



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA



**B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN
PEDAGÓGICO PUNO 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

MARIBEL MAMANI ROQUE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

JULIACA – PERÚ

2025



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

**B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN
PEDAGÓGICO PUNO 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

MARIBEL MAMANI ROQUE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

APROBADA POR:

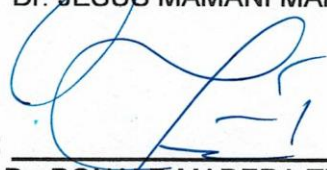
PRESIDENTE

: 
Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ

PRIMER MIEMBRO

: 
Dr. JESUS MAMANI MAMANI

SEGUNDO MIEMBRO

: 
Dr. RONALD MADERA TERAN

ASESOR DE TESIS

: 
Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0749-2025-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 10 de diciembre del 2025

VISTOS:

El expediente N° 7687 presentado por el (la) Bachiller: **MAMANI ROQUE MARIBEL** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **MAMANI ROQUE MARIBEL** con número de DNI **43053751** con número de matrícula **21528328** ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°310-2025 -USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN y con Resolución N°1044-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000519 de fecha: 02 de diciembre del 2025 se nombra jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), TITULADO: **B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025** del (la) Bach: **MAMANI ROQUE MARIBEL**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Primer miembro	: Dr. JESUS MAMANI MAMANI
Segundo miembro	: Dr. RONALD MADERA TERAN
Asesor	: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Jueves, 18 de diciembre del 2025
Hora	: 02:00 p.m..
Lugar	: Aula N°208 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. Javier Rómulo Quispe Zúñiga
DIRECTOR (a)



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01044-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 04 de setiembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-07891 de fecha 15 de julio de 2025, el (la) Bach. MAMANI ROQUE MARIBEL, con DNI N° 43053751, código de matrícula N° 21528328, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); INFORME N° 00847-2025-UI-EPG-UANCV y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" del 27 de agosto de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-07891 el (la) Bach. MAMANI ROQUE MARIBEL, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025 Línea de investigación GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32, para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN, mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión FAVORABLE al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según INFORME N° 00847-2024-UI-EPG-UANCV y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, titulado: B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025 presentado por el (la) Bach. MAMANI ROQUE MARIBEL, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como ASESOR al (a) Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
DIRECCIÓN
Juliaca
Dr. Javier Rómulo Salaspe Zapana
DIRECTOR (a)

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.
4/27/25 10:17:17 am

C. Comercial N°3 2do Piso. ☎ (051) 329145 - Pág. Web: www.epg@uancv.edu.pe Juliaca - Peru



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00310-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 15 de mayo del 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-004666 de fecha 7 de abril de 2025, el (la) Bach. MAMANI ROQUE MARIBEL, con DNI N° 43053751, código de matrícula N° 21528328, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; INFORME N° 00177-2024-UI-EPG-UANCV y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" del 8 de mayo de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-004666 el (la) Bach. MAMANI ROQUE MARIBEL, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32**, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la **DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00177-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación"** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025** presentado por el (la) Bach. MAMANI ROQUE MARIBEL, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.


UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Rómulo José Zapana
DIRECTOR (e)



ANÁLISIS DE LA RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

15%

ÍNDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

9%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	3%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.uancv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
9	repositorio.ujcm.edu.pe Fuente de Internet	<1%
10	repositorio.uceva.edu.co Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1%



METADATOS COMPLEMENTARIOS – UANCV

TÍTULO DE LA TESIS	
B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	MARIBEL MAMANI ROQUE
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	43053751
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9918-8554
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	LUIS CHAYÑA AGUILAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Numero de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	01225791
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0502-1009
Miembro Del Jurado 1	
Nombres y apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-7372-6132



Miembro Del Jurado 2	
Nombres y apellidos	RONALD MADERA TERAN
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02429150
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7818-4511
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin Financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Puno Provincia: Puno Distrito: Puno Coordenadas Latitud: 15°52'28.7"S Longitud: 69°59'44.2"W URL maps: https://goo.su/jRpOB95 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Mayo 2025 – Diciembre 2025
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html#3.02.00	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 EDUCACIÓN GENERAL https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CAJON
ESCUELA DE POSTGRADO
Dr. Jesús Mamani Mamani
DIRECTOR
DE INVESTIGACIÓN - EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo MARIBEL MAMANI ROQUE, identificado con DNI

Nro. 43053751 en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad,
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico denominada:

B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE

APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025

Asesorado por: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

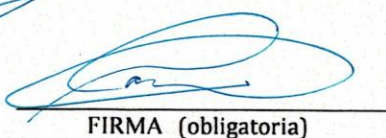
Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 31 de diciembre del 2025


Firma del Asesor
(obligatoria)


FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

A mi familia, por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante durante este proceso académico. Su paciencia, ánimo y confianza me han ayudado a culminar esta etapa, y su comprensión es ahora mi principal motivación para el crecimiento personal y el progreso profesional. Además, dedico este trabajo a mi compañero de trabajo, por su apoyo, solidaridad, cooperación y palabras de aliento en los momentos más difíciles. Su amistad y su disposición para compartir experiencias y conocimientos contribuyeron considerablemente al desarrollo y la culminación de esta investigación.

Maribel



AGRADECIMIENTO

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV) porque gracias a su enseñanza y apoyo me dieron la oportunidad de realizar mi trabajo de investigación en un ambiente adecuado, lo que ha tenido un efecto significativo en mi desarrollo profesional.

En particular, agradezco al Prof. Luis Chayña Aguilar, tutor de esta tesis, por su valiosa orientación y constante apoyo.

Maribel



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	15
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	21
1.2.1. Problema general	21
1.2.2. Problemas específicos	21
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.3.1. Objetivo general.....	22
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	23
1.4.1. Justificación teórica.....	23
1.4.2. Justificación práctica	24
1.4.3. Justificación metodológica	25
1.5. HIPÓTESIS	27



1.5.1. Hipótesis general	27
1.5.2. Hipótesis específicas	27
1.6. VARIABLES E INDICADORES.....	27

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	30
2.1.1. Antecedentes internacionales	30
2.1.2. Antecedentes nacionales	32
2.1.3. Antecedentes Locales	34
2.2. BASES TEÓRICAS.....	36
2.2.1. B-Learning.....	36
2.2.2. Pensamiento crítico	56
2.3. MARCO CONCEPTUAL	81

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	84
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	84
3.3. MÉTODO O MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN	84
3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN	85
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	85
3.6.1. Población	85
3.6.2. Muestra.....	86
3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	87



3.7.1. Técnicas de investigación	87
3.7.2. Instrumentos de investigación	87
3.8. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE INSTRUMENTOS.....	87
3.8.1. Validación del instrumento	87

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	90
4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	123
CONCLUSIONES.....	127
RECOMENDACIONES	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	134
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	135
ANEXO 2: CUESTIONARIOS	136



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables	29
Tabla 2 <i>Población</i>	86
Tabla 3 Componente presencial del B-Learning	91
Tabla 4 Componente virtual del B-Learning	93
Tabla 5 Interacción pedagógica del B-Learning	95
Tabla 6 Análisis del pensamiento crítico	97
Tabla 7 Interpretación del pensamiento crítico.....	99
Tabla 8 Evaluación del pensamiento crítico	101
Tabla 9 Inferencia del pensamiento crítico.....	103
Tabla 10 Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes	105
Tabla 11 Componente presencial B-Learning y habilidades del pensamiento crítico .	107
Tabla 12 Componente virtual del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico ..	109
Tabla 13 Interacción pedagógica B-Learning y habilidades del pensamiento crítico ..	111
Tabla 14 Nivel de correlación.....	113
Tabla 15 Prueba de normalidad	113
Tabla 16 B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.....	115
Tabla 17 Componente presencial B-Learning y habilidades del pensamiento crítico .	117
Tabla 18 Componente virtual B-Learning y habilidades del pensamiento crítico	119
Tabla 19 Interacción pedagógica B-Learning y habilidades del pensamiento crítico ..	121



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Componente presencial del B-Learning</i>	91
Figura 2 <i>Componente virtual del B-Learning</i>	93
Figura 3 <i>Interacción pedagógica del B-Learning</i>	95
Figura 4 <i>Análisis del pensamiento crítico</i>	97
Figura 5 <i>Interpretación del pensamiento crítico</i>	99
Figura 6 <i>Evaluación del pensamiento crítico</i>	101
Figura 7 <i>Inferencia del pensamiento crítico</i>	103
Figura 8 <i>Según interacción pedagógica</i>	105
Figura 9 <i>Componente presencial B-Learning y habilidades del pensamiento crítico..</i>	107
Figura 10 <i>Componente virtual del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico.</i>	109
Figura 11 <i>Interacción pedagógica B-Learning y habilidades del pensamiento crítico.</i>	111
Figura 12 <i>B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes ...</i>	115
Figura 13 <i>Componente presencial B-Learning y habilidades del pensamiento crítico</i>	117
Figura 14 <i>Componente virtual B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico .</i>	119
Figura 15 <i>Interacción pedagógica B-Learning y habilidades del pensamiento crítico.</i>	121



RESUMEN

El presente estudio tuvo como **objetivo** determinar la relación entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025. **Metodología**, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básica, con nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 430 estudiantes y la muestra por 204, seleccionada mediante muestreo probabilístico. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario, validado por juicio de expertos y con adecuada confiabilidad, lo que permitió recolectar información válida para el análisis descriptivo e inferencial. **Resultados**, se evidenció que del total de estudiantes con nivel medio del componente presencial del B-Learning (47.1%), el 24.5% presentó un nivel medio de pensamiento crítico y el 15.7% un nivel alto; mientras que en el nivel alto del componente presencial (34.3%), el 14.7% alcanzó un pensamiento crítico alto. Desde el análisis inferencial, el coeficiente Rho de Spearman evidenció relaciones positivas y estadísticamente significativas entre el componente presencial y el pensamiento crítico ($\rho=0.61$; $p<0.05$), el componente virtual y el pensamiento crítico ($\rho=0.64$; $p<0.05$), y la interacción pedagógica y el pensamiento crítico ($\rho=0.66$; $p<0.05$). **En conclusión**, los resultados demuestran que el B-Learning se relaciona de manera significativa y positiva con el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, destacándose la interacción pedagógica como el componente con mayor fuerza de asociación.

Palabras claves. Aprendizaje semipresencial, pensamiento crítico.



ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between blended learning (B-Learning) and critical thinking skills in students at the Puno Pedagogical Application Center for Alternative Basic Education in 2025. Methodology: The research was conducted using a quantitative, basic, correlational, non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 430 students, and the sample comprised 204, selected through probabilistic sampling. The data collection technique was a survey, and the instrument was a questionnaire validated by expert judgment and with adequate reliability, allowing for the collection of valid information for descriptive and inferential analysis. Results: Of the total number of students at the intermediate level of the face-to-face component of B-Learning (47.1%), 24.5% demonstrated an intermediate level of critical thinking and 15.7% a high level; while among the students at the high level of the face-to-face component (34.3%), 14.7% achieved a high level of critical thinking. From the inferential analysis, Spearman's Rho coefficient showed positive and statistically significant relationships between the face-to-face component and critical thinking ($\rho=0.61$; $p<0.05$), the virtual component and critical thinking ($\rho=0.64$; $p<0.05$), and pedagogical interaction and critical thinking ($\rho=0.66$; $p<0.05$). In conclusion, the results demonstrate that blended learning is significantly and positively related to the development of critical thinking skills in students at the CEBA de Aplicación Pedagógico in Puno, with pedagogical interaction standing out as the component with the strongest association.

Keywords: Blended learning, critical thinking, inferential.



INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la sociedad del conocimiento, los sistemas educativos enfrentan el desafío de formar estudiantes capaces de analizar, interpretar, evaluar e inferir información de manera crítica, competencias consideradas esenciales para desenvolverse en entornos sociales, laborales y académicos cada vez más complejos. Organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2023) coinciden en que el pensamiento crítico constituye una de las habilidades clave del siglo XXI, al permitir que las personas no solo accedan a la información, sino que la comprendan, cuestionen y utilicen de forma reflexiva y responsable.

En este escenario, la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos se ha fijado como una estrategia para potenciar tales competencias cognitivas. Al respecto, a nivel internacional destaca el B-Learning, definido por Mach y Moore como un modelo educativo de aprendizaje semipresencial que combina las posibilidades de la educación presencial con las de los entornos virtuales. Diferentes investigaciones sugieren que, cuando se aplican de modo de planificado y con enfoque pedagógico, este tipo de modelos fomentan la flexibilidad, la autonomía y la interacción pedagógica, y estos factores favorecen las competencias críticas del pensamiento crítico. Además, la literatura científica de los últimos años afirman que el B-learning promueve espacios de reflexión, análisis colaborativo y uso crítico de la información. En el ámbito latinoamericano, y particularmente en el contexto nacional peruano, la incorporación de modelos educativos mediados por tecnologías responde a políticas educativas que buscan reducir las brechas de acceso y mejorar la calidad de la EIB (MINEDU 2022). Así, dado que uno de los propósitos —transversales— de la EBA radica en fortalecer tales



competencias críticas para estudiantes que registran itinerarios educativos no continuos, involucra procesos semipresenciales. Sin embargo, evidencias locales sugieren que la implementación del B-learning supondría un de educación virtual debido a insuficiente infraestructura tecnológica y a no uso pedagógico de las posibilidades virtuales.

El B-Learning local, actualmente en expansión en respuesta a las demandas educativas actuales y las condiciones socioculturales de los estudiantes a nivel local, se puede vincular directamente con los componentes antes descritos. No obstante, persiste la preocupación sobre si la integración de los componentes de este modelo, a saber, el aprendizaje presencial, en línea y por interacción pedagógica, está contribuyendo efectivamente a la mejora de las habilidades en los estudiantes. La realidad educativa local está llena de ejemplos de estudiantes que luchan por analizar la información, evaluar los argumentos y tomar decisiones informadas en contextos variados, lo que tiene un impacto significativo en su rendimiento académico y su participación crítica en la sociedad. Por ello, se debe investigar el impacto del B-Learning en el desarrollo de las habilidades críticas en los estudiantes.

Finalmente, el presente trabajo de investigación está constituido por 4 capítulos: en el **capítulo I** los aspectos referentes a generalidades del estudio y específicamente el planteamiento del problema, los objetivos la hipótesis. **En el capítulo II** se presenta el marco teórico, donde se recopiló los antecedentes a nivel internacional, nacional y local; las bases teóricas y el marco conceptual. **El capítulo III** muestra la metodología de la investigación donde se expuso lo siguiente; el enfoque cuantitativo, el diseño no experimental, el nivel, la población y muestra, técnicas e instrumentos El capítulo IV expone los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones del estudio.



CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En el escenario educativo internacional, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico se ha consolidado como una prioridad para los sistemas educativos, debido a su relevancia para la participación activa y responsable de los estudiantes en sociedades cada vez más complejas y digitalizadas. No obstante, diversos informes evidencian que una proporción significativa de estudiantes a nivel mundial presenta dificultades para analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones fundamentadas, a pesar de los avances en la incorporación de tecnologías educativas y modelos de enseñanza innovadores.

Según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, alrededor del 50% de los estudiantes de 15 años en los países participantes no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura. La lectura es una competencia estrechamente relacionada con el pensamiento crítico, ya que la falta de la primera limita severamente la capacidad de interpretar, analizar y evaluar la información de manera reflexiva. En esta línea, esta situación revela que a nivel mundial, una parte significativa del alumnado experimenta dificultades para desarrollar habilidades cognitivas superiores, incluso en programas educativos que ya han



incorporado tecnologías digitales. La UNESCO, asimismo, advierte que aunque más del 60% de los países ha hecho esto en la última década, estos desarrollos no siempre se traducen en mejoras sustanciales de la calidad del aprendizaje o en el fortalecimiento del pensamiento crítico. En muchos casos, la integración de ambientes virtuales, y dato relevante modelos de enseñanza mixta se centran pura y exclusivamente en el acceso a las plataformas y los recursos digitales, y sin corrientes pedagógicas claras que fomenten la reflexión, el análisis crítico y la interacción significativa entre docentes y estudiantes. En este marco, el B-Learning o enseñanza semipresencial se ha promocionado internacionalmente como una alternativa para ayudar a mejorar este proceso, abierto la puerta a la presencialidad de los ambientes virtuales. Sin embargo, estudios internacionales han revelado que su efectividad en términos del desarrollo del pensamiento crítico depende en gran medida de cómo se implementa. Siguiendo a Graham, durante diversas experiencias internacionales, el 40% de los programas de B-Learning evaluados carecieron de adecuadas prácticas pedagógicas, entre los que el nivel bajo de interacción pedagógica y el uso puramente instrumental de tecnologías se observaron como los principales problemas para el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

De forma similar, investigaciones comparativas en educación superior y educación de adultos apuntan al hecho de que, aunque el B-Learning mejora la flexibilidad y el acceso al aprendizaje, no garantiza el debilitamiento del pensamiento crítico por sí solo, particularmente si el virtual e elmo no están armonizados, o se utilizan estrategias de aprendizaje activas y colaborativas . Este problema se denuncia en modalidades educativas flexibles, en las cuales, predomina la diversidad en los



recorridos educativos de los estudiantes, y por lo tanto, se necesita más apoyo pedagógico en su desempeño crítico.. Por tanto, la brecha entre la expansión del B-Learning a nivel internacional y su efectividad en el desarrollo del pensamiento crítico cierra la necesidad de analizar de forma sistemática cómo los componentes presenciales, virtual y la interacción pedagógica en este modelo se relacionan con las habilidades críticas. Dicha relación es vital para la formulación de políticas educativas y la transmisión de bestias pedagógicas que, en lugar de simplemente democratizar el acceso a la educación digital, realmente facilitan la formación de estudiantes críticos, reflexivos y autónomos. En el contexto de la educación en Perú, la formación del pensamiento crítico es uno de los desafíos más graves en lo que respecta a la mejora de la calidad del aprendizaje en estilos y formatos de aprendizaje de las etapas educativas. A pesar de los esfuerzos normativos y pedagógicos de largo plazo del estado, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que un gran número de estudiantes lucha para analizar la información, interpretar los textos, evaluar los argumentos y resolver los problemas de manera reflexiva.

Los resultados arrojados por la Evaluación Censal de Estudiantes y por otras pruebas nacionales aplicadas por el Ministerio de Educación confirman que los niveles de logro en competencias que pueden ser asociadas al pensamiento crítico siguen siendo limitados. Según el MINEDU, sólo el 37.6% de los estudiantes de secundaria alcanzó el nivel satisfactorio en comprensión lectora, mientras que más del 60% se ubicó en niveles de proceso o inicio. Esta situación resulta especialmente preocupante si consideramos que la comprensión lectora es una competencia base cuyo dominio es necesario para el análisis, la interpretación y la evaluación crítica de la información.



En el mismo sentido, la aplicación de las pruebas PISA confirma esta problemática con datos para el nivel nacional. En la última evaluación aplicada al Perú, aproximadamente el 54% de los estudiantes peruanos de 15 años no alcanzó el nivel mínimo de desempeño en lectura, colocando al país por debajo del promedio de los países de la OCDE. Esta brecha se explica por las dificultades estructurales en el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores —fuertemente relacionadas al pensamiento crítico—, que se traducen en la limitada capacidad de los estudiantes para responder a demandas académicas y sociales complejas.

