intercambio de ideas verifican la comprensión del escenario en el que se plantean los cuestionamientos. El docente elabora un gráfico con las ideas que van planteando los estudiantes durante la actividad.	45 minutos
Socialización de respuestas a los problemas	Se les pide a los estudiantes que preparen una presentación. Realizan una exposición oral. Comparan con lo esbozado por el docente.	40 minutos
CIERRE Recapitulación y metacognición	El docente hace reflexionar a los estudiantes a través de las siguientes preguntas: ¿Encontraron diferencias entre un archivo de gestión y un archivo central? ¿cuáles son? ¿Cuáles son las funciones de los archivos?	10 minutos
Evaluación	Los estudiantes responden por escrito lo siguiente: ¿Qué es un documento de archivo? ¿Cuáles son las características de los documentos de archivo? ¿Por qué las personas usan los documentos?	10 minutos

Recursos mínimos requeridos:

Equipos e infraestructura:

Computador, equipo multimedia, aula.

Material didáctico:

Material de lectura del curso

Material gráfico

Video:

Informe del Archivo Central de la Corte de Cajamarca

<https://www.youtube.com/watch?v=nL-ZvzSyQZA>

SESIÓN 4

TEMA: EL DOCUMENTO DE ARCHIVO

TIEMPO PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS: 20 horas

NÚMERO DE HORAS ASIGNADAS: 4 horas semanales

OBJETIVO: Examinar los conceptos de documento en general y documento de archivo, identificando sus características esenciales y la tipología documental de la administración pública.

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
INICIO Motivación	Los estudiantes elaboran una lista con los puntos más resaltantes de la sesión anterior y el docente realiza la retroalimentación.	10 minutos
Recuperación de saberes	Estrategia para activar los saberes previos: El docente presenta varias imágenes, una pintura, una fotografía de la colección de Martín Chambi, una vista aérea de Machu Picchu, una partida de nacimiento.	5 minutos
Conflicto cognitivo	Los estudiantes analizan ¿Una pintura es un documento? ¿Una foto es un documento? ¿Un resto arqueológico es un documento? ¿Qué información nos transmiten? La partida de nacimiento ¿qué información te transmite?	15 minutos
DESARROLLO Desarrollo de la actividad	Exposición del tema por parte del docente.	35 minutos
Presentación del problema	Los estudiantes analizarán el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=z4hEVxujr7k En nuestras oficinas son familiares estas frases: ¿Ya llegó la papelería?... Vaya y entregue estos papeles... ¿En dónde están los papeles? Vea, estos son los papeles que se necesitan... ¿Qué papeles necesitamos? Y así de este estilo hay infinidad de momentos en los que se usa la denominación papel al hablar de documento. ¿Porqué? ¿Cuál es la diferencia entre documento e información? ¿Documenta usted siempre el depósito del pago de su salario o sus pagos regulares por gastos? Si nos circunscribimos a los documentos de la administración o documentos de archivo, a su juicio ¿qué tareas administrativas ayudan a realizar? ¿qué beneficios proporcionan a los ciudadanos? ¿De qué manera los documentos de archivo sirven como prueba? ¿Cómo preservan los documentos de archivo la memoria colectiva de la nación?	10 minutos

Fases	Actividades /estrategias /técnicas	Tiempo
	De acuerdo a su experiencia, que tipos de documentos ha encontrado en su institución.	
Trabajo en grupo	Los alumnos se organizan en grupos para analizar el video y responder las preguntas formuladas.	45 minutos
Socialización de respuestas a los problemas	Se les pide a los estudiantes que preparen una presentación. Ordenan la información. Realizan una exposición oral donde plantean sus ideas concretas sobre las preguntas problema.	40 minutos
CIERRE Recapitulación y metacognición	Los estudiantes responden: ¿Qué hacemos cuando comparamos, en este caso, entre un documento general y un documento de archivo? ¿Te resultó difícil hacer la comparación? ¿Qué has hecho para poder identificar los tipos documentales de tu institución? ¿Por qué cada uno de ustedes tiene respuestas distintas?	10 minutos
Evaluación	Los estudiantes responden por escrito lo siguiente: ¿Qué es un documento de archivo? ¿Cuáles son sus características esenciales?	10 minutos

Recursos mínimos requeridos:

Equipos e infraestructura:

Computador, equipo multimedia, aula.

Material didáctico:

Material de lectura del curso

Material gráfico

Video: Conceptos de documento

<https://www.youtube.com/watch?v=z4hEVxujr7k>