

Fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia

Primary historical sources for the development of critical thinking in the History subject

Fontes históricas primárias para o desenvolvimento do pensamento crítico na disciplina de História

Cevallos Torres, Alicia; Mora Pérez, Abrahan

 **Alicia Cevallos Torres** acevallost@pucesa.edu.ec
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

 **Abrahan Mora Pérez** amora@pucesa.edu.ec
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES

Centro de Estudios Transdisciplinarios, Bolivia

ISSN-e: 2616-7964

Periodicidad: Trimestral

vol. 6, núm. 26, 2022

editor@revistahorizontes.org

Recepción: 21 Enero 2022

Aprobación: 21 Febrero 2022

Publicación: 23 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4663734001/>

DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.454>

Resumen: La historia está en permanente construcción, pero su metodología de enseñanza se mantiene en el pasado. La presente investigación tuvo como objetivo implementar y comprobar la efectividad de una estrategia didáctica basada en el uso de fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, en la asignatura de Historia. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, cuasi experimental de tipo confirmatorio, aplicado a una muestra probabilística aleatoria simple conformada por 46 estudiantes que cursan el Tercero de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa "San Alfonso" de la ciudad de Ambato, durante el año lectivo 2021-2022. Para recolectar los datos se utilizó la Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C. Los resultados obtenidos de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon donde $P \leq 0.05$ demuestran que existe eficacia en la aplicación de la estrategia didáctica para incrementar el pensamiento crítico, dicha eficacia se ve reflejada en la diferencia estadísticamente significativa de la comparativa del pretest y postest. Se concluye que el uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias mejora el desarrollo pensamiento crítico de los estudiantes.

Palabras clave: Estrategia didáctica, Fuentes históricas primarias, Historia, Pensamiento crítico.

Abstract: History is under permanent construction but its teaching methodology is anchored in the past. The current research aimed to implement and check the effectiveness of a didactic strategy based on the use of primary historical sources for the development of students' critical thinking in the History subject. A quantitative, quasi-experimental, approach was used, confirmatory type, which was applied to a simple random probability sample of 46 students attending the third year of General Unified High School at the "San Alfonso" Educational Unit in the city of Ambato, during the 2021-2022 school year. In order to collect data, the Contextualized Critical Thinking Assessment EP-2C was used. The results obtained from the Wilcoxon signed-rank test showed that there is efficacy in the application of the didactic strategy to increase critical thinking, said efficacy is reflected in a statistically significant difference

between pretest and posttest ($P \leq 0.05$). In conclusion, the use of a didactic strategy based on primary historical sources improves the development of students' critical thinking.

Keywords: Didactic strategy, Primary historical sources, History, Critical thinking.

Resumo: A história está em permanente construção, mas sua metodologia de ensino está ancorada no passado. A presente investigação tem por objetivo implementar e verificar a eficácia uma estratégia didática baseada na utilização de fontes históricas primárias para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, na disciplina de História. O foco de investigação foi quantitativo de tipo experimental, quase experimental tipo confirmatório, aplicada a uma amostra probabilística aleatória simples composta por 46 alunos que frequentam Terceiro Ano do Bacharelado Unificado Geral da Unidade Educacional "San Alfonso" da cidade de Ambato, durante o ano letivo de 2021-2022. Para coletar os dados foi utilizada a Avaliação do Pensamento Crítico Contextualizado EP-2C. Os resultados obtidos no teste da faixa com sinal de Wilcoxon onde $P \leq 0,05$ demonstram que existe eficácia na aplicação da estratégia didática para aumentar o pensamento crítico, essa eficácia se reflete na uma diferença estatisticamente significativa na comparação do pré-teste e pós-teste. Conclui-se que a utilização de uma estratégia didática baseada em fontes históricas primárias melhora o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Palavras-chave: Edidática, Fontes históricas primárias, História, Pensamento crítico.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza de la historia ha estado en debate al ser irrefutable la necesidad de la dualidad entre la adquisición de conocimientos conceptuales y el desarrollo de habilidades relacionadas a las destrezas del historiador (Gómez y Prieto, 2016). Sin embargo, para Prieto et al. (2013) el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina se realiza de forma conceptual y excesivamente academicista; se ha centrado en la repetición y la memorización de la información que generalmente proviene de fuentes históricas secundarias.