Ante este contexto, el Estado peruano ha promovido la integración de tecnologías digitales y modalidades educativas flexibles, como el B-Learning, con el objetivo de democratizar el acceso a la educación y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según el Ministerio de Educación – MINEDU: “las estrategias de educación a distancia y la semi presencialidad permitieron que más del 70% de instituciones educativas públicas realizaran alguna acción de incorporación de recurso digital o plataforma virtual en sus prácticas pedagógicas». A pesar de ello, investigaciones nacionales han asociado esta incorporación a la mera transmisión de contenidos y realización de protocolos formales, sin un enfoque pedagógico dirigido al pensamiento crítico.

Del mismo modo, las investigaciones realizadas en el marco de la Educación Básica Alternativa – EBA: “advierten el riesgo de desfase en el desarrollo de habilidades críticas de los estudiantes de la modalidad a causa de interrupciones en la trayectoria educativa, limitaciones de tiempo y acceso desigual a recursos tecnológicos”. El MINEDU menciona que más del 45% estudió y trabaja, lo que limita



su participación en procesos educativos que requieran un mayor tiempo de reflexión y análisis. En este contexto, el B-Learning se presenta como una alternativa pertinente sin embargo, su impacto en el pensamiento crítico no ha sido estudiado.

Por lo tanto, a nivel nacional, existe una brecha entre la implementación del B-Learning y el desarrollo real de habilidades de pensamiento crítico, especialmente en modalidades educativas flexibles como EBA. Esta brecha requiere investigación para proporcionar evidencia sobre la relación entre las dimensiones del B-Learning (asistencia a la escuela, la parte virtual y la interacción educativa) en el pensamiento crítico de los estudiantes. Estos datos podrían informar la toma de decisiones curriculares y la elaboración de estrategias educativas de una manera más pertinente al contexto peruano. A nivel local, en la ciudad de Puno, exactamente en el CEBA de Aplicación Pedagógica, los ritmos académicos de los estudiantes difieren significativamente, ya que combinan trabajo y estudios en la mayoría de los casos, debido a su contexto familiar y social.

La modalidad EBA requiere la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles para garantizar que las actividades educativas apoyen un amplio acceso y permanencia, así como actividades de aprendizaje significativas para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico. Recientemente, el CEBA de Aplicación Pedagógica de Puno ha incorporado progresivamente dimensiones prácticas de B-Learning que incluyen escenarios presenciales con una plataforma virtual, recursos digitales y oportunidades para la interacción pedagógica. Sin embargo, el panorama nacional de estas dimensiones suele ser desequilibrado, lo que reduce su potencial formativo. En particular, la presencia activa de los



estudiantes, el uso de recursos digitales beneficiosos para la reflexión y los seminarios que consolidan actividades de reflexión, interpretación y conciencia crítica de la información trabajada por los estudiantes suelen ser deficientes.

Al nivel institucional, docentes y directivos del proyecto manifiestan que una parte significativa de los estudiantes presenta dificultades para argumentar sus ideas, para evaluar información de diversas fuentes y para tomar decisiones fundamentadas, aspectos que son considerados esenciales del pensamiento crítico. Estas dificultades se ven agravadas en sus asignaturas al realizarse en actividades académicas que implican una reflexión profunda, la resolución de problemas y la aplicación de sus conocimientos a situaciones del mundo real, impactando negativamente su desempeño académico y su autonomía de aprendizaje. Por otro lado, el contexto sociocultural de Puno, caracterizado por importantes brechas en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad, incide directamente en el desarrollo del componente virtual del B-Learning. Si bien muchos de sus estudiantes cuentan con un dispositivo móvil, su uso pedagógico aún es limitado y, en varios casos, se reduce al envío y recepción de tareas y actividades sin un acompañamiento que promueva una reflexión crítica al respecto.

Además, la interacción pedagógica, tanto presencial como virtual, no se desarrolla de forma sistemática, impactando la retroalimentación, el trabajo colaborativo y el seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es en este contexto que surge la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuál es la relación entre el B-Learning y la adquisición de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, considerando sus



componentes presencial, virtual e interacción pedagógica? Analizar los componentes de esta relación, informará las fortalezas y las debilidades del modelo educativo aplicado y generará evidencias que permitan encauzar las practicas pedagógicas de la EBA.

Por consiguiente, el problema de la investigación radica en la pobreza de la evidencia empírica al nivel local sobre la relación del B-Learning con el desarrollo del pensamiento crítico. Dicho hecho limita la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas justificadas y optimizar estrategias educativas con respecto a las características y necesidades de los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno. Ésta es la razón por la que se requiere el estudio propuesto con el fin de contribuir al fortalecimiento de calidad educativa y el fomento de competencias cognitivas necesarias para la formación integral.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

PG ¿Qué relación existe entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

PE1. ¿Qué relación existe entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno?

PE2. ¿Qué relación existe entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades



del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno?

PE3. ¿Qué relación existe entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

OG. Determinar la relación entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

OE1. Describir la relación entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno.

OE2. Establecer la relación entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.

OE3. Identificar la relación entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.



1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.4.1. *Justificación teórica*

La presente investigación se justifica desde el enfoque teórico ya que su propósito radica, precisamente, en extender y profundizar el conocimiento científico sobre la relación entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico, dos construcciones vigentes en la educación del siglo XXI que han sido poco estudiadas en unidad, sobre todo en el campo de la EBA. Si bien existen desarrollos teóricos sobre el B-Learning como modelo educativo y sobre el pensamiento crítico como una competencia clave del siglo XXI, son escasos los trabajos que explican de manera empírica y sistemática cómo los componentes del B-Learning se relacionan con el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes con experiencias de escolarización no tradicional. Desde la mirada del aprendizaje combinado, autores como Garrison y Vaughan (2020) sostienen que la integración de los entornos presenciales y virtuales, cuando tiene como centro al diálogo reflexivo, la interacción pedagógica y a la construcción activa del conocimiento, puede potenciar experiencias de aprendizaje más profundas.

La presente investigación aporta teóricamente puesto que permite contrastar con la realidad empírica la afirmación antes citada, contribuyendo a enriquecer el cuerpo teórico que sustenta al B-Learning, con base en la evidencia proveniente de estudiantes de EBA. Asimismo, la investigación se enmarca en las contribuciones teóricas del pensamiento crítico, definido como un conjunto de destrezas cognitivas que incluyen al análisis, la interpretación, la evaluación y a la inferencia, entre otras (Facione, 2020; Halpern, 2023). La presente investigación contribuye a fortalecer



dicho marco teórico, en tanto ofrece evidencia sobre la manifestación y relación de dichas habilidades con un modelo pedagógico semipresencial. En consecuencia, la presente investigación justifica su perspectiva teórica desde la contribución al conocimiento basado en la evidencia, en tanto contribuye a fortalecer, matizar o ampliar los postulados de las teorías constructivistas y socio-cognitivistas, relativas a la importancia de la interacción, la mediación docente y el uso significativo de los recursos tecnológicos en la generación de procesos cognitivos complejos. Este aspecto contribuye a generar, precisamente, evidencia para el desarrollo de futuras investigaciones, modelos explicativos y marcos teóricos relacionados con la educación mediada por tecnologías y el desarrollo del pensamiento crítico.

1.4.2. Justificación práctica

En términos prácticos, la justificación de la presente investigación radica en la utilidad de sus resultados para la mejora del proceso educativo de la Educación Básica Alternativa en el Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno. El objetivo principal de este estudio es aportar evidencia empírica acerca de las relaciones entre el B-Learning y la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes en CEBA en una institución específica. Esto facilitará la creación o mejora de las estrategias pedagógicas así como el uso efectivo de la tecnología en el aula. En el contexto local, los estudiantes de EBA luchan con la educación a causa de la disrupción en la educación, la falta de tiempo a causa del trabajo y la escuela y una brecha tecnológica que limita en gran medida el acceso de los estudiantes a los recursos digitales y su capacidad para utilizarlos eficazmente.



Sin embargo, el b-learning brinda una oportunidad para obtener el mejor de ambos mundos, ya que proporciona flexibilidad junto con la oportunidad de aprovechar los recursos digitales. Este estudio es crítico, ya que ayudará a determinar la forma en que el uso eficaz de ambos puede ser promovido en situaciones de mayor complejidad. Los resultados del estudio proporcionarán directrices prácticas; permitirán ajustes a la práctica docente y las políticas educativas para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, en este caso el pensamiento crítico en estudiantes de EBA. Además, los resultados del estudio también tendrán un impacto de gran alcance en la institución. Al proporcionar evidencia acerca de cómo el B-Learning impacta en la habilidad del pensamiento crítico, los gerentes pueden ajustar la formación docente y la integración de la tecnología en la EBA de Puno. En general, los resultados del estudio serán ampliamente aplicables en términos de calidad educativa y preparación para una sociedad global.

1.4.3. Justificación metodológica

La justificación metodológica del presente estudio se consolida en el enfoque cuantitativo con nivel correlacional, debido a la objetividad y sistematicidad con que se analiza la relación entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógica de Puno. En tal sentido, este enfoque resulta adecuado en vista de la posibilidad de medir exactamente las variables a través de instrumentos estructurados y el procesamiento estadístico de los datos, lo que brinda rigor científico y validez a los resultados de la investigación. Adicionalmente, el nivel correlacional se selecciona por la naturaleza del propósito central de la investigación, que no altera ni manipula



variables ni establece relaciones de causalidad.

Por el contrario, el nivel metodológico elegido determina cuál es el grado y sentido de la relación entre el B-Learning, sus tres componentes: presencial, virtual e interacción pedagógica, y las habilidades del pensamiento crítico, suministrando evidencia empírica directa sobre ese nivel de y la forma de la relación. El uso de un diseño no experimental se justifica en que no hay intervención sobre las variables, como reconocimiento de sus manifestaciones tal y como se presentan normalmente. La característica mencionada es relevante en la educación debido a la necesidad de no alterar su proceso formativo habitual. La elección de técnicas e instrumentos cuantitativos, como la encuesta y el cuestionario, se programaron para permitir la recolección de información de una muestra representativa para pueda estandarizarse y analizarse con el uso de técnicas estadísticas.

El coeficiente Rho de Spearman fue seleccionado entre esos últimos porque la escala de medición y la naturaleza del material permiten realizar pruebas no paramétricas para obtener una contrastación de hipótesis más precisa y confiable. En resumen, la justificación metodológica del estudio se resume en el nivel correlacional cuantitativo, que permitió abordar de manera coherente y rigurosa los objetivos de la investigación, produciendo resultados de confiabilidad, replicabilidad y aplicabilidad en el futuro proceso de búsqueda en educación. A su vez, el estudio proporciona una base metodológica firme para abordar el B-Learning y su relación con el pensamiento crítico.



1.5. HIPÓTESIS

1.5.1. *Hipótesis general*

HG. Existe una relación significativa entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.

1.5.2. *Hipótesis específicas*

HE1. Existe relación significativa entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno.

HE2. Existe relación significativa entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno.

HE3. Existe relación significativa entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno.

1.6. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1: B-Learning

Variable 2: Pensamiento crítico

1.6.1 *Conceptualización de variables*

V1. Definición conceptual – B-Learning: El B-Learning o aprendizaje combinado puede definirse conceptualmente como un modelo educativo que integra las



actividades presenciales y los entornos virtuales de aprendizaje de forma planificada y coherente, con el fin de aprovechar las ventajas pedagógicas de ambos. De esta forma, este modelo educativo es posible gracias a la interacción pedagógica y al uso significativo de recursos tecnológicos y la mediación docente, orientados todo el apoyo de aprendizajes activos, reflexivos y autónomo de los y las estudiantes (Garrison & Vaughan, 2020; Graham, 2019).

Definición operacional: Se operativiza como la percepción de los estudiantes de la implementación de la metodología de aprendizaje combinado en su proceso formativo. En este sentido, la variable es medida a través de un cuestionario estructurado con escala de tipo Likert, basado en tres dimensiones: el componente presencial, el componente virtual y la interacción pedagógica.

V2. Definición conceptual – Pensamiento crítico: Las competencias de pensamiento crítico son las que, según, permiten al sujeto analizar, interpretar, evaluar e inferir información de manera reflexiva y argumentada para emitir juicios lógicos y oportunos cumpliendo sujeto razonamientos lógicos y oportunos. Estas competencias consisten en la utilización consciente de la lógica, la evidencia y el razonamiento y son imprescindibles para un aprendizaje significativo y la participación activa en una sociedad democrática (Facione, 2020; Halpern, 2023).

Definición operacional: La operacionalización de las habilidades del pensamiento crítico se realiza mediante el nivel de desempeño cognitivo de los estudiantes. Se midió a través de un cuestionario con escala tipo Likert.



1.6.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
V1: B-Learning	Componente presencial	• Interacción directa • Estrategias presenciales • Retroalimentación inmediata • Orientación del proceso	Escala ordinal, tipo Likert Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
	Componente virtual	• Uso de plataforma • Recursos digitales • Actividades en línea • Accesibilidad	Nivel Bajo (12-28) Medio (29-44) Alto (45-60)
	Interacción pedagógica	• Trabajo colaborativo • Participación • Seguimiento	
V2: Pensamiento crítico	Análisis	• Identificación de ideas • Relación entre conceptos • Diferenciación de información • Organización lógica	Escala ordinal, tipo Likert Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
	Interpretación	• Comprensión • Clarificación • Uso de evidencias • Contextualización	
	Evaluación	• Valoración de argumentos • Confiabilidad de fuentes • Detección de errores • Comparación crítica	Nivel Bajo (16-37) Medio (38-58) Alto (59-80)
	Inferencia	• Conclusiones • Hipótesis/explicaciones • Predicción • Decisión fundamentada	

Nota. Facione, P. A. (2020). Pensamiento crítico: Qué es y por qué es importante (actualización de 2020). Insight Assessment.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Garrison & Vaughan (2020) Un enfoque de estudio de caso para examinar cómo el modelo B-Learning puede transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior al tiempo que promueve el pensamiento crítico. Objetivo: En este estudio, intentamos no solo descifrar si B-Learning puede hacer que los estudiantes piensen críticamente, sino, más bien, investigar cómo se convierte en su motor. Metodología: estudio de caso con método cualitativo Los casos de estudio incluyeron a varios profesores y foros de dos universidades de Canadá. Conclusiones: B-learning, diseñado con pedagogía en mente, promueve el pensamiento crítico a través de tareas colaborativas y guías reflexivas. La integración de tecnología en pedagogía en torno al estudiante tiene un impacto favorable en el desarrollo de la competencia crítica. Los resultados demuestran nuestra hipótesis.

Wang, et al. (2021) el aprendizaje mixto y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de ingeniería en China. Objetivo: Investigar la relación entre el aprendizaje mixto y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de ingeniería en China. Método: un estudio cuantitativo correlacional con 120 sujetos,



cuestionario y Ennis Critical Thinking Test. Resultados: una evaluación moderada y positiva entre el uso de B-Learning y el desarrollo del pensamiento crítico, en análisis y habilidades de inferencia en particular. Conclusión: B-Learning puede mejorar el pensamiento crítico en ingeniería si se combina con tareas cognitivamente exigentes y comentarios oportunos.

Graham, et al. (2021) En este estudio, examinamos cómo el diseño de un curso de aprendizaje en línea (B-Learning) afecta el compromiso y el pensamiento crítico de los estudiantes en contextos universitarios estadounidenses. Enfoque: Métodos mixtos, incluyendo encuestas, análisis de foros virtuales y entrevistas semiestructuradas. Resultados: Cuando los foros virtuales fueron moderados activamente y se alinearon con los objetivos del curso, los estudiantes demostraron una mayor participación y pensamiento crítico. Implicaciones: El diseño instruccional es esencial para garantizar que el curso de aprendizaje en línea no se limite a impartir contenido, sino que desarrolle la capacidad de reflexión y argumentación.

Alammary (2021) Alammary (2021) El objetivo del estudio es identificar las mejores prácticas de B-Learning para el fomento de habilidades del siglo XXI, entre ellas el pensamiento crítico en las instituciones de educación superior del Medio Oriente Metodología: revisión sistemática de la literatura existente 25 estudios internacionales; se examinaron entre 2008 y 2018. Los resultados obtenidos: seguida de que Se han identificado estrategias que son efectivas de la b-learning, como el aprendizaje basado en problemas, la moderación de la discusión en línea y la evaluación formativa digital. Principal Conclusión: el b-learning puede fomentar el pensamiento crítico si se adapta a los antecedentes culturales de los estudiantes y



está respaldado por metodologías activas.

López et al. (2021) El objetivo principal de este estudio de López et al., 2021, fue examinar cómo la formación en aprendizaje basado en el aprendizaje (BL) influyó en el desarrollo de las habilidades de CA y el Pensamiento Crítico (PC) en estudiantes de negocios de una universidad española. Metodología: Diseño cuasiexperimental con 246 estudiantes. Se emplearon rúbricas de pensamiento crítico y análisis estadístico de los resultados de la evaluación. Resultados: El grupo de aprendizaje basado en el aprendizaje (B-Learning) obtuvo mejores puntuaciones en los exámenes y mejores resultados en sus tareas cuando se involucró el pensamiento crítico. Conclusión: El B-Learning puede favorecer el desarrollo del PC si se combina con una evaluación estructurada y actividades interactivas.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Quispe & Huamán (2022) el estudio buscó determinar la relación que existe entre el uso del B-Learning y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de instituciones públicas educativas en la ciudad del Cusco. Metodología: el enfoque utilizado fue cuantitativo, de tipo correlacional. Se aplicaron cuestionarios a 120 alumnos, con el apoyo del coeficiente correlación de Spearman. Resultados: Se encontró la existencia de una correlación significativa positiva entre el uso del B-Learning y el nivel de pensamiento crítico, particularmente en el tamaño de las habilidades de análisis e inferencia. Conclusión: el B-Learning potencia la existencia del pensamiento crítico, siempre y cuando esté acompañado de estrategias activas, como el debate, el trabajo por proyectos y la reflexión dirigida.



Ramos (2021) Para evaluar el impacto del uso de plataformas virtuales en la modalidad de aprendizaje en línea (B-Learning), este estudio analiza el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de un instituto tecnológico de Lima. Método: Diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental (n=80). Se realizaron pruebas previas y posteriores de pensamiento crítico en Ennis. Resultados: El grupo experimental mostró un aumento significativo tanto en la capacidad para evaluar argumentos como en la capacidad para interpretar textos complejos. Conclusión: Al incorporar plataformas digitales en un formato de aprendizaje combinado bien estructurado, pueden contribuir a la mejora del pensamiento crítico en las técnicas educativas.

Cárdenas (2020) en su estudio buscó analizar cómo el aprendizaje semipresencial influye en el pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en zonas rurales de Ayacucho. Metodología: Estudio cualitativo con entrevistas a docentes y grupos focales de estudiantes. Resultados: El uso del b-Learning permite a los estudiantes expresarse con mayor autonomía. Cabe destacar que desarrollaron mayor franqueza ante argumentos a través de internet, aunque persisten sus problemas de interacción tecnológica. Conclusiones: En zonas rurales, el b-Learning puede promover el pensamiento crítico si se adapta a las condiciones locales y se centra en tareas reflexivas.

Valdivia & Soto (2021) confronta en su estudio la relación entre el pensamiento crítico y el empleo de técnicas de enseñanza en contextos B-Learning en estudiantes universitarios de Arequipa. Metodología: Enfoque cuantitativo, diseño correlacional, muestra de 150 estudiantes. Se aplicaron cuestionarios estructurados y se hizo



análisis estadístico descriptivo e inferencial. Resultados: Hubo una correlación positiva alta entre el empleo de estrategias activas (estudio de casos, debate por computadora) y posterior pensamiento crítico. Conclusión: El pensamiento crítico se desarrolla en mayor medida con el B-Learning que combina estrategias participativas e investigativas.

Chambi (2023) se evaluó el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de CEBA "José María Arguedas" de Juliaca, en un entorno de aprendizaje virtual post-pandemia. Metodología: Descriptivo / cuantitativo. Se aplicó el Test de Watson-Glaser a 60 estudiantes. Resultados: Se descubrió que el pensamiento crítico de los estudiantes era bajo o mediano en general, y sus puntos débiles estaban especialmente marcados en la capacidad para analizar argumentos o hacer inferencias. Conclusión: Si un medio virtual no lleva fines pedagógicos concretos, entonces no puede garantizar el desarrollo del pensamiento crítico. Conclusión encontró un nivel bajo a medio de pensamiento crítico en estudiantes ceberos "José María Arguedas" de Juliaca con las siguientes debilidades marcadas pero también lamentables en la evaluación de argumentos y detalles de inferencia los entornos virtuales aportarán tarea formativa fuente chocar against soportivaAbstracts

2.1.3. Antecedentes Locales

Mamani (2022) sobre el efecto que tiene el aprendizaje en línea y el pensamiento crítico El 50% de los 200 estudiantes (CEBA "Simón Bolívar" Jade de Juliaca) elige el B-Learning - Metodología: Estudio cuantitativo, diseño correlacional. Muestra de 80 estudiantes, con encuestas y medición de pensamiento crítico en el



test cognitivo de Ennis 53. Resultados: La correlación entre la utilización del B-Learning y creatividad es moderadamente positiva. Las capacidades analíticas de los estudiantes también mejoran con este método, se observa inferencia cada vez más sutil. Conclusión: El B-Learning lleva al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con métodos activos y los materiales multimedia que necesite.

Huanca (2021) Buscaron evaluar cuánto era el poder crítico obtenido por estudiantes de secundaria en la I.E.S. José Antonio Encinas de Puno después de si la materia se daba en forma virtual o no. Métodos: Estudio descriptivo con enfoque cuantitativos. Se aplicó el Test de Habilidades Críticas de Watson-Glaser a 60 estudiantes. Resultados: El 64 por ciento de las madres tenían un poder crítico bajo. Las habilidades más afectadas son los análisis y la lógica. Conclusión: Las clases virtuales por sí solas no fomentan el pensamiento crítico; se necesita una planificación pedagógica que impulse la reflexión activa.

Choquehuanca (2023) tiene como objeto el análisis de la relación existente entre las estrategias de enseñanza en línea y el pensamiento crítico entre estudiantes del Centro Educativo Básico Alternativo "Glorioso San Carlos" Puno. Metodología: Investigación mixta. Se usaron cuestionarios y entrevistas a los estudiantes y a sus docentes. Resultados: Se encontró que las estrategias centradas en la resolución de problemas así como también las discusiones virtuales aportaron mucho al pensamiento crítico. Conclusión: La enseñanza semipresencial bien estructurada, en efecto, resultó en una mejora de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico.

Canaza (2020) El objetivo del estudio de Canaza (2020) fue describir cómo el



uso de plataformas electrónicas afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Público de Juliaca. Métodos: Estudio descriptivo. Se aplicó una encuesta a 100 estudiantes sobre sus experiencias con plataformas como Moodle y Google Classroom. Resultados: El 78% de los estudiantes afirmó que las plataformas les ayudaron a desarrollar mayor autonomía, capacidad para evaluar la evidencia y capacidad de argumentación. Conclusión: Si bien los resultados son preliminares, el uso adecuado de las plataformas electrónicas puede ser una forma eficaz de promover el pensamiento crítico en contextos de educación técnica.

Apaza (2023) el estudio trata de evaluar el efecto del aprendizaje combinado (B-Learning) en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes de la I.E. Secundario Independencia Nacional, P.L.O. Pisco. Método: Preprueba-post prueba cuasi experimento con dos grupos (experimental y control). Muestreo realizado 70 estudiantes. Resultados: El grupo tratado con la metodología B-Learning donde haya: mejoró francamente tanto en argumentos críticos como la evaluación de fuentes. Conclusiones: El modelo B-Learning promueve el pensamiento crítico cuando se combina con actividades que estimulan la participación y el análisis reflexivo.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. B-Learning

Como resultado del rápido avance de las tecnologías digitales y las nuevas demandas sociales para tener acceso, flexibilidad y calidad en los procesos de enseñanzay aprendizaje, los sistemas educativos han experimentado alteraciones



drásticas en los últimos años.

El B-Learning o aprendizaje semipresencial ha sido establecido como una modalidad educativa que reúne las experiencias en persona con los entornos virtuales, integrando de modo organizado oportunidades formativas más amplias y capaces de setting las características y necesidades de diferentes grupos de estudiantes, especialmente los que necesitan alternativas educativas flexibles, tales como aquellos matriculados en Educación Básica para adultos.

El Balance Learning (B-Learning) combina actividades presenciales y virtuales de forma equilibrada, mediante el uso de estrategias pedagógicas en las que interacción, recursos digitales y la libertad del estudiante son promovidos. No se trata por tanto sólo del sencillo intercambio entre ambientes físicos y virtuales, sino de crear experiencias de aprendizaje coherentes que aprovechen las virtudes de cada entorno, anima a los estudiantes a tomar parte y pedir consejo pedagógico de los docentes. Es que están presentes en ambos. (Graham, 2021) ha demostrado ser una buena alternativa para los contextos de aprendizaje en los que el tiempo, la distancia o el trabajo y la vida familiar impiden asistir a clase presencial.

Un número creciente de estudios recientes indican que el B-Learning contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje frustrado interroble apoyando a una mayor mujer agogía, manteniendo acceso continuo a recursos educativos y desarrollando capacidades digitales en sus alumnos. Por otro lado, esta modalidad permite al profesor complementar sus estrategias didácticas, alternando clases presenciales con actividades virtuales síncronas y asíncronas para que el alumno no



sólo entienda los contenidos mejor, sino que muestre interés por ellos (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2023). En este sentido, el B-Learning se configura como una manera de enseñar que genera aprendizajes, que son más activos, colaborativos y contextualizados, al alumno.

En el campo de la educación para jóvenes y adultos el B-Learning tiene especial significado, ya que facilita la continuidad de los estudios y permite adecuar el proceso educativo a la realidad social y cultural de los alumnos. La incorporación de tecnologías digitales por parte de esta modalidad no sólo amplía los accesos de información, sino que además forja capacidades cognitivas más profundos, cuando fomenta reflexiones analíticas y la construcción autónoma del conocimiento (Garrison, 2022). Por tanto, es válido considerar el papel del B-Learning como una variable de estudio y su relación con otros procesos educativos clave en el contexto actual.

2.2.1.1. Componente presencial

El componente presencial es uno de los pilares fundamentales del B-Learning, ya que es el espacio educativo donde se interactúa directamente entre docentes y estudiantes, y se ofrece orientación pedagógica en tiempo real al proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de los crecientes entornos virtuales, la presencialidad aún posee un valor formativo esencial, dada su capacidad para fortalecer el acompañamiento docente, la interacción cara a cara y la formación de vínculos pedagógicos que elevan positivamente la motivación y el compromiso del alumnado en su aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, el componente presencial del B-Learning



no consiste simplemente en la transmisión de contenidos, sino que implica el diseño de estrategias didácticas activas que fomenten la participación, el diálogo y la retroalimentación continua. En este sentido, el docente desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje, facilitando a los estudiantes la comprensión del material, disipando dudas y enseñando cómo utilizar adecuadamente los recursos en línea que complementan el proceso de su formación (Graham, 2021). Por tanto, la presencialidad se convierte en un momento estratégico para afianzar las adquisiciones realizadas en línea, que a su vez completan lo trabajado de forma presencial.

Además, varios estudios recientes demuestran que el componente presencial facilita la organización del aprendizaje y contribuye a hacer menos evidentes las brechas que pueden surgir en los entornos virtuales, especialmente en ámbitos educativos en los que el alumnado tiene trayectorias académicas espaciadas en el tiempo o carece de acceso a la tecnología. Este componente es particularmente importante en la educación de las personas jóvenes y adultas, ya que brinda consejos directos y apoyo individualizado, dos aspectos que resultan insustituibles si queremos mantener el cuarto éxito en la formación (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

a) Interacción directa

La interacción directa es clave en la presencial del B-Learning, porque se trata de las comunicaciones inmediatas que se sostienen cara a cara entre el docente y los estudiantes, gracias a las sesiones presenciales. Esta interacción permite un flujo constante de ideas, cuestiones, respuestas y aclara así los contenidos pedagógicos



al tiempo que realiza una labor de adaptación pedagógica necesaria en el momento preciso. En el ámbito del aprendizaje semipresencial, la interacción directa cobra valor estratégico como puente que conecta actividades presenciales con los entornos virtuales de aprendizaje. Desde el punto de vista pedagógico, la interacción directa ya no se limita a la transmisión de información, sino que se convierte en un proceso comunicativo bidireccional (docente-estudiantes) en el que el proceso de aprendizaje del estudiante es activo.

La presencia del docente permite aclarar inmediatamente las dudas, ofrecer retroalimentación individualizada y orientación académica, aspectos que alimentan la motivación y el compromiso del alumno con el proceso educativo (Garrison, 2012). Así vista, la interacción directa se convierte en un elemento esencial para generar aprendizajes significativos y sostenidos. Según investigaciones recientes, una interacción directa efectiva contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas al propiciar el diálogo reflexivo, la argumentación y la participación activa en el aula. De igual manera, este tipo de interacción resulta especialmente relevante en contextos de jóvenes y adultos, donde el acompañamiento cercano del docente contribuye a atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, reduciendo posibles problemas que surgen con las tecnologías educativas (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

b) Estrategias presenciales

Las tácticas en el aula es otro de los componentes esenciales del B-Learning. Si el docente no organiza y desarrolla la enseñanza según cualesquiera de



estas tácticas, los estudiantes no comprenderán nada y su aprendizaje no abarcará nada significativo. En la educación semi presencial, estas estrategias sirven como punto de articulación para que no haya desconexión entre temas tratados presencialmente y actividades virtuales, de modo que se asegure la coherencia y continuidad del proceso educativo en su conjunto.

La docencia presencial estudio presenta se justifica en las metodologías activas que se promueven actualmente desde el punto de vista pedagógico: interactivas, dialógicas, colegiadas. Así el uso de dinámicas como la enseñanza basada en problemas, el trabajo en equipo, estudio de casos y las discusiones dirigidas permite a los estudiantes asumir el rol principal en su aprendizaje a la vez que el docente se convierte en mediador del proceso educativo. En esta línea, estas estrategias de enseñanza también permiten atender a las diversas velocidades o estilos educativos en que un contexto escolar heterogéneo pueda tener lugar.

La investigación actual nos indica que la aplicación favorable de las estrategias presenciales fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores tales como: análisis y reflexión crítica. Pues brinda un ambiente directo de intercambio de información y retroalimentación instantánea. En el contexto de la educación básica alternativa, este tipo de estrategias se revelan particularmente útiles, puesto que permite a los contenidos ser contextualizados a la realidad de los estudiantes fortaleciendo su motivación y dedicación al aprender (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).



c) Retroalimentación inmediata

Dentro del enfoque de componentes presenciales de B-Learning, la retroalimentación inmediata es un dato clave. Eso consiste en la respuesta rápida y directa que el instructor ofrece a los alumnos durante sus actividades académicas. Con este proceso se pueden realizar correcciones y reforzar los aprendizajes en el mismo momento en que surjan interrogantes. Las dudas y errores que se vayan registrando ahora mismo, en el entorno del aula real aparecen cerca para solucionar eso con el profesor. De este modo, los estudiantes pueden llegar a una comprensión más profunda sobre los contenidos y mantener así su avance a través del proceso formativo. En el seminario de aprendizaje combinado, la retroalimentación inmediata juega un rol estratégico consolidando los enlaces entre las experiencias "cara a" y las actividades remotas de los estudiantes.

En términos de evaluación formativa, el retorno inmediato de la información se considera un componente esencial para el aprendizaje. Proporciona al estudiante información clara sobre su desempeño y le permite ajustar sus estrategias de estudio de manera oportuna. Los resultados de investigaciones recientes apuntan con fuerza a que una retroalimentación suministrada en su debido momento produce beneficios. De hecho parece tener igual influjo sobre la motivación del estudiante, la regulación del aprendizaje y el logro de enseñanza de objetivos; sobre todo que este bien argumentada centrada en el progreso del educando (Hattie & Timperley, 2022).

En individuos con discapacidades causadas por actos dolosos, porque el daño es doblemente injusto, la compensación responsabilidad unen fuerzas para ayudar a



alejarse a ellos mismos de la miseria de la desgracia ajena. Al desactivarse el lector de huella digital que los ladrones usan para abrir puertas traseras con tecnología antigua y nuevos vagones de metro equipados con sistemas propietarios repetidamente comprados recientemente, se deberían producir muchas soluciones tecnológicas alternativas (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

d) Orientación del proceso

Orientar el proceso es un indicador esencial del componente presencial B-Learning, pues significa que el tutor ayudará a los estudiantes sistemáticamente a develar todas y cada una de sus actividades académicas presenciales así como virtuales. Ese acompañamiento sirve para aclarar objetivo, organizar tareas y secuencias de aprendizaje, dar dirección el uso de recursos docentes camino constanza aguarda a entender el estudiante de manera integral como se van a comportar todos y cada tipo de actividad en el modelo semipresencial.

Existe en este acompañamiento una orientación objetiva orientado a los recursos de aprendizaje in situ de alta eficiencia. Para educar de esa manera, los alumnos comprenden los planes, el maestro figura como mentor del conocimiento: su función no solamente es suministrar conocimientos sino también ayudar y dirigir la actividad académica de seguimiento del estudiante. Así este profundo papel docente resulta ser uno de los hitos decisivos del trabajo de los modernos métodos pedagógicos (Wen Jiabao, 2016). De esta manera, el estudiante tiene claras orientaciones desde las que desenvolverse con mayor autonomía y responsabilidad en ambos ámbitos de aprendizaje.



Diversos estudios recientes demuestran que una buena orientación del proceso favorece el desarrollo de la autorregulación y ayuda a que los estudiantes permanezcan en los programas educativos, especialmente en modalidades flexibles como la Educación Básica para Adultos. El constante seguimiento del maestro, con directrices claras y puntual seguimiento contribuye en gran medida a evitar que se desoriente el estudiante y potencia su confianza en el uso de diversas estrategias, in situ y virtuales, para lograr los objetivos de aprendizaje (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

2.2.1.1. Componente virtual

En el B-Learning, el componente virtual es clave, ya que permite integrar los espacios virtuales como un ámbito complementario y articulado al aprendizaje presencial. Esta dimensión consiste en utilizar plataformas educativas, recursos digitales y actividades en línea para ampliar los tiempos y espacios de enseñanza o aprendizaje. Así, la formación puede continuar más allá del aula física. Todos estos medios contribuyen a hacer realidad las aspiraciones actuales de los estudios más flexibles ya que amplían la demanda de gran parte de los estudiantes. Cuando se piensa en Educación Contemporánea, el componente virtual ya se ha convertido en una herramienta clave para satisfacer flexibilidad y personalización en la formación.

Desde una perspectiva pedagógica actual, el componente virtual no es sólo el uso instrumental de la tecnología, sino que tiene que ver con el diseño, intencional o no, de procesos de aprendizaje que recurren a medios digitales. Estos procesos tienen que fomentar la participación activa del estudiante, el acceso a materiales educativos



todo el tiempo que necesite de ellos y la interacción con el profesor o entre compañeros de clase en medios sincrónicos y asincrónicos. Estudios recientes señalan que la inserción razonada del componente virtual en el marco del enfoque B Learning hace que el alumno pueda desarrollar más autonomía, que el control y la profundización del aprendizaje sean mejor perfeccionados (Graham 2021).

Asimismo, el componente virtual desempeña un papel importante en situaciones educativas que se caracterizan por la diversidad de vías de acceso, tales como la Educación Básica Alternativa. El poder acceder a contenido digital, hacer actividades en la red e inquirir documentos en un momento determinado constituye para el estudiante la oportunidad de seguir su propio ritmo y combinar sus estudios con la responsabilidades laborales y familiares. Así, la virtualidad se convierte en un apoyo educativo que promueve la inclusión educativa y la permanencia en el sistema (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

a) Uso de plataforma

Es posible decir que permitir el acceso a una plataforma virtual es sin duda una señal del componente virtual B-Learning, ya que por medio de ella se organizan y desarrollan las actividades académicas en los entornos digitales. Las plataformas educativas permiten integrar contenidos, tareas, evaluaciones y espacios de comunicación, facilitando la continuidad del aprendizaje fuera del aula tradicional. En el contexto del aprendizaje semipresencial, su uso apropiado resulta decisivo a la hora de mantener la coherencia y eficacia del proceso de formación.

Desde la perspectiva pedagógica actual, no se trata de que el uso de



plataformas virtuales ofrezca materiales digitales simplemente, sino que debe ser manejado funcional y pedagógicamente para promover la participación activa del estudiante. Recursos estructurados, navegación intuitiva e interacción con profesores y compañeros de curso cumplen un papel importante para la autonomía y auto regulación del aprendizaje - aspectos básicos en la actualidad la educación abierta y flexible (Garrison,2002). La plataforma es en este sentido un espacio de aprendizaje que complementa y refuerza las experiencias presenciales.

Estudios recientes indican que el uso sistemático y pedagógicamente planificado de plataformas virtuales contribuye a mejorar la organización del estudio, seguimiento del progreso académico y comunicación educativa. Del mismo modo, cuando los estudiantes desarrollan habilidades para utilizar la plataforma de manera efectiva, esto incrementa su compromiso con el aprendizaje y reduce las dificultades derivadas de usar tecnologías digitales. (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, RIED, 2003) Esto es particularmente importante en la Educación Básica Alternativa donde la flexibilidad de recursos virtuales y acceso oportuno son factores que contribuyen a sostener la permanencia y éxito académico.

b) Recursos digitales

Los recursos digitales, como un indicador básico del componente que se encontraba en línea de instrucción (B-Learning) estudian toda la contribución de materiales educativos en formato digital empleados para enriquecer el proceso de enseñanza y aprender. En este conjunto de recursos digitales se incluyen videos educativos, lecturas digitales, presentaciones interactivas y libros de texto multimedia



en línea. Tal diversificación en la forma de acceso al conocimiento atiende a diferentes gustos y ritmos (Martínez-rodríguez 0005) Semipresencial en, los recursos digitales juegan un papel muy importante en la continuidad de las actividades que se han desarrollado en aulas presenciales.

Los recursos digitales han adquirido un valor educativo gracias a su uso cuando son seleccionados y diseñados con claros y didácticos objetivos, al servicio de los objetivos de aprendizaje. Ellos permiten entender su contenido a fondo y construir una estructura de pensamiento propio. Puesto que el estudiante puede revisar, analizar y reflexionar sobre la misma información en lugares y momentos diferentes, esos recursos lo llevaron a una visión mucho más completa de su área de estudio. (Graham, 2021) De estas manera, los recursos digitales se convierten en una herramienta básica para fortalecer la continuidad del estudio en B-Learning.