Como afirma Zúñiga (2018), la enseñanza de la historia omite el análisis de los hechos históricos y carece de metodologías didácticas que propicien el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. El autor recalca que existe una intervención de carácter político la cual provee información sesgada que responde a los intereses de los mismos. Criterio compartido por Giroux (1990) el cual adiciona que el fin de que la educación tradicional inhiba intencionalmente el desarrollo de esta habilidad mental responde a la permanencia del orden social vigente.

Por otra parte, cuando el aprendizaje de la historia comprende netamente la acumulación de información con especial énfasis en la cronología, el enfoque que se le da a la asignatura es de un discurso inalterable y cerrado al debate (Santisteban, 2010). De esta manera el educando no construye su propia

interpretación del pasado ni lo relaciona con el presente. En ese sentido Esparza y Granat (1998) enfatizan que la imposición del manejo de gran cantidad de datos, una carga de contenidos extensa y centrarse más en conocer personajes o lugares que en analizar y entender el contexto contribuyen a que el estudiante no comprenda los hechos y reflexione sobre ellos de una manera crítica. Es por ello que el aprendizaje significativo de la historia implica la reflexión, el juicio crítico y una correcta argumentación que tenga como base el conocimiento de los principales procesos y conceptos históricos, pero que a su vez debe distar de ser una práctica repetitiva de habilidades inconexas (Lee, 2011).

Por lo tanto, para que los estudiantes sean capaces de elaborar una correcta argumentación histórica es necesario que aprendan a extraer información de evidencias, pruebas o material histórico, es decir de fuentes históricas primarias. Este tipo de fuentes son aquellas que han sido producidas el momento de los hechos de los que informan, estas fuentes pueden ser materiales, escritas, iconográficas y orales. Las fuentes materiales son edificios, monumentos, etc. Las fuentes escritas, consideradas las más importantes, engloban documentos como tratados, cartas. También dentro de esta clasificación se encuentra los artículos periodísticos, revistas, entre otros. Las fuentes iconográficas como ilustraciones, grabados, cuadros, dibujos, etc. Y finalmente las fuentes orales, principalmente los testimonios (Prats, 2001).

El uso de fuentes primarias en el aula aproxima al educando a un contacto más directo con los hechos pasados y permite contemplarlos al margen de interpretaciones ajenas o manipulaciones, de esta manera le permite ser el protagonista de la reconstrucción de la historia (Prats y Santacana, 2011). Entonces es necesario que el estudiante comprenda el porqué de los hechos que la historia registra y reflexione sobre ellos con una actitud críticamente responsable, lo que se conoce también como pensamiento crítico.

Para Campos (2007) el pensamiento crítico es el conjunto de habilidades intelectuales que permiten el análisis lógico de información y de esta manera determinar la validez y la veracidad de un argumento, además de identificar la solución a una problemática. Es así como el individuo puede observar, interpretar, analizar, comparar, clasificar, describir e interpretar un fenómeno, un hecho o cualquier elemento de la realidad que le rodea. Bajo este esquema Flores y Huamani (2021) plantean que el pensamiento crítico implica conocer las habilidades básicas del pensamiento y los estándares intelectuales universales básicos. De estas primeras, Monereo et al. (1997) sostiene que se agrupan en procesos como son: observación, comparación, retención, análisis, síntesis, clasificación y recuperación de datos, ordenamiento de los hechos, interpretación, representación e inferencia de fenómenos, transferencia, demostración de aprendizajes y validación de los mismos. En efecto son habilidades que cumplen una función social y adaptativa al medio. En cuanto a los estándares universales básicos del pensamiento, Paul y Elder (2003) los clasifican en claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia. Estos estándares son utilizados para verificar la calidad que posee un razonamiento y por ende son necesarios para pensar críticamente.

Como expresa De la Cruz (2001) es posible medir el pensamiento crítico en los estudiantes utilizando diversos instrumentos, destacando entre ellos el Test

EP-2C elaborado por Carrasco (2018). Del instrumento citado previamente, Castillo (2020) afirma el valor científico para medir tanto el pensamiento crítico como la disposición hacia el mismo. Del mismo modo, Medina et al. (2020) al utilizar este test en su estudio identificaron que, aunque los estudiantes son capaces de argumentar, solo se acercan levemente a la respuesta deseada. Lo que representa el uso inadecuado de procedimientos o recursos que potencien el desarrollo de habilidades relacionadas al pensamiento crítico.