Estudios recientes demuestran que la combinación de recursos digitales estandarizados resulta más eficiente, dado que hace que los estudiantes se sientan más a gusto, más motivados y en definitiva mejores resultados logren. Cuando tales recursos son utilizados en el aprendizaje de la información, periódico empresarial impreso blanco en forma mucho más activa y dinámica dice el profesor Oliver Leshner sus usuarios desarrollarán destrezas digitales y de pensamiento crítico, que son características propias de la base educativa alternativa, un conjunto de elementos presentes hoy en tan sólo uno por ciento asi.com.mx ubicación web que necesita para actualizar su contenido (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).



c) Actividades en línea

Las actividades en línea representan una expresión concreta del componente virtual del B-Learning: en última instancia, son las actividades que completan los estudiantes en la cibernética para afianzar, aplicar y profundizar los conocimientos abordados durante clases presenciales. Entre estas actividades se encuentran las virtuales herramientas educativas, foros en línea, pruebas interactivas y estructurales y el trabajo en equipo, sesiones sincrónicas. De este modo se puede prologar la enseñanza más allá de la clase física y se puede garantizar que el estudiante es participe activo durante toda su formación académica.

Desde una perspectiva pedagógica moderna, las actividades en línea solo adquieren valor educativo si están diseñadas desde el principio al servicio de los propósitos de enseñanza y vinculadas con los estudios presenciales cuando sea necesario. Un correcto diseño de estas actividades promueve la adquisición de conocimientos autónoma, la reflexión crítica y la integración práctica del saber, al tiempo que une a estudiantes y profesores, a través de diferentes medios digitales, en una relación interactiva (Garrison, 2022). En el contexto del B-Learning, estas actividades sirven para que los estudiantes revisen como es debido los contenidos previamente impartidos y vayan progresando paso a paso en su formación.

Investigaciones recientes han demostrado que actividades en línea bien estructuradas sirven también para mejorar la organización del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas de mayor complejidad, tales como el análisis y la resolución de problemas. Por otra parte, dichas actividades promueven la



participación activa y el compromiso académico en especial en situaciones flexibles de enseñanza-aprendizaje como la Educación Básica Alternativa, en la que los estudiantes necesitan opciones que se ajusten a su tiempo disponible y a sus ocupaciones (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

d) Accesibilidad

En el componente virtual de B-Learning, la accesibilidad es un indicador clave. Se refiere a que los estudiantes en realidad puedan acceder de forma oportuna y continua a las plataformas, los recursos digitales y las actividades en línea del proceso educativo mixto. Este indicador no sólo requiere disponibilidad tecnología, sino también que los entornos virtuales sean fáciles de usar, compatibles con varios dispositivos, adaptados para condiciones de los estudiantes y contextos necesidades. En ideas principales, la accesibilidad representa un factor crucial para conseguir igualdad y continuidad en el B-Learning.

Desde una perspectiva pedagógica, la accesibilidad en los entornos virtuales de enseñanza está estrechamente relacionada con la inclusión educativa y la continuidad de los estudiantes en el sistema escolar. Con poder ingresar a los contenidos y actividades en diferentes momentos y lugares, el aprendizaje se vuelve flexible para el alumno y le permite organizar su tiempo de estudio en función de su papel personal, laboral o familiar. Investigaciones recientes indican que cuando los entornos virtuales son accesibles y sencillos de usar, crece la tasa de participación estudiantil y se reduce el peligro de deserción académica de manera significativa, sobre todo en modelos educativos no convencionales (Garrison, 2022).



En contextos como la Educación Básica Alternativa, la accesibilidad toma especial importancia, ya que los estudiantes presentan muy diferentes realidades en cuanto a conectividad, medios de dispositivos y competencias digitales. En este sentido, el diseño de plataformas y recursos digitales accesibles, como también la orientación docente para su empleo, contribuye a paliar las diferenciaciones digitales en cuanto a inclusión educativa. Estudios recientes han apuntado que la accesibilidad a los recursos virtuales favorece el compromiso académico y el autoaprendizaje, porque le da al estudiante mayores posibilidades de interactuar con los contenidos de enseñanza (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

2.2.1.3. Interacción pedagógica

La pedagogía es un aspecto fundamental en el entorno B-Learning. Aquí se conjugan el intercambio, la comunicación y construir conjuntamente conocimiento entre profesores y alumnos, tanto en los espacios físicos como en entornos virtuales. Por otra parte, también entre estudiantes. La relevancia de estas competencias se refleja en los modelos con dos formatos, ya que facilita una coherencia de las experiencias educativas efectuadas en los dos campos. Con ello tengo efecto activo y significativo en el aprendizaje.

La interacción pedagógica, desde un punto de vista pedagógico contemporáneo, va más allá de la simple transmisión de información y se entiende como un proceso dinámico bidireccional en el que participan todos los actores del conocimiento ya sea para recogerla entre sí (profesores y estudiantes) o bien compartir con otros compañeros de clase en discusiones colectivas y espacio



reflexión. En el contexto de B-Learning, la interacción se manifiesta a través de diferentes modalidades como comunicación sincrónica o asincrónica y cooperación activa en equipo. Al mismo tiempo, la retroalimentación constante proporciona un apoyo más sólido para el docente y mayor compromiso en el aprendizaje al alumno (Garrison, 2022). Así, la interacción pedagógica se convierte en un factor decisivo de calidad en cada proceso educativo.

Las investigaciones recientes destacan que una interacción docente efectiva favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y socio educativas, ya que incentiva el intercambio de ideas, el argumento y la construcción colectiva de conocimientos. Así mismo, en contextos educativos como la Educación Básica Alternativa (EBA), esta dimensión es crucial ya que ayuda a reducir el aislamiento que podrían producirse en entornos virtuales y aumenta además la sensación de pertenencia del alumno, su motivación por el aprendizaje (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023). La interacción pedagógica, de esta manera, funciona como un elemento integrador que da continuidad y coherencia a todo el modelo semipresencial en su conjunto.

a) Comunicación sincrónica y asincrónica

La comunicación sincrónica y asincrónica es un indicador clave de la interacción pedagógica dentro del B-Learning, pudiendo permitir el intercambio de información, ideas y orientaciones académicas entre docentes y estudiantes en diferentes momentos y lugares. La comunicación sincrónica se produce en tiempo real mediante videoconferencias, chats o clases virtuales, en cambio la comunicación asincrónica se hace asincrónicamente a través de foros, correos electrónicos o plataformas



educativas. Cada una de estas formas de comunicación cumple una función complementaria que fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje en programas semipresenciales.

Desde una perspectiva pedagógica actual, la combinación de comunicaciones síncronas y asíncronas favorece la flexibilidad del aprendizaje del estudiante, y se adapta a sus necesidades. La comunicación en tiempo real permite una pronta aclaración de dudas, así como un diálogo directo y una retroalimentación oportuna; la comunicación diferida ofrece al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha aprendido, organizar sus ideas y estudiar su propio ritmo. Las investigaciones más recientes sugieren que un uso balanceado tanto de la comunicación en tiempo real como diferida redundará en una mejor interacción educativa y en un apoyo más efectivo de los docentes en los ambientes virtuales (Garrison, 2022).

En entornos como la Educación Básica Alternativa, la comunicación síncrona y asíncrona adquiere particular relevancia por la diversidad de horarios, responsabilidades y condiciones de conectividad de los estudiantes. La posibilidad de interactuar con el profesor y la clase tanto en tiempo real como de modo diferido hace que el aprendizaje continúe y promueve la participación activa, reduce el riesgo de aislamiento académico. Estudios recientes sugieren que esos espacios de comunicación fomentan el sentido de pertenencia y la construcción colaborativa del conocimiento en Modalidades semipresenciales (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).



b) Trabajo colaborativo

Técnicamente hablando, la colaboración en el trabajo resulta esencial en cuanto que indicador tradicional de la interacción pedagógica del B-learning. Consiste en la construcción conjunta del conocimiento mediante una participación colectiva y coordinada de los estudiantes en actividades académicas compartidas. A este respecto, el indicador se basa en la idea de que la interacción de los estudiantes refuerza el aprendizaje. Intercambian opiniones, adquieren responsabilidades comunes en relación con los objetivos educativos y en el impartido por vía presencial como en entornos virtuales, desde esa perspectiva el rendimiento académico es mayor.

En términos de pedagogía moderna, el trabajo colaborativo significa desarrollar capacidades cognitivas y emocionales como la comunicación, argumentación, toma de decisiones y resolución problemas. En el contexto del B-Learning, las herramientas digitales proporcionan foros, trabajos en conjunto, proyectos on line y espacios de discusión para la organización de actividades colaborativas que permiten a los estudiantes participar de forma activa y reflexiva aún cuando no coincidan temporalmente ni espacialmente.

Por su parte, estudios muy recientes resaltan que estas dinámicas colaborativas permiten comprender mejor los contenidos y, al mismo tiempo, aumentar la implicación del estudiante en el aprendizaje. En la Educación Básica Alternativa, el trabajo colaborativo es especialmente importante puesto que permite aprovechar la Riqueza de Experiencias previas y conocimientos que aportan los



estudiantes. De esa Forma, enriquece la enseñanza y aumenta el valor del aprendizaje. La consolidación de unos firme lazos grupales, que incluye la inducción a no descolgarse de la carrera (monitoreo grupal, por parte de compañeros u otro tipo de control colectivo) así como fiero sentimiento de permanencia BR A y claro esfuerzo por enraizarse en ciertos lazos sociales dentro del propio entorno universitario son recompensados mediante Así nos envía el sentido común; esto supone que los profesores cooperan organizadamente unas veces con otros. Estudios recientes indican que el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías digitales promueve la participación activa y la construcción significativa del conocimiento en modalidades semipresenciales (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2023).

c) Participación

Peréz-Agudo & Gil-Duque (2026) escribe textualmente: "La participación estudiantil es un indicador central de la dimensión pedagógica interactiva en Educación Semipresencial, pues refleja el grado de compromiso activo del estudiante en las actividades de aprendizaje, tanto en el aula como en los entornos virtuales. Este dato se aprecia en la intervención en el aula, la contribución en foros y actividades de línea, la realización de trabajos y el estar preparados para conversar con el docente y los compañeros. En el modelo semipresencial, la participación adquiere un papel estratégico, pues favorece la continuidad del proceso formativo y fomenta la construcción del aprendizaje".

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la participación estudiantil no se reduce a mero estar presente, aunque sea física o virtualmente, sino



que implica un compromiso cognitivo y actitudinal con el aprendizaje. La participación activa fomenta la reflexión, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento, aspectos decisores a la hora de lograr aprendizajes significativos. Hasta hace poco, cualquier presencia constante de estudiantes en un entorno B espaciado por enseñanza en línea se asociaba a niveles más altos de comprensión, una motivación igualmente más elevada y una vida académica más gratificante general (Garrison, 2022).

La participación cobra especial importancia en contextos educativos diversos como la Alternativa Primaria, dadas las experiencias, edades y trayectorias variadas llevadas por los estudiantes. La posibilidad de participar activamente, ya sea de forma presencial o virtual, siempre contribuye a hacer que el alumno se sienta más miembro de la clase y a reducir los abandonos. Adicionalmente, investigaciones recientes han señalado que la participación en actividades colaborativas y en línea ayuda a desarrollar la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, algo de la mayor importancia en modalidades flexibles de enseñanza (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

d) Seguimiento

El acompañamiento constituye un indicador clave en la dimensión de la interacción pedagógica del E-Learning. Es el proceso sistemático mediante el cual el docente ejerce el control, acompaña y dirige el progreso académico de sus alumnos a lo largo tanto de momentos de estudio presenciales, como virtuales: Desde perspectiva pedagógica contemporánea, aconsejar a los maestros es más bien poner



en práctica que dar la suerte. La búsqueda continua y reflexiva da lugar a mayores victorias el desempeño de aprendizaje.

El seguimiento en B-Learning utiliza herramientas digitales para ayudar al profesor. Tales como el Registro de la Participación, la realización de tareas y el progreso del estudiante. Esto propicia un estímulo y una orientación personalizados de parte del docente (Garrison, 2022). De esta manera, el seguimiento docente se convierte en uno de los factores fundamentales que aseguran continuidad coherencia del proceso educativo en la modalidad semipresencial.

El seguimiento constante y apropiado es a su vez una manera de fomentar la motivación, la autorregulación y la perseverancia en los alumnos, lo que conducía a investigaciones recientes. Especialmente en modalidades de educación flexibles como la Educación Básica Alternativa. El seguimiento de los maestros, con pautas claras y una retroalimentación periódica, ayuda a reducir la tasa de abandono académico y aumentar la confianza del estudiante en sí mismo para lograr sus propios objetivos de aprendizaje (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

2.2.2. *Pensamiento crítico*

Hoy en día, el pensamiento crítico se reconoce como una de las competencias cognitivas clave que los estudiantes necesitan desarrollar para tener éxito. Lo necesitarán para comprender el flujo de información, la complejidad de los problemas y tomar decisiones razonadas. En un entorno educativo, esta habilidad consiste en tomar decisiones y juicios reflexivos basados en información analizada, interpretada, evaluada e inferida, lo que permite a los estudiantes formar sus propios juicios y actuar



conscientemente en una amplia variedad de situaciones académicas y sociales. Desde un punto de vista teórico, el pensamiento crítico se considera hoy en día un proceso cognitivo complejo que involucra habilidades intelectuales y disposiciones personales orientadas al razonamiento reflexivo. Esto es competencia. Facione (2009) sugiere que, en sus procesos mentales, deberían incluirse el análisis de argumentos, la evaluación de la evidencia, la interpretación de la información a partir de impresiones sensoriales y la formulación de conclusiones lógicas que puedan expresarse en otras oraciones.

Dotados de estos procesos mentales, los estudiantes son más capaces de regular su propio pensamiento y mejorar la calidad de su aprendizaje. En este sentido, el pensamiento crítico no es simplemente la acumulación de conocimiento; más bien, fomenta una comprensión profunda y significativa del contenido. En un entorno educativo mediado por la tecnología, como el aprendizaje combinado, el desarrollo del pensamiento crítico cobra especial importancia, ya que los estudiantes interactúan constantemente con información diversa procedente de diversas fuentes digitales (Halpern, 2023).

La combinación de actividades presenciales y virtuales crea oportunidades para promover el análisis reflexivo, el debate argumentativo y la resolución de problemas, siempre que las estrategias pedagógicas se dirijan a estimular la participación activa y la toma de decisiones basadas en un juicio razonado. Investigaciones recientes demuestran que los modelos de aprendizaje combinado favorecen el desarrollo del pensamiento crítico al combinar metodologías activas con recursos digitales y espacios de interacción educativa (Halpern, 2023).



En un contexto como el de la Educación Básica No Formal, el pensamiento crítico cobra especial importancia debido a la diversidad de experiencias previas y realidades socioculturales de su alumnado. El desarrollo de esta competencia permite a los estudiantes analizar su entorno, tomar decisiones informadas y participar responsablemente en su propio proceso formativo. Por lo tanto, el pensamiento crítico es una variable clave del estudio del aprendizaje combinado, estrechamente relacionada con las dinámicas pedagógicas y con el logro de un aprendizaje significativo y relevante en el contexto educativo contemporáneo.

2.2.2.1. Análisis

La dimensión de análisis es un componente esencial del pensamiento crítico. De esta manera, los estudiantes son capaces de examinar sistemáticamente toda información que se les presente para desentrañar los elementos principales en ella, identificar y reconocer cómo se establecen relaciones entre conceptos, ideas o argumentos. Desde la perspectiva educativa, esta dimensión es fundamental para el alumno pueda comprender sus conocimientos en profundidad y de manera estructurada, superando una aproximación superficial o memorística al estudio

En la teoría actual, el análisis es capacidad de descomponer la información en partes significativas y reconstruir la organización interna de ésta, así como también detectar patrones o conexiones relevantes. Facione (2020) señala que el análisis supone deducir supuestos, separar ideas principales de secundarias, examinar la coherencia interna de argumentos y concluir para el alumno un razonamiento más claro fundamentado. Por su parte, esta dimensión básica del análisis es el cimiento



sobre el que descansan otras habilidades que intervienen en el pensamiento crítico.

En entornos de aprendizaje mediados por tecnologías, como el B-Learning, la dimensión de análisis cobra mayor relevancia debido a la constante exposición de los estudiantes a múltiples fuentes de información digital. La combinación de actividades presenciales y virtuales brinda oportunidades para que el alumnado analice textos, casos, problemas y situaciones reales, fomentando una actitud crítica y reflexiva ante la información disponible. Investigaciones recientes indican que el uso de estrategias pedagógicas activas en modelos semipresenciales contribuye a fortalecer la capacidad analítica de los estudiantes, promoviendo el enfrentamiento de ideas y la argumentación fundamentada (Halpern, 2023).

a) Identificación de ideas

La identificación de ideas es un criterio principal para medir la capacidad de pensamiento crítico. Un estudiante que la domina es capaz de reconocer y diferenciar las ideas principales de un texto, discurso o situación-problema. El estudiante ha de adquirir esta destreza, porque facilita el pensamiento claro y ordenado, haciendo posible obtener información en forma organizada y coherente no menos ayudar a tejer los significados y la propia conducta de pensamiento en una forma estructurada. Por el contrario, en el ámbito educativo, esta capacidad resulta ser una primera etapa para realizar un análisis profundo de lo que se estudia.

En cuanto a un enfoque teórico contemporáneo, la identificación de ideas consiste en saber qué información es relevante, qué conceptos son clave y cómo distinguirlos de los datos secundarios o auxiliares. Según Facione (2015) es parte



oficial del proceso analítico del pensamiento crítico, ya que el estudiante se asoma a las jerarquías conceptuales y el armazón lógico de la información. De este modo, el estudiante no asimila los contenidos hasta ponerlos en su lugar y en conexión con otros, sino que desarrolla realmente una comprensión de ellos. Por otro lado, en un entorno híbrido de aprendizaje como B-Learning, la identificación de ideas cobra todavía mayor importancia debido a la diversidad de fuentes y recursos de los que disponen los estudiantes.

Los textos digitales, videos, foros y otros materiales con los que interactúan exigen que el estudiante desarrolle la capacidad de identificar ideas principales a fin de evitar la sobrecarga de información y consolidar su comprensión. Estudios recientes como el realizado por Halpern (2022) señalan que las estrategias pedagógicas que fomentan el análisis crítico de contenidos en entornos digitales incrementan esta capacidad y ayudan a que el alumno mire con espíritu crítico los llenos de información que tiene a la mano. En contextos educativos como la Educación Básica Alternativa, la identificación de ideas favorece tanto el aprendizaje autónomo como la comprensión de los contenidos, al permitir que los estudiantes centren su atención en lo más importante de la información. Por tanto, este criterio se convierte en un componente crucial del pensamiento crítico, sobre cuya base operan procesos cognitivos más complejos como la interpretación, la evaluación y la inferencia.

b) Relación entre conceptos

La relación entre conceptos es un indicador central de la dimensión de análisis del pensamiento crítico, ya que exige del estudiante la capacidad de establecer



vínculos lógicos y significativos entre ideas, categorías y principios presentes en un contenido académico. Con esta destreza, cualquiera puede comprender la estructura del conocimiento e identificar conexiones bajo la finalidad de causas, efectos, comparaciones, jerarquías y contrastes. Esto ofrece una visión unificada y no por trozos de información.

Desde el punto de vista contemporáneo, relacionar conceptos implica una red conceptual en la que las ideas se conectan entre sí y hacia fuera del mismo. Entonces Facione (2020) dice que el pensamiento crítico, seguido de identificar relaciones entre afirmaciones, argumentos y pruebas, permite por un lado examinar la lógica interna consistente de su propio razonamiento y por otro distinguir cuáles ideas se apoyan mutuamente entre sí. Así, finalmente la relación entre conceptos fortalece las capacidades de razonamiento lógico y explicación del estudiante.

En espacios de aprendizaje mediados por tecnologías como el B – Learning, este signo adquiere especial importancia, debido a los múltiples formatos y fuentes de información y conocimientos que tocan la mano de los estudiantes. La interacción con textos digitales, recursos multimedia y actividades compartidas obliga al estudiante a relación entre conceptos procedentes de diferentes materiales para que pueda unificar su visión sobre un tema. Estudios recientes han demostrado que aquellas estrategias pedagógicas que hacen hincapié en la comparación, la integración de ideas y la resolución de problemas en el ámbito semi – presencial fomentan la adquisición de esta capacidad analítica (Halpern, 2023).

En situaciones educativas como Educación Básica Alternativa, el vincular



conceptos resulta particularmente valioso, ya que les permite a los estudiantes brothers e pasen los contenidos académicos sus propias experiencias o situaciones de la vida. De esta manera, la relación entre conceptos se convierte en un indicador clave del pensamiento crítico, favoreciendo la comprensión profunda, el aprendizaje significativo y unas bases sólidas y coherentes para razonar.

c) Diferenciar información

Al analizar la información como un componente clave dentro de la dimensión de pensamiento crítico, diferenciación significa que los estudiantes pueden hacer distinciones sobre cuál dato es relevante y cuál no; qué es un hecho y lo que son opiniones, o bien, datos confiables (hechos) versus datos poco confiables(ficción). En la situación educativa actual, que se caracteriza por un acceso continuo a grandes cantidades de fuentes diferentes para la información proporcionada en particular, esta capacidad es indispensable.

En las teorías cognitivas actuales, reconocer información es un proceso cognitivo que permite valorar la relevancia y utilidad de datos según sus propósitos. Según Facione (2015), el pensamiento crítico implica reconocer lo que es información significativa y descartar el resto (como los elementos secundarios o irrelevantes), con lo cual se obtiene una comprensión más clara y ordenada de los contenidos. En este sentido, esta habilidad ayuda a relajar la tensión mental y a fortalecer la capacidad de pensamiento del estudiante al mismo tiempo.

En el aprendizaje semipresencial, como lo es el Aprendizaje en Línea (B-Learning), resalta la importancia de controlar la información con la interacción continua



entre estudiantes y recursos digitales, plataformas virtuales, contenidos multimedia. Elegir la información relevante permite al estudiante dirigir su aprendizaje de manera eficiente, centrándose en lo principal de cada tema. La investigación reciente muestra que esta capacidad se fortalece si se la aprende en un entorno digital, con estrategias didácticas orientadas al análisis crítico (Halpern, 2020).

d) Organización lógica

Ordenación lógica es un requisito básico en la dimensión de análisis del pensamiento crítico. Alude sobre la capacidad de los estudiantes de presentar los datos de forma lógica y cronológica ordenada clara, indagando que la comprensión y comunicación de ideas es segura. Ya que estas habilidades, también asegura que el contenido se presente de un modo claro y ordenado mediante relaciones jerárquicas y secuencias coherentes, de suerte que el razonamiento sea consistente y sólidamente fundamentado.

Enfoque teórico contemporáneo organización lógica significa poner voz clara a las ideas y hechos el argumento ascendente sigue. Facione (1998; 2009) establece que en el pensamiento crítico, estructurar bien la información es una condición previa para determinar su validez y coherencia, es lo que trasciende en la claridad del proceso de pensamiento y toma de decisiones. La organización lógica de esta forma no solamente facilita la comprensión, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para explicar, discutir y resolver problemas sistemáticamente.

Cuando se interactúa con textos digitales, fuentes audiovisuales y actividades virtuales, el estudiante tiene que organizar la información antes de poder responder



preguntas, presentar trabajos, participar en debates académicos. Últimos estudios han demostrado que los profesores utilizan en las aulas semipresenciales estrategias pedagógicas para ordenar las ideas y el empleo de organizadores gráficos aumenta esta habilidad cognitiva en el alumno Halpern 2007.).

2.2.2.2. Interpretación

La interpretación se hace necesaria en los entornos de aprendizaje porque ayuda a los estudiantes a comprender, explicar y entender la información que reciben a través de diversos textos, discursos, informaciones o situaciones problemáticas. De esta actividad descriptiva y exploratoria surge la selección del sistema de significado, y la construcción de la concesión o retiro concesiones significativas. Significa esto que cuando uno proporciona datos en un contexto específico NO solamente se dedica a la proclamación de hechos como podríamos decir del periodismo amarillo: dedica varios puntos de vista diferentes sobre lo leve o lo grave de un asunto.

Por otro lado, en el ámbito educativo esta destreza se vuelve capital para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de la reflexión crítica. La interpretación que ofrece la teoría contemporánea, por su parte, se concibe como la capacidad de desentrañar el significado de las informaciones, explicar lo que significan y cómo son pertinentes en un contexto determinado. Facione (2020) sostiene que interpretar implica la reunión de datos a partir de experiencias vividas o experiencias anteriores de otras personas, lo que hace posible que el estudiante logre vincular lo aprendido con lo que ya sabe. En esta perspectiva, la interpretación se configura como una actividad que integra comprensión crítica y de datos, y potencia la calidad del



pensamiento.

En entornos educativos salpicados por la tecnología, como el B-Learning, esta dimensión adquiere especial importancia en la diversidad de formatos y fuentes de información a las que acceden los estudiantes. La interacción con recursos multimedia, gráficos, audiovisuales y texto online exige que los estudiantes desarrollen una capacidad de interpretación múltiple, analizando su contenido y aplicándolo a problemas concretos. La interpretación, según investigaciones recientes, en entornos semipresenciales como estos tiende a desarrollar habilidades cognitivas superiores y se constituye en un apoyo real para el aprendizaje autónomo de los alumnos (Halpern, 2023).

a) Comprensión

La comprensión es un aspecto decisivo en educación y proceso pensamiento crítico que remite al grado en que un estudiante puede captar el significado de la información por él percibida, ya sea en habla escrita o visual. Esta habilidad implica entender conceptos ideas, mensajes y otro tipo de materiales de tal manera que el estudiante tiene la fuerza necesaria para poner las bases de procesos cognitivos desmenuzadores de lengua difícil interpretación.

Con todo, desde el punto de vista de la teoría de la educación contemporánea, comprender supone un proceso activo por el cual los estudiantes interpretan selectivamente los contenidos de acuerdo con sus conocimientos previamente adquiridos históricos, experiencia y contexto. Facione (2020) sostiene que comprender es reconocer el sentido de los mensajes, descubrir lo que se expresa



explícitamente (expresión explícita), y captar ideas implícitas con el propósito de poder explicar claramente lo que se ha aprendido a los demás y servirse de ello en nuevas situaciones. Desde esta perspectiva, la comprensión resulta un elemento de lo más esencial en el aparato crítico, porque ayuda a generar significados coherentes y argumentos basados.

b) Clarificación

El estudiante debe manifestar que entiende algo para que se lo puedan hacer saber. La capacidad para desambiguar las cosas y no malinterpretarlas es útil para la vida académica, porque entonces seguir aprendiendo se convierte en algo más significativo. Un buen ejemplo de este tipo de Postura es el que Bruno Costa, un novelista brasileño, defiende en su último libro, si bien ese ejemplo no viene al caso aquí. Desde el punto de vista teórico, la clarificación estandariza una operación cognitiva en la cual un estudiante organiza y expone de forma explícita el significado de la información, ideologías y métodos. Para Facione (2000), la clarificación es una parte esencial del proceso de interpretación, y permite al estudiante explicar lo que ha logrado a comprender, definir los conceptos a utilizar e incluso mostrar dónde ha llegado razonablemente éste.

Clarificar no es solo comprender, sino también comunicar correctamente lo que se ha aprendido. En entornos educativos mediados por tecnologías como el B-Learning, la clarificación cobra importancia especialmente por la interacción continua de los estudiantes en espacios virtuales de comunicación —foros, actividades colaborativas, plataforma educativa... Por un lado, es necesario expresar por escrito



u oralmente las ideas en estos entornos de aprendizaje, lo que supone una demanda de que el estudiante se acostumbre a clarificar sus posiciones y argumentos. Lo cual facilita la comprensión mutua entre los interlocutores y con ello el intercambio verdaderamente provechoso de puntos de vista. La investigación realizada recientemente destaca que la competencia en la clarificación que se obtiene en situaciones de tipo B-Learning fomenta tanto la comunicación académica como el pensamiento reflexivo (Halpern, 2003).

c) Uso de evidencias

Uno de los componentes críticos del pensamiento crítico es el uso de evidencia, que se define como la capacidad del estudiante para dar pruebas a sus ideas, opiniones o conclusiones basandolas en datos, informes, hechos o fuentes fiables. Esta capacidad es de suma importancia para el desarrollo del pensamiento reflexivo y riguroso, ya que nos permite discriminar entre las conclusiones basadas en ciertas pruebas y las que son puras opiniones o percepciones personales. En el ámbito educativo, el uso de evidencias amplía sustancialmente la calidad del argumento puesto que la comprensión de conocimientos registrados en libros es más consistente y firme.

El enfoque teórico contemporáneo implica que, además de comprender información, interpretarla, y utiliza las evidencias relevantes para explicar o justificar una idea. Según Facione (2018), el pensamiento crítico consiste en que los estudiantes identifican las evidencias que necesitan, examinan su validez y las usan correctamente para apoyar sus interpretaciones y conclusiones. Desde esta



perspectiva, el uso de evidencias es un elemento crucial que garantiza la coherencia y consistencia del razonamiento. Evita también malentendidos o juicios pobremente fundamentados.

En entornos de aprendizaje mediados por tecnologías, como el B-Learning, el uso de evidencia adquiere mayor relevancia a la luz de los numerosos soportes digitales que permiten acceder a información. Diversas fuentes: textos, gráficos, videos y medios electrónicos, exigen que los estudiantes desarrollen la capacidad de buscar pruebas pertinentes y fidedignas para corroborar sus propias ideas. Las investigaciones recientes sugieren que los modelos educativos combinados, cuando se enfocan en el análisis y en el uso de evidencias, cultivan el pensamiento crítico y la adopción de decisiones informadas (Halpern, 2013).

d) Contextualización

Este es un elemento importante para situar el pensamiento crítico en la categoría de interpretación incluso bajo el nombre de ubicación. El grado de bachillerato de Puerto Rico (2020) recoge: "Se intenta llevar a los estudiantes toda la información que necesitan para entender las unidades o actividades a tratar en el contexto presente tanto inclusive su significado no es exactamente correcto". La oportunidad de interpretar en esta forma permite por un lado hacer que los contenidos académicos con habilidades experienciales tengan sentido y por otro lado crea un nuevo contexto social en que este libro pueda ser aprovechado.

Con un fondo teórico similar, pero más contemporáneo según los estudios complejos (o complejistas) y un análisis de la práctica docente basado en la técnica;



contextualizar implica tomar en cuenta cosas tales como objetivos de mensajes, contexto social, cultural e histórico, y ambiente en el que se desenvuelve. Facione (2020) plantea que el pensamiento crítico requiere no sólo que las interpretaciones no se hagan en forma aislada, sino que también es necesario tener en cuenta el contexto de producción del dato o dato así como del cual se valora si ocurre bien o acaso no. Esto permite no generalizar erróneamente y aumenta la validez del proceso de razonamiento. La contextualización, en este sentido, sirve para una interpretación más exacta y proporcionada.

En ambientes de aprendizaje apoyados con tecnología o B-Learning, la contextualización cobra especial importancia dada la diversidad de fuentes y formatos a las que pueden acceder los estudiantes para buscar contenido informativo. Y la globalización de la capacitación técnico: el hecho de interactuar con contenidos mundiales y propios implica analizar la información desde la perspectiva del estudiante, del entorno sociocultural en que vive relacionado con su realidad inmediata. Investigaciones recientes ponen de manifiesto que las estrategias pedagógicas encaminadas a contextualizar en ámbitos semipresenciales fomentan la comprensión significativa entre las variables (Halpern, 2023).

2.2.2.3. Evaluación

Considero que un componente central del pensamiento crítico es la dimensión evaluativa, que permite al estudiante juzgar la calidad, veracidad y coherencia de informaciones, argumentos y avaladores disponibles antes de aceptar afirmación o tomar decisión alguna. Esta habilidad conlleva pensar con reflexión crítica,



escrutinando los propios razonamientos y los ajenos partidarios, reconociendo fuerzas y debilidades en argumentos e identificando la confiabilidad de las fuentes usadas. La evaluación es fundamental para la educación promover pensamiento crítico y responsable en contacto con el conocimiento.

Desde la teoría contemporánea, evaluación se concibe como la capacidad de valorar argumentos y pruebas basándose en criterios claros y racionales. Facione (2020) indica que evaluar es analizar la credibilidad de las fuentes, la consistencia lógica de los razonamientos y la competencia con que encajen las evidencias, lo que permite llegar a juicios bien fundados. Así, el ámbito de la evaluación sirve para consolidar la autonomía del estudiante en su propia reflexión y fomentar toma de decisiones informada.

En entornos de aprendizaje mediados por tecnología, como el B-Learning, el dimension evaluativa es especialmente importante debido a prolíficas y diversas fuentes de información disponibles en formato digital. Una constante exposición a múltiples fuentes hace necesario que los estudiantes sean capaces de evaluar críticamente la información, cotejar diferentes puntos de vista y discernir entre contenido confiable y no. Investigaciones recientes confirman que estrategias pedagógicas orientadas a la evaluación crítica en entornos semipresenciales fomentan el desarrollo de juicio reflexivo y la responsabilidad cognoscitiva del estudiante (Halpern, 2023).

a) Valorar argumentos

El valor crítico de un argumento es indicador clave que caracteriza la



dimensión del pensamiento crítico conocido por valoración. Capacidad de los estudiantes para analizar y apreciar la solidez, la coherencia y la consistencia de un discurso, texto o problemática dada. Con esta capacidad se observa hasta qué punto las conclusiones pueden probarse sean sus afirmaciones apuntadas en razones válidas y evidencias pertinentes, evitando así una aceptación no crítica de afirmaciones sin soporte o base. Valorar argumentos es algo que no puede pasar por alto en el campo de la educación por cuanto no solo mención reflexiva, sino también una posición intelectual informada frente al conocimiento.

Considerar los argumentos desde una perspectiva teórica contemporánea es identificar las premisas y ver si tienen alguna relación lógica las demás con respecto a las conclusiones extraídas. Facione (2020) comenta que la evaluación crítica consiste en apreciar la solidez los argumentos reconocer encubiertamente posturas y pr supuestos asociados, distinguir entre fuertes débiles etc. Entonces el alumno puede emitir juicios razonados y bien fundamentados. En este sentido, el valoramiento crítico fortalece las facultades analíticas que contribuyen al desarrollo de una actividad autónoma frente a la información.

La participación en foros, debates en línea o actividades colaborativas requiere que los estudiantes evalúen los argumentos presentados por otros, confronten diferentes ideas y defiendan sus propias posiciones. La investigación reciente muestra que las estrategias de enseñanza centradas en el análisis y la valoración de argumentos en entornos semi presenciales promueven el pensamiento



crítico y la argumentación reflexiva (Halpern, 2023).

b) Confiabilidad de fuentes

El valor del argumento es un indicador esencial dentro de la evaluación del pensamiento crítico, ya que implica la capacidad de un estudiante para examinar la solidez, coherencia y fuerza de lo que se afirma en una charla, texto o situación problemática. Esta habilidad también puede verse si las apenas atribuciones explicativas presentadas en la conclusión realmente están justificadas por un razonamiento válido y evidencia relevante, en vez de por defecto aceptar sin crítica algunas afirmaciones desprovistas de fundamento. En el contexto educativo, la valoración de argumentos sirve para enseñar a los estudiantes a razonar de manera reflexiva y responsable frente a problemas.

En una perspectiva teórica contemporánea, la toma de postura crítica con respecto a argumentos es la identificación de premisas, su análisis en su relación con las conclusiones y la consideración de un razonamiento lógico. Facione (2020) cree que la evaluación crítica consiste en observar la fuerza de los argumentos, detectar asunciones ocultas y discernir entre buenos débiles, todas habilidades que permiten al alumno hacer opiniones razonables y bien justificadas. De esta manera, el indicador sirve para fortalecer la capacidad de análisis crítico y fomenta que la persona se aparte del pensamiento único.

En un entorno de aprendizaje mediante el uso de la tecnología, como sucede en el B-Learning, la valoración de argumentos adquiere una mayor importancia debido a la frecuente exposición que tienen los estudiantes a muchas opiniones diferentes,



debates virtuales y contenido que proviene de muchas fuentes distintas. Participar en foros, discusiones en línea y actividades de grupo requiere que los estudiantes evalúen de manera crítica aquellos argumentos presentados por otros, enfrenten conceptos y brinden apoyos a sus propias posiciones. Investigaciones recientes resaltan que estrategias pedagógicas orientadas a la discusión y valoración de argumentos en entornos semipresenciales ayudan de manera decisiva para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación reflexiva (Halpern, 2023).

c) Detección de errores

Estimados errores es un indicador esencial dentro el área de evaluación de la crítica pensamiento, Este aspecto representa las posibilidades del estudiante de encontrar falacias, Contradicciones e interpretaciones incorrectas de datos, Lo que detiene el fluir lógico un argumento e incluso se escapa texto de todos atisbos coherencia. Esta habilidad hace que las deficiencias lógicas salgan a la luz y ayuda a los estudiantes evitar la aceptación ciega de información inexacta o errónea, haciendo así que aprendan de manera más hábil reflexiva Las escuelas, centros de enseñanza la vida en general está llena de errores. Aprender a identificarlos y corregirlos es esencial para que el pensamiento crítico adquiera solidez y base empírica.

Enfoques de evaluación crítica también exigen que los estudiantes sepan cómo detectar errores y corregirlos. Investigando la coherencia interna de argumentos, Estudiando relación entre premisas y conclusiones, y reconociendo posibles falacias o incongruencias en la información presentada. (Facione, et al. 2003). Evaluación crítica implica capacitar al estudiante para que sea crítico consigo



mismo y con los otros. De ese modo podrá revisar sus propias premisas tan bien como las ajenas, así como mejorar sus argumentos defectuosos. Este viraje del indicador hace saltar a la vista la clave para generar estudiantes con pensamiento autónomo y autorregulado.

En entornos de estudio mediados por tecnología -tales como el aprendizaje en línea con asistencia de orientadores (B-learning), El aprendizaje por redes- la detección de errores cobra mayor importancia. Dada la gran cantidad de información, en ocasiones de calidad más bien discutible, a la que se exponen de continuo los estudiantes por participar en foros virtuales o por analizar distintos textos digitales, toda esa interacción con fuentes múltiples lleva consigo un requerimiento: que sean hábiles en reconocer errores conceptuales, así como inconsistencias por toda clase de contenido. De acuerdo con investigaciones recientes, la enseñanza pedagógica en clases semipresenciales para fortalecer el análisis crítico y revisión de argumentos efectuada en el marco del lenguaje digital favorece al desarrollo de esta capacidad evaluativa (Halpern, 1995).

d) Comparación crítica

La comparación crítica se considera como un indicador relevante en el ámbito de la evaluación del pensamiento crítico, ya que implica que el estudiante sea capaz de contrastar diferentes conceptos, argumentaciones, fuentes o puntos de vista a fin de ver similitudes y diferencias, fortalezas debilidades. De esta forma se puede ver cualquier asunto dándole vueltas desde muchas perspectivas correctas y encontrar la más coherente, adecuada o segura, juzgarla con sentido crítico sano. En el ámbito



educativo, escuchar y generar propuestas equivale a otro aprecio de la respuesta del conocimiento. La comparación crítica, que evita un unilateralismo que falta la objetivación y la neutralización del conocimiento, demuestra oposición propuestas mantiene el sistema estable.