De acuerdo con Montoya (2007) la sociedad ha ido perdiendo su criticidad debido a que cuestionar es visto como problemático y carente de sentido. Esto se ve reflejado en la apatía por el otro y en la indiferencia con el entorno. Desde el punto de vista de Aguilar (2015), la falta de desarrollo de pensamiento crítico se debe a que el sistema busca formar personas sumisas y manipulables con capacidad de análisis y pensamiento crítico limitado, convirtiendo al ser humano en un ente receptor y pasivo que sigue el rumbo que se le indique en el ámbito educativo y social. De esta forma el individuo acepta las injusticias, corrupción, desigualdad y pobreza al considerarlas inevitables y hasta cierto punto llegar a normalizarlas.

Como se había mencionado anteriormente, para la enseñanza de la historia los docentes utilizan estrategias didácticas obsoletas que no propician el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Díaz (1998) define a las estrategias didácticas como los recursos, herramientas o procedimientos que son empleados por el docente para promover en el estudiante el procesamiento más profundo y consciente de la información llegando así a un aprendizaje significativo. Criterio compartido por Flores et al. (2017) los cuales proponen clasificar las estrategias de acuerdo a categorías y a su uso en los momentos de la clase; haciendo un especial énfasis en las ventajas y desventajas de cada técnica.

A partir de este contexto, se plantea como objetivo implementar y comprobar la efectividad de una estrategia didáctica basada en el uso de fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Tercero Bachillerato General Unificado en la asignatura de Historia, en la Unidad Educativa “San Alfonso” de la ciudad de Ambato.

MÉTODO

El estudio se enmarcó en el enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental de tipo confirmatorio, aplicado a una muestra probabilística aleatoria simple conformada por 46 estudiantes que cursan el Tercero de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa “San Alfonso”, los sujetos estaban previamente agrupados por paralelos (A, B, C), todos fueron considerados como grupos experimentales y comparados consigo mismo a través de los resultados del pretest y del postest. Para recolectar los datos se utilizó la Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C desarrollado por Carrasco (2018), este instrumento está diseñado para analizar los niveles de desarrollo del Pensamiento Crítico por medio de la evaluación de cinco capacidades o dimensiones.

Para la elaboración del instrumento se basó en la definición propuesta por Facione y Facione (1992) quién expresa que el pensamiento crítico está constituido a partir de cinco variables cognitivas básicas que son: Análisis,

Interpretación, Evaluación, Inferencia y Explicación. La puntuación de cada ítem varía dependiendo el nivel de logro que el sujeto alcanza, así: Nivel logrado: cuando el sujeto argumenta de una manera clara, con coherencia y se aproxima a la respuesta esperada satisfactoriamente. Se valora con 2 puntos. Nivel medianamente logrado: cuando el sujeto argumenta y se aproxima a la respuesta esperada. Se valora con 1 punto. Y Nivel no logrado: cuando el sujeto no argumenta de manera clara y con coherencia o no responde. Se valora con 0 puntos.

Considerando el contexto sanitario actual el test fue aplicado a través de un formulario de Google Forms.

El análisis estadístico se ejecutó utilizando el software SPSS versión 26 para MacOS donde se fijó el trato estadístico no paramétrico a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon donde $P \leq 0.05$ con una fiabilidad de 95%, por lo cual fue estadísticamente significativo.

Hipótesis de investigación

Hi: El uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Tercero Bachillerato General Unificado, en la asignatura de Historia.

H0: El uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias no mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Tercero Bachillerato General Unificado, en la asignatura de Historia.

Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico

De acuerdo a las falencias encontradas en la etapa diagnóstica del estudio, se estructuró la estrategia didáctica que utiliza diferentes técnicas de enseñanza, las cuales fueron seleccionadas según las dimensiones del pensamiento crítico que se pretendía perfeccionar. Para la dimensión análisis se utilizó la técnica Panel de discusión y la fuente primaria Testimonios, para la dimensión interpretación la técnica empleada fue el Mapa mental con la fuente primaria Prensa, para la dimensión evaluación se utilizó la técnica Sillas filosóficas con la fuente primaria Artículo de revista, para la dimensión de inferencia la técnica utilizada fue Júntate, piensa y comparte con la fuente primaria Video de prensa. Finalmente, para la dimensión explicación se utilizó la técnica Ensayo con dos fuentes primarias: prensa internacional y videos de prensa. La aplicación de la estrategia didáctica estuvo distribuida en aproximadamente una semana para cada técnica y fuente primaria.

RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la comparativa del antes y después de la intervención realizada en las cinco dimensiones del pensamiento crítico en los sujetos de estudio.

Descriptivos de dimensión análisis

Tabla 1
Dimensión: Análisis

ÍTEMS	PRETEST				POSTEST			
	NL*	ML*	L*	M*	NL*	ML*	L*	M*
Semejanzas	23,9	54,3	21,7	1	4,3	45,7	50	2
Diferencias	19,6	58,7	21,7	1	13,0	43,5	43,5	1
Puntos de vistas alternativos	26,1	39,1	34,8	1	4,3	32,6	63,0	2
Pertinencia	10,9	60,9	28,3	1	0,0	19,6	80,4	2
Análisis argumentos	30,4	45,7	23,9	1	2,2	26,1	71,7	2

La Tabla 1 de frecuencia de la Dimensión Análisis, en el pretest de la “Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C”, de una población de 46 estudiantes correspondiente al 100%, en la pregunta 1, en la que se evalúa el establecer semejanzas, el 21,7% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras que después de la intervención con la estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 50%. En la pregunta 2, correspondiente a establecer diferencias, el 21,7% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 43,5%. Con respecto a la pregunta 3, identificar puntos de vista alternativos, el 34,8% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 63%. En la pregunta 4, correspondiente a reconocer la pertinencia, el 28,3% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 80,4%. Finalmente, en la pregunta 5, análisis objetivo de argumentos, el 23,9% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 71,7%. Por lo que se puede concluir que existe un notable incremento en los porcentajes de desempeño “logrado” en todas las preguntas de la Dimensión Análisis.

Tabla 2
Dimensión: Interpretación

ÍTEMS	PRETEST				POSTEST			
	NL*	ML*	L*	M*	NL*	ML*	L*	M*
Discriminar	17,4	63,0	19,6	1	0,0	30,4	69,6	2
Asociar	23,9	63,0	13,0	1	2,2	21,7	76,1	2
Representación	28,3	50,0	21,7	1	4,3	28,3	67,4	2
Descifrar	47,7	41,3	13,0	0	2,2	41,3	56,5	2
Nitidez perceptual	39,1	45,7	15,2	1	2,2	37,0	60,9	2

La Tabla 2 de frecuencia de la dimensión interpretación, en el pretest de la “Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C”, de una

población de 46 estudiantes correspondiente al 100%, en la pregunta 6, referente a discriminar argumentos, el 19,6% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras que después de la intervención con la estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 69,6%. En la pregunta 7, correspondiente a asociar argumentos, el 13% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 76,1%. Con respecto a la pregunta 8, representación de significancias, el 21,7% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 67,4%. En la pregunta 9, correspondiente a descifrar significancias, el 13% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 56,5%. Finalmente, en la pregunta 10 de nitidez perceptual, el 15,2% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 60,9%. Por lo que se puede concluir que existe un notable incremento en los porcentajes de desempeño “logrado” en todas las preguntas de la Dimensión Interpretación.

Tabla 3
Dimensión evaluación

ÍTEMS	PRETEST				POSTEST			
	NL*	ML*	L*	M*	NL*	ML*	L*	M*
Juicio afirmación	21,7	58,7	19,6	1	2,2	26,1	71,7	2
Veracidad	30,4	52,2	17,4	1	10,9	30,4	58,7	2
Falsedad	30,4	60,9	8,7	1	2,2	39,1	58,7	2
Presentar argumentos	52,2	45,7	2,2	1	2,2	56,5	41,3	1
Contra-argumentos	39,1	43,5	17,4	1	37,0	60,9	2	37,0
Verificar validez	52,2	32,6	15,2	0	28,3	26,1	45,7	2

La Tabla 3 de frecuencia de la Dimensión Evaluación, en el pretest de la “Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C”, de una población de 46 estudiantes correspondiente al 100%, en la pregunta 11, sobre el juicio a la afirmación, el 19,6% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras que después de la intervención con la estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 71,7%. En la pregunta 12, correspondiente a establecer veracidad, el 17,4% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 58,7%.