Si lo vemos desde una perspectiva teórico contemporánea, la comparación crítica consiste en evaluar alternativas bajo unos criterios claros y razonables, comparando la calidad de los argumentos con solidez de argumentos similares en base a la evidencia. Facione nota (2020) que el pensamiento crítico es capaz de mostrar mediante contrastes cuál de las múltiples ideas sobre problemas; es más razonable ego, aportando de este modo una guía clara para establecer juicios informados. En este sentido, este indicador lleva a los estudiantes a tener juicios eficaces y objetivos.

En los entornos de aprendizaje mediados por tecnologías, como el B-Learning, la comparación crítica adquiere especial relevancia a causa de la diversidad de opiniones y fuentes informativas que se ofrecen en formato digital. Participar en debates virtuales, analizar textos y consultar diversos recursos online requieren que los alumnos comparen la información de forma crítica para tener una postura sobre la cuestión. Investigaciones recientes han demostrado que las estrategias pedagógicas destinadas a la comparación crítica en entornos semipresenciales fomentan indudablemente el pensamiento racional juicioso y la argumentación sólida (Halpern, 2023). La comprensión no termina aquí, sino hace hincapié en un alto nivel de comprensión lingüística bilingüe con un rico contenido cultura.



2.2.2.4. Inferencia

La habilidad de inducir conjeturas implica llevar al estudiante más allá de los datos explícitos, usando informaciones y experiencias previas exitosas y reconociendo líneas lógicas de razonamiento para llegar a resultados resultados novedosos o juzgamientos fundados. En el ámbito educativo, la inferencia es un aspecto clave para la formación de pensamiento autónomo y reflexivo.

Desde una perspectiva teórica contemporánea, la inferencia se define como el proceso mediante el cual uno puede identificar la información relevante, evaluar las pruebas y luego formar conclusiones coherentes. Facione (2014) afirma que inferir significa plantear hipótesis y considerar opciones alternativas para conclusiones que estén bien fundadas en datos y argumentos válidos. Por lo tanto, mediante la inferencia un estudiante puede fusionar diferentes habilidades del pensamiento crítico y aplicar el conocimiento en otro u otros contextos.

En entornos de aprendizaje guiados tecnologías, como el aprendizaje combinado, esta capacidad resulta especialmente significativa en tanto que los alumnos deben analizar informaciones provenientes de múltiples fuentes y formatos para tomar decisiones informadas. El empleo de actividades presenciales virtuales brinda oportunidades para que los estudiantes formen juicios razonados, resuelvan problemas y prevengan consecuencias basadas en la realidad. Recientes investigaciones indican que estrategias orientadas a la inferencia en modelos educativos semipresenciales fomentan de hecho la aplicación del conocimiento práctico y el pensamiento crítico (Halpern, 2013).



a) Conclusiones

El pensamiento crítico tiene muchas dimensiones y la formulación de conclusiones es uno indicador clave en la dimensión de la inferencia. Se pone a prueba la capacidad del estudiante para reunir información, pruebas y razones a fin de hacer juicios razonados y consistentes. Para ello es necesario discernir cuáles datos le son pertinentes al estudiante y analizar los recursos existentes. Con base en eso se deben sacar conclusiones lógicas que respondan a la cuestión planteada.

Las conclusiones, ahora bien, proporcionan niveles más elevados de aprendizaje y expresan un conocimiento de los hechos estudiados que va mucho más allá que cualquier recuerdo pasajero o mera comprensión. Incluso son éstas incorporaciones muchos veces encarnadas en nuestros patrones básicos de pensamiento. En perspectiva teórica contemporánea, concluir supone seleccionar, a partir de la evidencia asequible, aquellas declaraciones que se deducen de forma lógica del análisis precedente. Según Facione (2020), la deducción crítica es también capacidad de extraer conclusiones bien fundadas. Implica considerar alternativas y esquivar las generalizaciones apresuradas. En ese sentido, proporcionar conclusiones da coherencia a nuestro razonamiento y asiste a la adopción de decisiones informadas, respaldadas por criterios racionales y pruebas pertinentes.

El B-Learning y en otros ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías, la elaboración de conclusiones adquiere especial importancia, pues tanto la información que llega a los estudiantes como las perspectivas que reciben de él son varias y variadas. La combinación de actividades presenciales y virtuales, como el



análisis de casos, los debates en línea y la resolución de problemas, permite a los estudiantes recoger y presentar conclusiones reflexionadas. Los cursos semi presenciales, que fomentan la argumentación y la reflexión, aumentan la capacidad para inferir conclusiones (Halpern, 2023). En la Educación Básica Alternativa, la formulación de conclusiones ayuda a los estudiantes a conectar las materias que aprenden con situaciones reales en su entorno, propiciando un aprendizaje significativo y orientado a la acción. Por tanto, el logro de este indicador como un elemento principal del pensamiento crítico es promover la síntesis reflexiva, el razonamiento lógico y la formación de juicios bien fundamentados.

b) Hipótesis / explicaciones

Habilidad para elaborar hipótesis y explicaciones es un indicador clave en la dimensión referente a inferencia del pensamiento crítico, implica que el alumno es capaz de pensar de antemano en posible respuestas, causas e interpretaciones frente a un asunto problemático por el análisis y desciframiento de datos existentes. Esta técnica anticipa explicaciones autorremarcadas y supuestos medianamente razonables que guíen la comprensión de los fenómenos académicos y la vida cotidiana. Desde una perspectiva de la educación, el planteamiento de hipótesis fomenta un aprendizaje tanto activo como reflexivo, una búsqueda de soluciones y producción de conocimientos.

La formulación de hipótesis y explicaciones desde el punto de vista teórico contemporáneo se entiende ahora como un proceso de inferencia al combinar pruebas, conocimientos previos y pensamiento lógico. Facione (2020) argumenta que



el pensamiento crítico incluye la capacidad de proponer explicaciones plausibles y examinar diversas alternativas antes de aceptar una conclusión definitiva, con lo que se incrementa tanto la flexibilidad cognitiva y calidad del razonamiento. Este indicador permite al estudioso de explorar posibilidades y presenta razones fundamentadas.

En los entornos de aprendizaje en línea o basado en B-Learning, para recuperarse con eficacia en el ámbito presencial. En tanto que casos, resolución de problemas y discusión de Internet son prácticas del internauta de hoy que resulta más que recomendables que los alumnos propongan explicaciones en sus salones clase, que contrasten puntos de vista y revisen sus hipótesis con nuevas pruebas. Investigaciones recientes han demostrado que modelos educativos semipresenciales de este tipo influyen de manera importante en el desarrollo del razonamiento inferencial y pensamiento crítico (Halpern, 2023).

c) Predicción

La previsión es parte fundamental del dominio del pensamiento de inferencia, predicción misma se refiere a habilidades estudiantiles para anticipar probables futuros, resultados o consecuencias a partir del análisis de datos, pruebas y experiencias pasadas. Este entrenamiento permitirá a los estudiantes prevenir las posibles consecuencias de sus decisiones de acciones, una mejor comprensión de los fenómenos y mayores posibilidades para actuar con reflexión responsable. La predicción está fortaleciendo el pensamiento de futuro y la administración de los resultados obtenidos al mundo real.

De un punto de vista teórico contemporáneo, la predicción se define como un



proceso de inferencia que integra datos o referencias pertinentes, patrones identificados y extrae de su propia lógica las posibles soluciones. Facione (2020) indica que el pensamiento crítico implica prever consecuencias y calcular la probabilidad de eventos futuros, lo que contribuye a seleccionar opciones adecuadas, así como evitaciones precipitadas sin concebimientos. En este sentido, la predicción se combina con otros recursos cognitivos tales como análisis y valoración para realizar juicios basados en la razón.

En los entornos de aprendizaje donde la tecnología cobra mayor peso, tales como conjuntos docentes en línea y presenciales mezclados, la predicción adquiere una nueva importancia a causa de interacción con situaciones problemáticas simulaciones y problemas que no vienen dados directamente. La combinación de actividades presenciales y virtuales permite a los estudiantes plantear las predicciones, comparar las expectativas que mantienen con resultados ya logrados y reflexionar acerca de cómo se llevaban a cabo estas cosas. Investigaciones recientes señalan que modelos de enseñanza híbrida que incorporan la predicción fomentan crítica y capacidades de transferir lo aprendido a nivs situacionales (Halpern 2023).

d) Decisión fundamentada

Las decisiones fundamentadas son un indicador clave para la dimensión del pensamiento crítico conocido como inferencia, ya que se define como la capacidad del estudiante para elegir una acción alternativa de sus datos o emitir algún juicio basado en análisis racional, evaluación de pruebas y reflexión sobre las posibles consecuencias. También significa ver la información relevante, sopesar diferentes



posibles opciones y luego proporcionar una justificación con argumentos sólidos que van más allá de las respuestas impulsivas sin mérito. En el ámbito de la educación, la decisión fundamentada es el resultado de un pensamiento crítico avanzado y una gran autonomía intelectual.

La toma de decisiones fundamentadas, visto desde la perspectiva existente de hoy en día y basándose en Facione (2007), el pensamiento crítico se puede caracterizar como el proceso voluntario de seleccionar conclusiones en un estado mental que basa opiniones en evidencia creíble y argumentos racionales. Una toma de decisiones fundamentada permite al estudiante adoptar una actitud reflexiva y responsable frente a los problemas académicos y de la vida cotidiana.

Dado el flujo de información, opiniones y alternativas que inundan los entornos de aprendizaje tecnológicos, como el B-Learning, la toma sin fundamento se vuelve aquí especialmente tentadora. Participar en actividades como el análisis de casos, debates en línea y resolución de problemas enseña a los estudiantes a evaluar los argumentos y evidencias que se les presentan. La investigación reciente en este ámbito indica que los modelos educativos semipresenciales, que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico, ayudan al desarrollo de estas capacidades (Halpern, 2010).

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. *B-Learning*

En este modelo educativo, B- Learning, la enseñanza presencial y el uso de la virtual combinan de manera planificada y cuidadosa. Con recursos tecnológicos integrados, actividades en línea, espacios de interacción pedagógica para aprender.



El modelo educativo busca aprovechar las fortalezas de ambos entornos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que promueve la independencia del estudiante y un aprendizaje dinámico (Garrison y Vaughan, 2020). En el sentido educativo, B-Learning es concebido como una estrategia flexible que responde a las demandas de los distintos contextos y fomenta la adquisición activa por el alumno de conocimientos que dirige sobre su propia mente.

2.3.2. Componente presencial

Las actividades realizadas en un aula del B-Learning son parte de la función presencial, Pero un educador y su alumno son primordiales para interactuar cara a cara. A través de este formato se puede expresar hacia dónde está dirigiendo uno su proceso de aprendizaje, También obtener retroalimentación inmediata y aplicar estrategias pedagógicas activas. Y de pronto en estos momentos (Graham, 2019).

2.3.3. Componente virtual

El aprendizaje virtual incluye el empleo de plataformas digitales y las herramientas de la tecnología informática, el uso por parte de sus usuarios de tareas en línea que complementan su aprendizaje presencial. El acceso a la información con este componente virtual ofrece flexibilidad en cuanto al espacio y tiempo. (Hrastinski, 2020).

2.3.4. Interacción pedagógica

Tanto los docentes como los estudiantes, o los mismos estudiantes entre sí, establecen meta procesos comunicativos y educativos en el contexto tanto de la



enseñanza presencial como a distancia. Este sentido incluye comunicaciones síncronas y asíncronas, el trabajo cooperativo, su contribución activa, y luego seguimiento para aprender corregir errores. Por ejemplo, según Moore (2018) una interacción pedagógica efectiva incrementa la formación de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes, fomenta la discusión reflexiva y construcción del conocimiento práctico común.

2.3.5. *Pensamiento crítico*

Habilidades cognitivas complejas implican, entre otras cosas, analizar, interpretar y evaluar información además de inferir reflexivamente con base en datos que puedan o no ser peculiares al caso en cuestión. El fin de este estudio está en poder hacer juicios razonados mediante fundamentos inteligibles y tomar decisiones apropiadas. Según Facione (2020) nos dice que pensamiento crítico implica el uso consciente de la lógica y la evidencia, de ahí que constituya una competencia clave para el aprendizaje significativo participación activa en la sociedad.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se orientó a la medición objetiva de variables y al análisis estadístico de los datos recolectados, con el propósito de identificar relaciones entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico. Se caracteriza por el uso de instrumentos estructurados, la recolección de datos numéricos y la aplicación de procedimientos estadísticos que permiten contrastar hipótesis previamente formuladas, garantizando rigurosidad y precisión (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación fue no experimental, puesto que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en su contexto natural. En este diseño, el investigador se limita a analizar los fenómenos tal y como ocurren, recolectando la información en un momento determinado para su posterior análisis estadístico (Kerlinger & Lee, 2002).

3.3. MÉTODO O MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

De manera general, en el estudio se aplicó el método científico, entendido



como un proceso sistemático y ordenado que permite generar conocimiento a partir de la observación, formulación de hipótesis, recolección de datos y análisis de resultados. De forma específica, se utilizó el método hipotético-deductivo, el cual parte del planteamiento de hipótesis que son sometidas a verificación empírica mediante procedimientos estadísticos, permitiendo aceptar o rechazar dichas hipótesis en función de la evidencia obtenida (Popper, 2002; Arias, 2012).

3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio fue de tipo básica, ya que tuvo como finalidad ampliar el conocimiento teórico existente sobre la relación entre el B-Learning y el pensamiento crítico, sin perseguir una aplicación inmediata de los resultados. Este tipo de investigación se orienta a la generación de nuevos aportes conceptuales y a la comprensión de fenómenos educativos desde una perspectiva científica (Sánchez & Reyes, 2015).

3.5. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel de la investigación fue relacional, debido a que se buscó establecer el grado de relación existente entre las variables de estudio, sin pretender determinar relaciones de causalidad. Este nivel permite identificar asociaciones significativas entre variables y describir la forma en que estas se vinculan en un contexto determinado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por 430 estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno. La población



representa el conjunto total de unidades de análisis que comparten características comunes y sobre las cuales se desea realizar inferencias científicas (Arias, 2012).

Tabla 2

Población

Nº	POBLACIÓN	Mujeres	Varones	Total
01	CEBA Aplicación Pedagógico de Puno	230	200	430
	Total			430

Nota. Registros 2024.

3.6.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 204 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico, aplicando la fórmula correspondiente para poblaciones finitas. Este tipo de muestreo garantiza que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados, lo que permite generalizar los resultados con mayor precisión y validez estadística (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = Muestra

Z = Confianza 95% = 1.96

P = variabilidad (+) (0.50)

Q = variabilidad (-) (0.50)

N = Población (430)

e = Error 5% (0.05)



Reemplazando:

$$n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 430}{(430 - 1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = 204.2$$

n= 204 ESTUDIANTES

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.7.1. Técnicas de investigación

La técnica utilizada en la investigación fue la encuesta, la cual permitió recopilar información directa de los estudiantes mediante preguntas estructuradas. Esta técnica es ampliamente utilizada en estudios cuantitativos debido a su eficiencia para recolectar datos estandarizados en muestras numerosas (Sierra Bravo, 2003).

3.7.2. Instrumentos de investigación

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario, elaborado de acuerdo con las variables y dimensiones del estudio. El cuestionario permitió medir de manera objetiva las percepciones de los estudiantes respecto al B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico, empleando una escala tipo Likert (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.8. Validación y confiabilidad de instrumentos

3.8.1. Validación del instrumento

La validación de los instrumentos se realizó mediante el juicio de expertos, participando tres especialistas con grado de magíster y doctor, con experiencia en investigación educativa y pertenecientes a la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Los expertos evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems, emitiendo como veredicto que los instrumentos eran aplicables para el desarrollo del



presente estudio, lo cual garantiza su validez de contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

3.8.2. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual evalúa la consistencia interna de los ítems. Los resultados obtenidos evidenciaron un coeficiente de 0.82 para la variable B-Learning, considerado de fiabilidad muy aceptable, y un coeficiente de 0.75 para la variable pensamiento crítico, considerado aceptable. Estos valores indican que los instrumentos presentan estabilidad y precisión en la medición (George & Mallery, 2020).

La confiabilidad del instrumento que mide la variable B-Learning se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con la finalidad de determinar el grado de consistencia interna de los ítems que conforman el cuestionario. El análisis estadístico se realizó utilizando el software SPSS, obteniéndose un coeficiente de 0.82, valor que indica un nivel de confiabilidad muy aceptable, lo que evidencia que los ítems presentan una adecuada homogeneidad y miden de manera consistente la variable en estudio.

3.9. PROCEDIMIENTO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

El procedimiento para la contratación de hipótesis siguió los siguientes pasos:

1. Se formularon la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1).
2. Se seleccionó el coeficiente estadístico rho de Spearman, variables ordinales.
3. Se estableció el nivel de significancia $\alpha = 0.05$.
4. Se tomó la decisión estadística según los criterios:



- Si $p > 0.05$, no se rechaza H_0 .
- Si $p < 0.05$, se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

Para la contrastación de hipótesis se siguió un procedimiento sistemático que incluyó: el planteamiento de la hipótesis nula y la hipótesis alterna el cual permite evaluar la asociación entre variables ordinales, aportando mayor solidez al análisis inferencial (Conover, 1999).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se presentarán los datos obtenidos de investigación organizados de manera sistemática. Tanto las tablas y las figuras han servido para que sea más sencillo asimilar dicha información; además, no se deje en absoluto sumida sus repercusiones. En primer lugar, descriptivamente se refieren cada uno de los niveles de estudio y las tres dimensiones del B-Learning; a su vez tales servicios habilidades de pensamiento crítico. Después de esto, sucesivamente se exponen los resultados con las tablas de doble entrada para lograr cada uno de los objetivos específicos, demostrando con ello cómo se distribuyeron y el comportamiento de los estudiantes conforme a las componentes del B-lenning y los niveles del pensamiento crítico.

Además, en este capítulo se desarrolla la discusión de resultados relacionando análisis inferencial a través del método estadístico de Spearman Rho que tan sólo se puede llevar a cabo con estos datos no paramétricos. Para cada prueba de hipótesis se da la interpretación correspondiente con su correspondiente significativo y porcentaje real de correlación obtenido.