Con respecto a la pregunta 13, de establecer falsedad, el 8,7% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 58,7%. En la pregunta 14, correspondiente a presentar argumentos, el 2,2% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño

“logrado” se incrementó al 41,3%. En la pregunta 15 sobre presentar contra-argumentos, el 17,4% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 60,9%. Finalmente, en la pregunta 16 referente a verificar validez de los argumentos, el 15,2% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 45,7%. Por lo que se puede concluir que existe un notable incremento en los porcentajes de desempeño “logrado” en todas las preguntas de la dimensión evaluación.

Tabla 4
Dimensión: Inferencia

ÍTEMS	PRETEST				POSTEST			
	NL*	ML*	L*	M*	NL*	ML*	L*	M*
Relevancia	32,6	65,2	2,2	1	6,5	47,8	45,7	1
Confiabilidad	23,9	54,3	21,7	1	2,2	52,2	45,7	1
Formar opiniones	28,3	56,5	15,2	1	15,2	32,6	52,2	2
Fundamentación	23,9	58,7	17,4	1	10,9	58,7	30,4	1
Prueba argumentos	45,7	41,3	13,0	0	21,7	32,6	45,7	2

La Tabla 4 de frecuencia de la Dimensión Inferencia, en el pretest de la “Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C”, de una población de 46 estudiantes correspondiente al 100%, en la pregunta 17, referente a examinar relevancia de la evidencia, el 2,2% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras que después de la intervención con la estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 45,7%. En la pregunta 18, correspondiente a examinar confiabilidad de la evidencia, el 21,7% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 45,7%. Con respecto a la pregunta 19, de formar opiniones a partir de ideas alternativas, el 15,2% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 52,2%. En la pregunta 20, correspondiente a fundamentar conclusiones, el 17,4% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 30,4%. Finalmente, en la pregunta 21 referente a la prueba de argumentos, el 13% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 45,7%. Por lo que se puede concluir que existe un notable incremento en los porcentajes de desempeño “logrado” en todas las preguntas de la Dimensión Inferencia.

Tabla 5
Dimensión: Explicación

ÍTEMS	PRETEST				POSTEST			
	NL*	ML*	L*	M*	NL*	ML*	L*	M*
Producir descripciones	21,7	58,7	19,6	1	2,2	65,2	32,6	1
Dar razones	43,5	45,7	10,9	1	2,2	63,0	34,8	1
Anticipar objeciones	39,1	43,5	17,4	1	10,9	63,0	26,1	1
Presentar consideraciones	30,4	47,8	21,7	1	6,5	65,2	28,3	1

La Tabla 5 de frecuencia de la Dimensión Explicación, en el pretest de la “Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C”, de una población de 46 estudiantes correspondiente al 100%, en la pregunta 22, referente producir descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento el 19,6% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras que después de la intervención con la estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 32,6%. En la pregunta 23, correspondiente a dar razones para aceptar o rechazar una afirmación., el 10,9% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 34,8%. Con respecto a la pregunta 24, sobre anticipar objeciones, el 17,4% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 26,1%. Finalmente, en la pregunta 25 referente a presentar consideraciones para el tratamiento de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y contexto para preservar, evaluar, describir o justificar los procesos de pensamiento para corregir posibles deficiencias, el 21,7% presenta un nivel de desempeño “logrado”, mientras el que luego de la intervención y posterior aplicación del postest el porcentaje de desempeño “logrado” se incrementó al 28,3%. Por lo que se puede concluir que existe un notable incremento en los porcentajes de desempeño “logrado” en todas las preguntas de la Dimensión Explicación.

Análisis con prueba de hipótesis de uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias para mejorar el desarrollo pensamiento crítico

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon denota que al comparar los datos del pretest y el postest se encuentra que el p valor es de 0,000 en la dimensión de Análisis, en la dimensión de Interpretación el p valor es de 0,000, en la dimensión Evaluación el p valor es de 0,000, en la dimensión de Inferencia el p valor es de 0,000 y por último en la dimensión Explicación el p valor es de 0,011, por lo que se comprueba la hipótesis de investigación planteada y se concluye que el uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Tercero Bachillerato General Unificado, en la asignatura de Historia, tal como se observa en la tabla 6.