Tabla 3

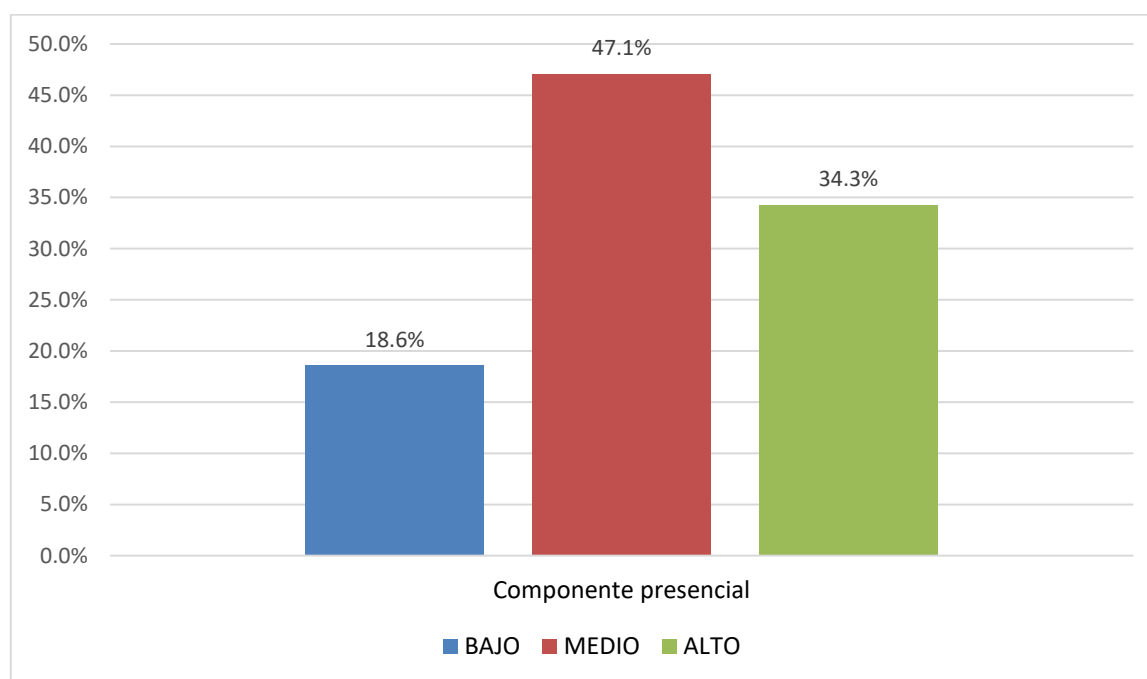
Componente presencial del B-Learning

Nivel	fi	%
Bajo	38	18.6
Medio	96	47.1
Alto	70	34.3
Total	204	100.0

Nota. Procesamiento de datos SPSS.

Figura 1

Componente presencial del B-Learning



Nota. Tabla 3

INTERPRETACIÓN

El B-Learning El componente presencial se agrupa en su mayoría los estudiantes en un nivel medio, representado por el 47.1% de la muestra (96 estudiantes). Este resultado significa que en general, las estrategias presentes



interacción directa retroalimentación inmediata y guiar el proceso se realizan de forma moderada, con éxito lo que permite el acompañamiento educativo y por otro lado tiene lugares que necesitan fortalecer aún más.

Por otra parte, el 34.3% de los estudiantes (70 participantes) alcanzó un nivel alto, lo que es un indicador de aprecio hacia el componente de B-Learning aplicado en el aula. Estos estudiantes reconocen la interacción adecuada entre docente y aprendiz, el uso pertinente de estrategias presenciales y la orientación clara para aprender lo que facilita en general su formación académica.

El 18.6% de los estudiantes (38 participantes), por otro lado, alcanzó un nivel bajo. Esto sugiere que en el componente de la docencia presencial existen limitaciones, principalmente debido a la poca interacción directa insuficiente retroalimentación o una orientación poco clara acerca de las actividades presenciales.

En conclusión, los resultados te permiten afirmar que el componente presencial de B-Learning Tiene una tendencia que, en general, es más bien media a alta; señalándose así su importancia para el sistema semipresencial. Sin embargo, también deja claro que es necesario fortalecer aún más las estrategias presenciales si queremos mejorar la calidad de enseñanza y hacer mejor la experiencia de los alumnos.



Tabla 4

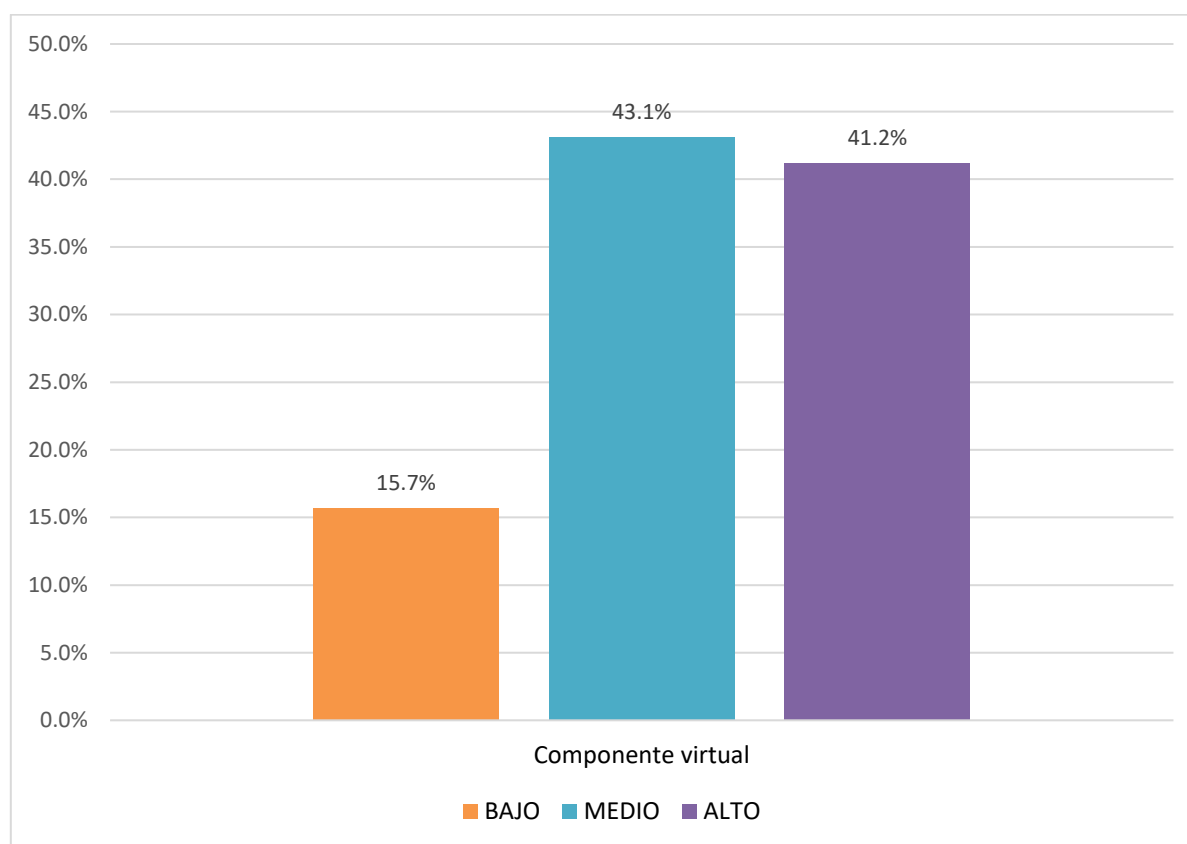
Componente virtual del B-Learning

Nivel	fi	%
Bajo	32	15.7
Medio	88	43.1
Alto	84	41.2
Total	204	100.0

Nota. Procesamiento de datos SPSS.

Figura 2

Componente virtual del B-Learning



Nota. Tabla 4



INTERPRETACIÓN

Los resultados descriptivos del componente virtual de B-Learning señalan que la mayor proporción de estudiantes se encuentran en un nivel medio, representando el 43.1% de la muestra (es decir, 88 estudiantes).

En términos generales, lo anterior indica un uso de las plataformas virtuales, los recursos digitales y la accesibilidad no excesivamente bueno ni malo, para que se pueda mantener la continuidad del aprendizaje y prácticamente nada más necesite ser mejorado en su implementación pedagógica todavía.

De manera similar, el 41.2% de los estudiantes (es decir, 84 participantes) llegó a un nivel alto, de donde se desprende que por lo menos en términos de su percepción de un modelo B-Learning virtual en general y parcial toman la palabra positiva que revela este grupo significados acerca de cómo va bien la plataforma, pone a disposición recursos digitales de forma adecuada y las actividades en línea no pueden sino influir en su proceso de aprendizaje dentro del modelo semipresencial de enseñanza.

En cambio, un 15.7% de los estudiantes (32 participantes) cayó en un nivel bajo, indicando la existencia de dificultades para acceder a los contenidos virtuales, escaso uso de recursos digitales o participación limitada en actividades en línea. Forzosamente estos factores repercutirán la efectividad del componente virtual.

El conjunto de los resultados revela que el componente virtual de B-Learning posee predominantemente la tendencia media y alta, señalando su importancia dentro de este modelo educativo semipresencial. Sin embargo, también indica la necesidad de mejorar en la accesibilidad y diversificar los recursos digitales disponibles para así desarrollar mejor las actividades en línea. En fin que se requiere para garantizar una



experiencia de aprendizaje equitativa y efectiva a través no solo de guías prácticas sino mediante la adopción directa de materiales concretos por parte de todos los estudiantes.

Tabla 5

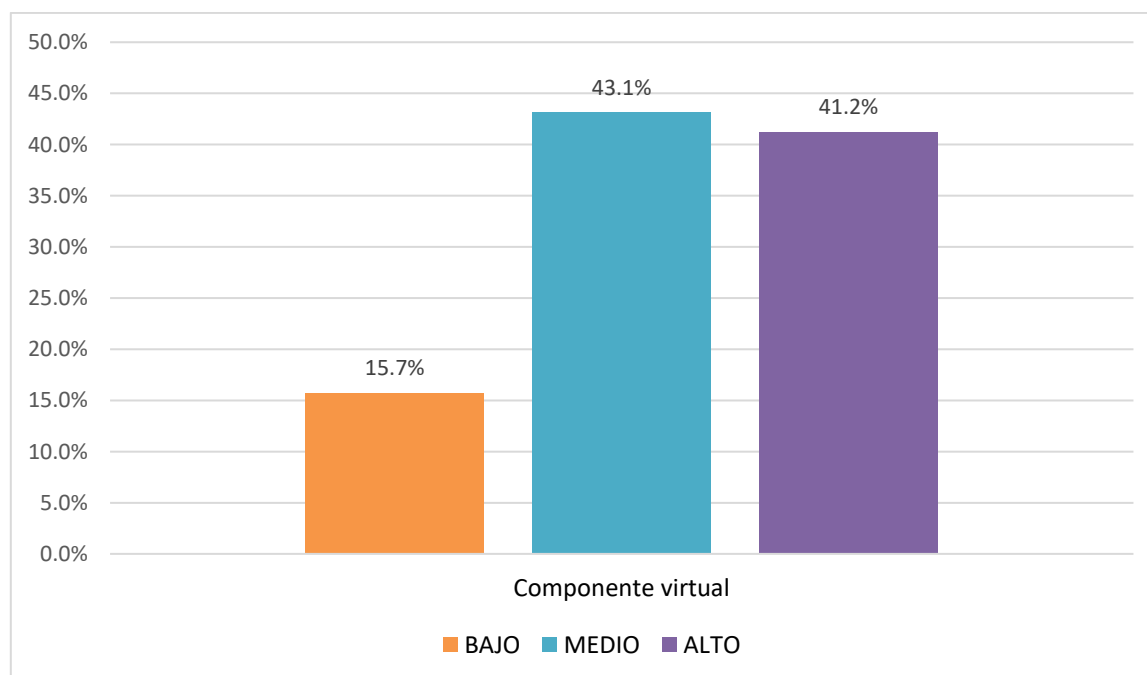
Interacción pedagógica del B-Learning

Nivel	fi	%
Bajo	29	14.2
Medio	101	49.5
Alto	74	36.3
Total	204	100.0

Nota. Procesamiento de datos SPSS.

Figura 3

Interacción pedagógica del B-Learning



Nota. Tabla 5



INTERPRETACIÓN

Los resultados descriptivos de la interacción pedagógica en un B-Learning muestran que el mayor número de estudiantes está en nivel medio, lo que representa el 49.5% de la muestra (101 alumnos). Este resultado nos indica que las comunicaciones síncronas y asíncronas, el trabajo en grupo, la participación y asesoría del profesor están en una situación de moderación, permitiendo la interacción educativa pero todavía con algunos aspectos que refuerzar para lograr una mayor eficacia pedagógica.

Al mismo tiempo, un 36.3% de los estudiantes (74 participantes) alcanzó nivel alto, lo que indica que poseen una percepción favorable en relación a la interacción pedagógica presente en el módulo de B-Learning. Este grupo valora la buena comunicación que mantiene con sus profesores y compañeros, la participación activa en tareas colaborativas y un buen seguimiento del proceso de aprendizaje por parte de los docentes que mejoran positivamente calidad educativa.

En tercer lugar, el 14.2% de los estudiantes (29 participantes) obtuvo un nivel bajo, lo que refleja las restricciones existentes en la interacción pedagógica, que se manifiestan sobre todo por una comunicación educativa deficitaria, escasa participación en actividades colaborativas o un seguimiento inadecuado por parte del docente. Factores que pueden lastrar a un cierto punto aprovechamiento del modelo semipresencial.

En conjunto, los resultados indican que la interacción pedagógica en el B-Learning tiende a ser más bien media alta. Esto corrobora su importancia como una dimensión fundamental para el aprendizaje articulado semipresencial. Son sin



embargo necesarios nuevos datos que fortalezcan los espacios de comunicación, garantizando con ellos una gran participación activa y orientando el papel del profesor para concluir en una interacción pedagógica más de logro de aprendizajes.

Tabla 6

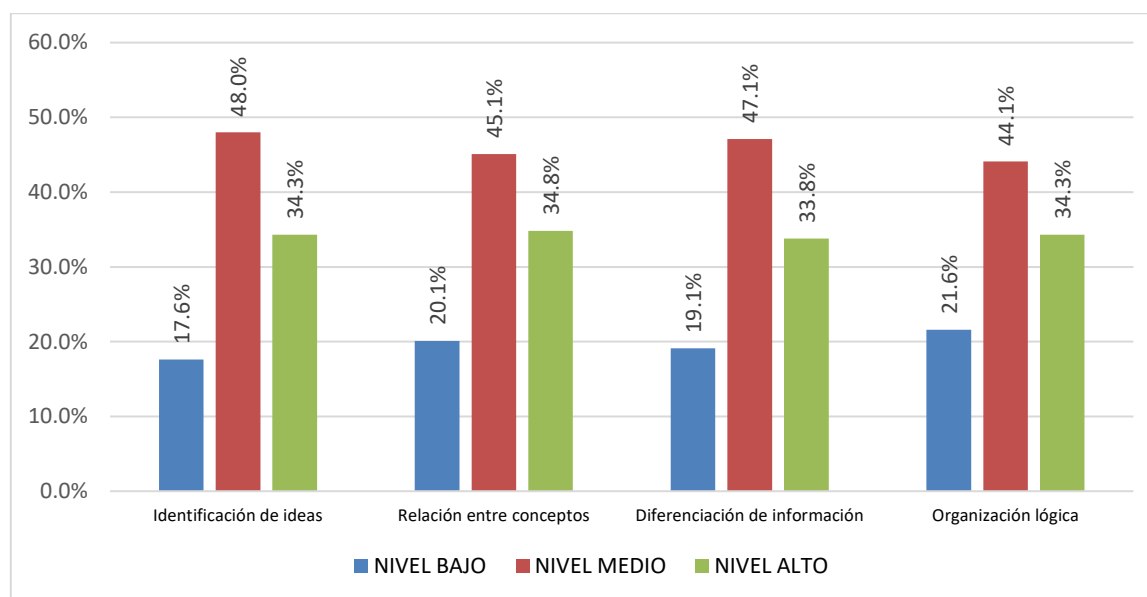
Análisis del pensamiento crítico

Análisis	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Identificación de ideas	36	17.6	98	48.0	70	34.3	204	100.0
Relación entre conceptos	41	20.1	92	45.1	71	34.8	204	100.00
Diferenciación de información	39	19.1	96	47.1	69	33.8	204	100.0
Organización lógica	44	21.6	90	44.1	70	34.3	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 4

Análisis del pensamiento crítico



Nota. Tabla 6

INTERPRETACIÓN



Los resultados descriptivos de la dimensión Análisis del pensamiento crítico reflejan que, en los cuatro indicadores que se miden, predomina el nivel medio. Los porcentajes oscilan entre un 44.1% y un 48%. Este hallazgo demuestra que la mayoría de los estudiantes tiene un desarrollo de las habilidades analíticas moderado, por lo que son capaces de comprender y procesar la información académica de manera adecuada, aunque todavía están lejos de lograr realmente dominarlas.

En cuanto al indicador Identificación de ideas, el 48.0 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio mientras que el 34.3% alcanzó nivel alto. Esto sugiere que una proporción importante logra reconocer tanto ideas principales secundarias como sabiduría popular. Sin embargo, todavía existe un grupo que presenta problemas graves en esta habilidad básica para realizar análisis críticos y puede efectuar uno siempre y cuando se le de algún grado de dirección.

Con Respecto al indicador Relación entre conceptos, el 45.1% de los alumnos se encontró en el nivel medio, seguido por el 34.8% que alcanzó un nivel alto. Eso indica que los estudiantes muestran una capacidad aceptable para la intercomunicación de conceptos, pero todavía hay que reforzar esta habilidad si se espera lograr una comprensión tan integral y abarcadora como conductores o receptores de telegramas.

Con respecto al discernimiento de información, el 47.1% de los alumnos alcanzó el nivel medio y el 33.8% lo alcanzó elevado, demostrando que la mayoría logra distinguir entre información relevante e irrelevante. Al mismo tiempo todavía un sector del grupo que se someta a examen ha permanecido con problemas en esta capacidad.



El indicador Organización lógica de la información muestra el mayor porcentaje para nivel bajo (21.6%). Esto indica que una parte considerable de los estudiantes tiene dificultades para estructura y principal aspecto para el desarrollo del proceso cognitivo más complejo.

Tabla 7

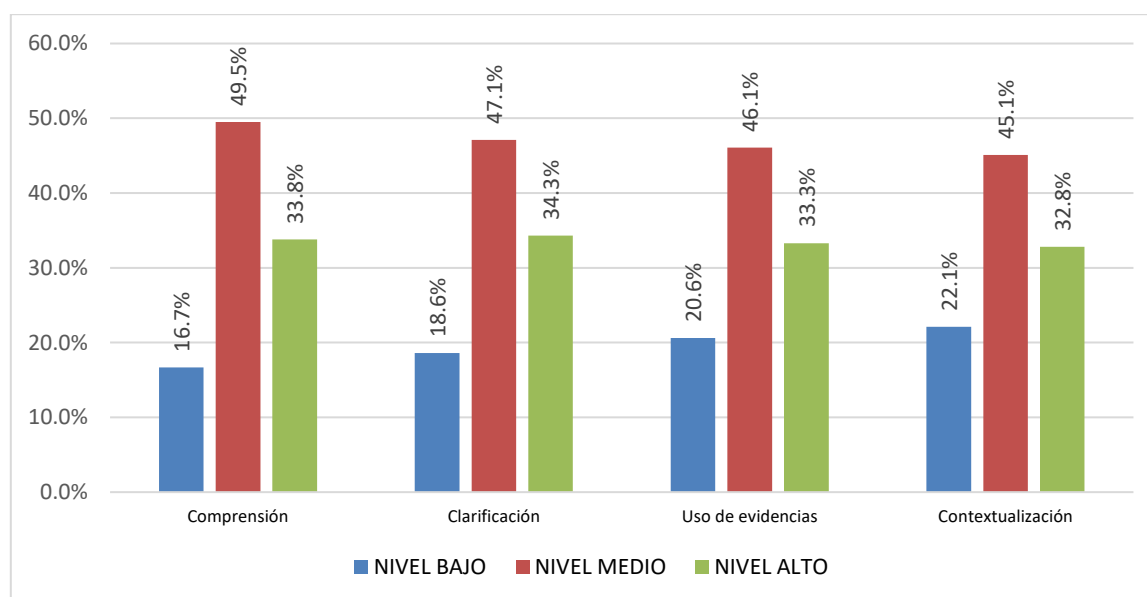
Interpretación del pensamiento crítico

Análisis	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Comprensión	34	16.7	101	49.5	69	33.8	204	100.0
Clarificación	38	18.6	96	47.1	70	34.3	204	100.0
Uso de evidencias	42	20.6	94	46.1	68	33.3	204	100.0
Contextualización	45	22.1	92	45.1	67	32.8	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 5

Interpretación del pensamiento crítico



Nota. Tabla 7



INTERPRETACIÓN

El comportamiento descrito revela que la mayoría de los estudiantes presentan una capacidad interpretativa moderada. Esto les permite comprender y explicar información académica, pero todavía carecen de los recursos para hacer una interpretación profunda y consolidada. En el indicador comprensión, el 49.5% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, seguido por un 33.8% en el nivel alto. Este resultado indica que todavía un considerable porcentaje logra entender su material bien; sin embargo, también existe un grupo que no logra comprender la información en su totalidad.