Tabla 6
Estadísticos de prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Estadístico de prueba	D_Post_Análisis (Agrupada) - D_Análisis (Agrupada)	D_Post_Interpretación (Agrupada) - D_Interpretación (Agrupada)	D_Post_Evaluación (Agrupada) - D_Evaluación (Agrupada)	D_Post_Inferencia (Agrupada) - D_Inferencia (Agrupada)	D_Post_Esplicación (Agrupada) - D_Esplicación (Agrupada)
Z	-4.579b	-5.155b	-5.099b	-5.753b	-2.546b
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,011

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio se determinó que el uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias si mejora el desarrollo pensamiento crítico de los estudiantes, datos similares se evidencian en un estudio de Zúñiga (2018) en el que concluye que el análisis de las fuentes históricas primarias en el aula contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, para ello es necesario utilizar las actividades adecuadas de acuerdo al nivel cognitivo y los conocimientos previos de los educandos. En tal sentido Zúñiga resalta que el papel del docente es fundamental y de él dependerá el éxito de la actividad, criterio que es compartido en esta investigación.

Sobre el nivel de escolaridad al que pertenece la población de estudio, se identificó que debe considerarse este elemento para seleccionar la fuente histórica primaria a analizar y la técnica didáctica a emplear. Es decir que, aun cuando en esta investigación se trabajó con estudiantes del último nivel de bachillerato, la estrategia propuesta se puede aplicar a todos los niveles de escolaridad siempre y cuando se adapte a las características del alumnado. Estos hallazgos son compartidos en un estudio elaborado a nivel bachillerato por Prieto et al. (2013) quienes destacan la utilidad del uso de fuentes primarias en los diferentes años de escolaridad, pero a su vez enfatizan en que se debe tener presente el ciclo, nivel, curso y capacidades de los educandos para optar por la fuente adecuada y de esta manera potenciar el pensamiento crítico e independiente de los mismos.

En relación a las cinco dimensiones del pensamiento crítico trabajadas en el presente estudio, los resultados de la comparativa realizada entre los datos del pretest y el postest después de la aplicación de la estrategia didáctica denotan un incremento significativo del pensamiento crítico en todas y cada una de las dimensiones. De manera puntual, en la variable cognitiva básica “inferencia” se comparte con el criterio de Avilés y Miralles (2021) los cuales a partir de sus hallazgos afirman que el enseñar a pensar como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia influye en que los estudiantes procesen e interpreten información para generar conocimiento y con ello la metacognición; también es útil para que sean capaces de examinar evidencias, tomar decisiones y deducir conclusiones. Estos procesos forman parte de la mencionada dimensión o variable cognitiva.

A diferencia del estudio de Gómez y Prieto (2016) donde se estableció que el uso de objetos u artefactos como fuentes primarias contribuyen a que el desarrollo de la asignatura sea más llamativa, dinámica y que haya mayor comprensión; en el presente estudio no se emplearon fuentes objetuales como tal para la aplicación de cada técnica didáctica sino videos, periódicos y revistas de hemerotecas virtuales, testimonios y reportajes pero debe señalarse que estos

elementos también permitieron que el desarrollo de la clase sea más atractiva y con mayor participación de los educandos. Es decir que utilizar fuentes históricas primarias en sus diferentes presentaciones propicia un ambiente de clase óptimo.

Finalmente, para realizar la comparación de datos del pretest y el postest se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon debido a que la distribución era no normal. Los resultados arrojaron que en todas las dimensiones analizadas $P \leq 0.05$, lo que demuestra que existe eficacia en la aplicación de la estrategia didáctica basada en el uso de fuentes históricas primarias para desarrollar el pensamiento crítico, resultados similares se muestran en un estudio de Domínguez (2018) donde, a pesar de que para el análisis estadístico se utilizó como prueba la *t* de Student, se evidencia una diferencia significativa entre promedios del grupo experimental y el de control. En los datos de la estadística descriptiva existe diferencia de medias de 0.54 a favor del primer grupo. Por lo que concluye que la aplicación de un programa de enseñanza basado en el uso de fuentes históricas primarias influye en el desarrollo de conocimientos de primer orden. Los resultados de ambos estudios reflejan diferencias significativas entre los datos del pretest y del postest luego de la intervención.

CONCLUSIONES

Se diseñó una estrategia didáctica constituida por diferentes técnicas pedagógicas seleccionadas de acuerdo a los beneficios de uso que representan para el desarrollo de capacidades afines al pensamiento crítico. Asimismo, se eligieron fuentes históricas primarias relacionadas a las temáticas propuestas en el currículo de la asignatura de Historia para tercero de bachillerato general unificado.

Se concluye que el uso de una estrategia didáctica basada en fuentes históricas primarias mejora el desarrollo pensamiento crítico de los estudiantes, el incremento se da en las cinco principales dimensiones de este tipo de pensamiento. Por otra parte, es importante resaltar que a pesar de que por años se han utilizado fuentes secundarias para la enseñanza de la asignatura de Historia, solo se ha logrado un aprendizaje de conceptos, datos, etc. No se ha impulsado el perfeccionamiento de otras destrezas necesarias para el desarrollo integral del ser humano.

Los niveles de pensamiento crítico identificados al inicio de este estudio en los estudiantes de muestra, que correspondían en su mayoría a los niveles medianamente logrado y no logrado, responden a las carencias del sistema educativo actual que se mantiene tradicionalista y que no contribuye a que el alumnado esté preparado más allá de una profesión y que sea un ente realmente útil para la sociedad.

La efectividad de la estrategia didáctica basada en el uso de fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico fue comprobada a través de la praxis y posterior análisis estadístico, lo que permitió corroborar que el instrumento planteado es innovador debido a que busca transformar la metodología didáctica fortaleciendo en los estudiantes la habilidad de búsqueda de información a través del análisis y puede utilizarse como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2015). *Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la Educación*. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/485>
- Avilés, J., y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. <http://hdl.handle.net/11162/85775>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Coop. Editorial Magisterio. <https://n9.cl/prl37>
- Carrasco, J. (2018). *Medición del Desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes chilenos/as de educación superior*. Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3062>
- Castillo, M. (2020). *Aprendizaje cooperativo y la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de las Facultades de Ciencias e Ingeniería de la Universidad Peruana de Ciencias e Informática, 2019*. Universidad Peruana de Ciencias e Informática. <http://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/70>
- De la Cruz, M. (2021). *Estrategias didácticas y pensamiento crítico en el tercer ciclo de la especialidad de inglés en el instituto de educación superior pedagógico privado Charles Dickens, Huancayo 2020*. Universidad Peruana de los Andes. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/2776>
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 31. <https://www.rtedalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Domínguez, R. (2018). *Uso de fuentes históricas y el desarrollo del pensamiento histórico en niños de sexto grado del nivel primaria de la I.E Rosa Carrera de Martos* [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2492>
- Esparza, G., y Granat, M. (1998). *Estrategias metodológicas para mejorar la enseñanza de la historia mundial del módulo de ciencias sociales de preparatoria* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/7883/1/1020124832.PDF>
- Facione, N., y Facione, P. (1996). *Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment*. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136. https://insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/Externalizing-CT_-Nsg-Otlk-1996.pdf
- Flores, J., y Huamani, L. (2021). Valores interpersonales y pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima, 2020. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 447-461. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.187>
- Flores, J., Ávila, J., Jara, C., Sáenz, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. https://www.researchgate.net/publication/345959045_Estrategias_as_didacticas_para_el_aprendizaje_significativo_en_contextos_universitarios
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Ediciones Paidós.
- Gómez, C., y Prieto, J. (2016). *Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria*. <https://doi.org/10.7203/DCES.31.8228>
- Medina, M., Meza, D., Andrade, A. y Sandoval, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435831>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (4 ed.). Editorial Graó.
- Montoya, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21, Article 21. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165/317>
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed). *Debates in History Teaching* (63-72). London-New York: Routledge.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Prieto, J., Gómez, C. y Miralles, P. (2013). *El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato*. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Zúñiga, J. (2018). *Fuentes primarias como recurso para la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento* [Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/6444>