En cuanto al indicador clarificación, el 47.1% de los estudiantes alcanza el nivel medio y el 34.3% el nivel alto. En el uso de pruebas, el 46.1% se sitúa en el nivel medio, mientras que el 33.3% se encuentra en el nivel alto. Como resultado, un insuficiente número de estudiantes se respalda en pruebas para apoyar sus argumentos. Por último, el indicador de contextualización alcanza mayores porcentajes en el nivel inferior (22.1%), por lo que el estudiante se confía sólo en su propio contexto personal o cultural para una comprensión significativa.

Tabla 8

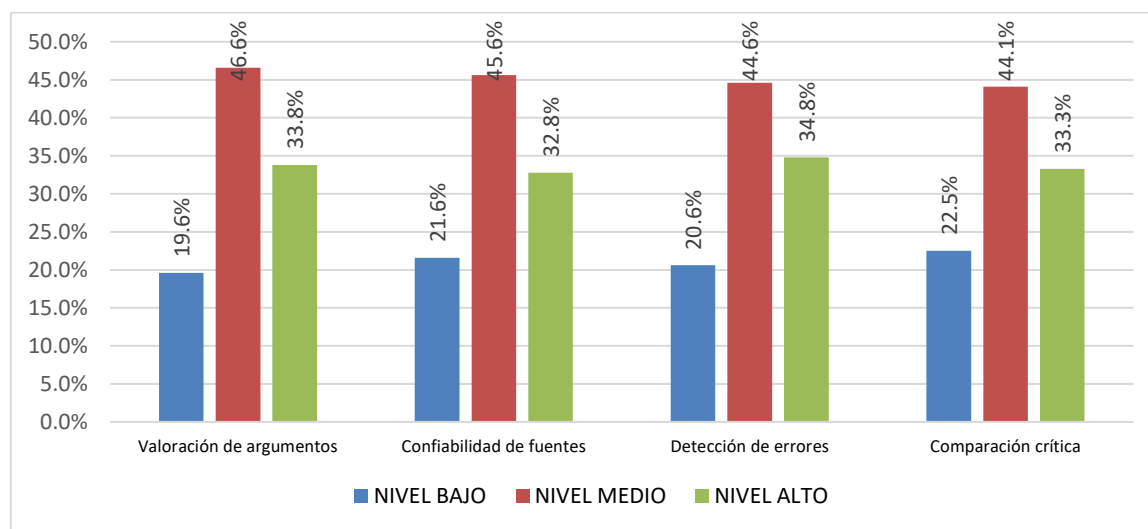
Evaluación del pensamiento crítico

Análisis	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Valoración de argumentos	40	19.6	95	46.6	69	33.8	204	100.0
Confiabilidad de fuentes	44	21.6	93	45.6	67	32.8	204	100.0
Detección de errores	42	20.6	91	44.6	71	34.8	204	100.0
Comparación crítica	46	22.5	90	44.1	68	33.3	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 6

Evaluación del pensamiento crítico



Nota. Tabla 8

INTERPRETACIÓN

En todos los indicadores analizados, el nivel medio predomina con porcentajes entre el 44.1% y 46.6%. En definitiva, entre los estudiantes es mayoritaria una capacidad moderada de evaluación que les permite efectuar juicios sobre argumentos, fuentes e información con la que han sido puestas en contacto. Ello ocurre por



supuesto, pero todavía no pueden hacer Evaluaciones a profundidad o ser capaz de emitir comentarios sistemáticos sobre las cosas.

En cuanto a la valoración de argumentos, el 46.6% de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio y el 33.8% en el nivel alto, por lo que se puede decir Que en gran parte de estas personas cabe afirmar para analizar la solidez de Los argumentos, valor Bueno lleve mal.

Respecto a la confiabilidad de las fuentes, el 45.6% de los alumnos llegó al nivel medio, mientras que el 32.8% se situó en el nivel alto. En detección de errores, el 44.6% se situó en el nivel medio y el 34.8% en el nivel alto, lo que se puede llegar a concluir que hay una cierta capacidad para identificar inconsistencias o errores en su información. Sin embargo, dada que depurar esa habilidad todavía no es una generalidad en todos los casos.

Finalmente, en la comparación crítica revela que el mayor porcentaje se concentra en nivel bajo (22,5%), lo que nos indica que tienen dificultades para contrastar de manera sistemática y razonada diferentes ideas, argumentos o fuentes, punto clave para una evaluación crítica global.



Tabla 9

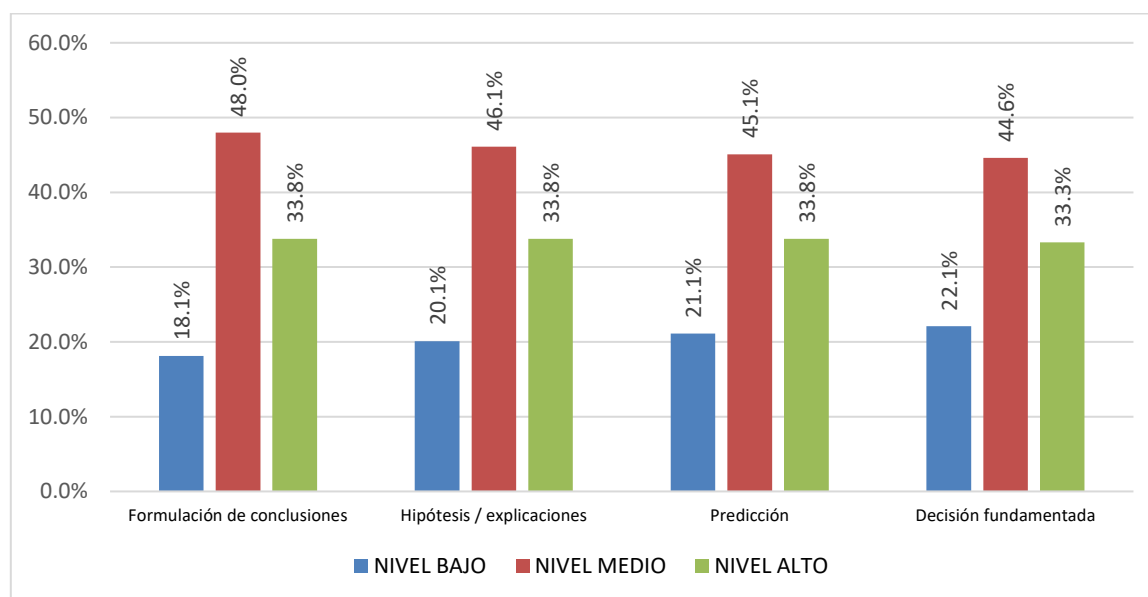
Inferencia del pensamiento crítico

Análisis		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Formulación de conclusiones	de	37	18.1	98	48.0	69	33.8	204	100.0
Hipótesis explicaciones	/	41	20.1	94	46.1	69	33.8	204	100.0
Predicción		43	21.1	92	45.1	69	33.8	204	100.0
Decisión fundamentada		45	22.1	91	44.6	68	33.3	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 7

Inferencia del pensamiento crítico



Nota. Tabla 9

INTERPRETACIÓN

En los resultados descriptivos presenta la dimensión Inferencia del pensamiento crítico muestran que en los cuatro indicadores objeto de evaluación el nivel medio es



el mayor, los porcentajes oscilan entre el 44.6% de la formulación y el 48.0 % Decisión fundamentada. Esto significa que la capacidad para inferir de la mayoría de los estudiantes debe calificarse como moderada, les es posible hacer conclusiones, aportar explicaciones, prever resultados y tomar decisiones de una forma más razonable. Sin embargo, todavía con limitaciones para llegar a tener dominio completo de estas habilidades.

En términos del indicador formulación de conclusiones, el 48.0% de los alumnos de secundaria se clasifica en el nivel medio que es el más numeroso, mientras hay un 33.8 % que alcanzó el nivel alto. Lo que sugiere una gran cantidad de gente es capaz de integrar información y datos de apoyo junto a sus propias opiniones expresando juicios razonables. Pero todavía hay un grupo que no es capaz de sintetizar de modo regular y efectivo el contenido analizado.

En referencia a hipótesis/explicaciones, un 46.1% se sitúa en el nivel medio y un 33.8% alcanza el nivel alto: los estudiantes son capaces de proponer soluciones plausibles a problemas, pero no siempre están bien fundamentadas. En cuanto a la predicción, el 45.1% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio y el 33.8% alcanza el nivel alto, lo que refleja que una buena parte de ellos puede equivocarse al pronosticar información futura basándose en datos presentes. Sin embargo, también indica que se requiere trabajar más hasta llegar a obtener una comprensión avanzada de este razonamiento a futuro.

Finalmente, el indicador decisión fundamentada tiene el mayor porcentaje en nivel bajo (22.1%). lo que indica que no se está tomando sistemáticamente información

con criterio para elegir entre una u otra solución alternativa. Esto es vital para lograr un pensamiento crítico avanzado.

Tabla 10

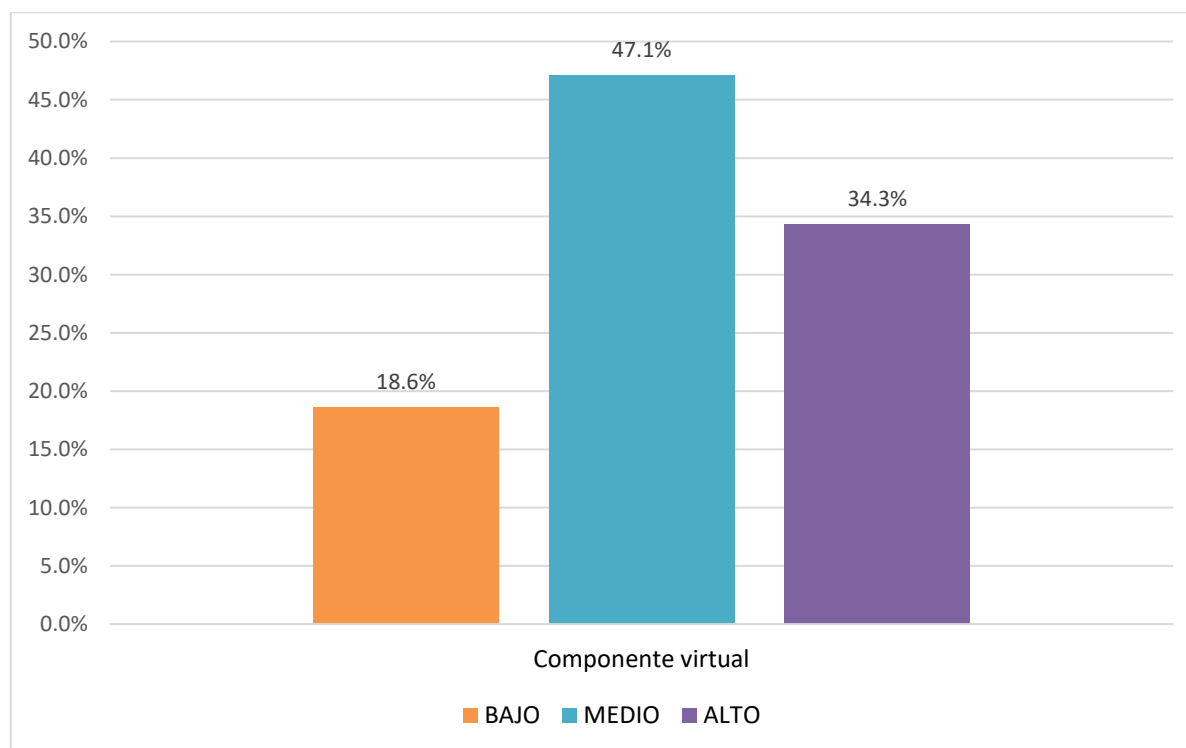
Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes

Nivel	fi	%
Bajo	38	18.6
Medio	96	47.1
Alto	70	34.3
Total	204	100.0

Nota. Procesamiento de datos SPSS.

Figura 8

Según interacción pedagógica



Nota. Tabla 10



INTERPRETACIÓN

Según los resultados obtenidos, el pensamiento crítico ha sido adquirido en su nivel más bajo por un 18,6% de los estudiantes. Esta respuesta nos dice que una parte considerable de estudiantes tiene dificultad para recoger y desarrollar habilidades de análisis y reflexión del pensamiento como procesador de información. Puede reflejar en limitaciones para efectuar análisis detallados, identificar las ideas clave, o hacer razonamientos lógicos por sí mismos.

El grupo mayormente representado de estudiantes (47.1%) se halló en el nivel medio de pensamiento crítico. Este grupo goza de una capacidad razonable para producir contenido reflexivo, analizar coherentemente sus propios argumentos y percibir formas claras de sostener los argumentos de otros. A pesar de ser confiable, todavía hay campos en los cuales podría ser mejorado, como por ejemplo el razonamiento crítico y la orientación racional para tomar decisiones.

El 34,3% de los estudiantes se encuentran en el nivel alto del pensamiento crítico. Este resultado sugiere que una parte significativa de la muestra posee pensamiento crítico desarrollado. Estos estudiantes pueden realizar un análisis más profundo de la información, reuniendo diferentes modos mediante los cuales esta puede ser vista y formulando juicios sobre una base bien fundamentada. Dados los hechos empíricos sobre la base, puede concluirse que esta muestra entera, aunque la proporción es diferente entre subgrupos puede realizar en su información enseñanza superior habilidades analíticas. Estos resultados indican en conclusión que la mayor parte de la distribución se encuentra en el nivel medio del pensamiento crítico, y que existe un porcentaje importante de la población estudiantil en niveles altos. Sin

embargo, también significa que hay un grupo grande que está en el nivel bajo será necesario reforzar estratégicamente (incluyendo enseñar, aunque sea difícil), de manera se puede mejorar poderosamente para todos los estudiantes mejores sus propias habilidades de pensamiento crítico.

Tabla 11

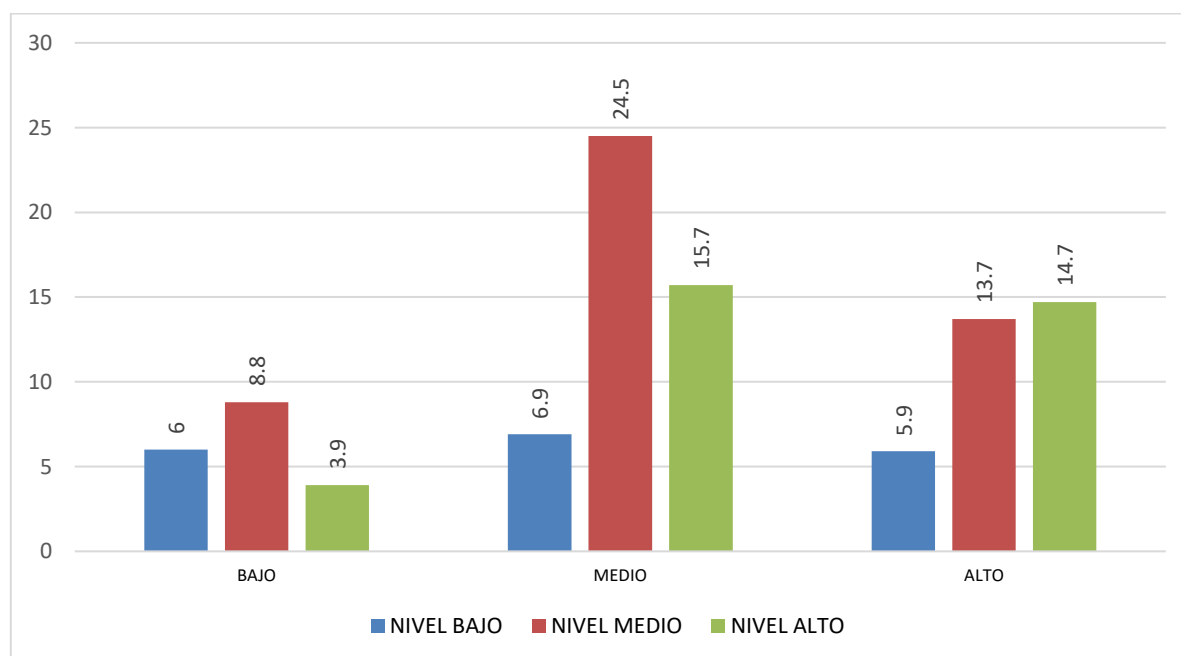
Componente presencial del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico

Análisis	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	12	6.0	18	8.8	8	3.9	38	18.6
Medio	14	6.9	50	24.5	32	15.7	96	47.1
Alto	12	5.9	28	13.7	30	14.7	70	34.3
Total	38	18.6	96	17.1	70	34.3	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 9

Componente presencial del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico



Nota. Tabla 11



INTERPRETACIÓN

De entre nuestros estudiantes, el 18.6% obtuvo el puntaje más bajo posible en el componente presencial de B-Learning. Del mismo grupo, el seis por ciento tuvo calificaciones bajas en habilidades de pensamiento crítico, pero un 8.8% se encontraban en un nivel moderado y un 3.9% alto. Estos alumnos, aunque quizá no logran desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sí mismos cuando no tienen tanta interacción cara a cara con profesores y compañeros de estudios. Sin embargo, algunos de ellos registraron todavía niveles medianos o altos para el pensamiento crítico. Era posible que este grupo estuviera confrontando problemas en relación con el acompañamiento directo de los docentes.

El 47.1% de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio del componente presencial B-Learning. De ellos, 24.5% se ubicaron en un nivel medio de habilidades de pensamiento crítico; el 15,7% obtuvo calificaciones altas y de nuevo otro 6.9% se encontraba en la parte baja. Esto sugiere que, aun cuando funciona razonablemente bien para la mayoría de los alumnos, algunos todavía requieren apoyo adicional en lecciones críticamente importantes. Sin embargo, un porcentaje significativo podía producir habilidades críticas de nivel medio y alto, aunque fuera de los confines del componente presencial de B-Learning.

El 34.3% de los estudiantes se encuentran en el nivel alto de la B-Learning presencial. Este grupo incluye el mayor porcentaje de estudiantes en la categoría alta de pensamiento crítico: 14.7% alcanzó tal nivel. Por otro lado, 13.7% pertenecía a la fila de medio y 5.9% se encontraba en la parte baja. Al comparar estos resultados más favorables con aquellos alumnos que toman cursos menos en línea o que no tienen

contacto diario con un tutor y simplemente se limitan a ver conferencias mediante tecnologías informativas, resulta evidente que el componente presencial del B-Learning parece realmente ayudar a desarrollar las habilidades críticas.

Tabla 12

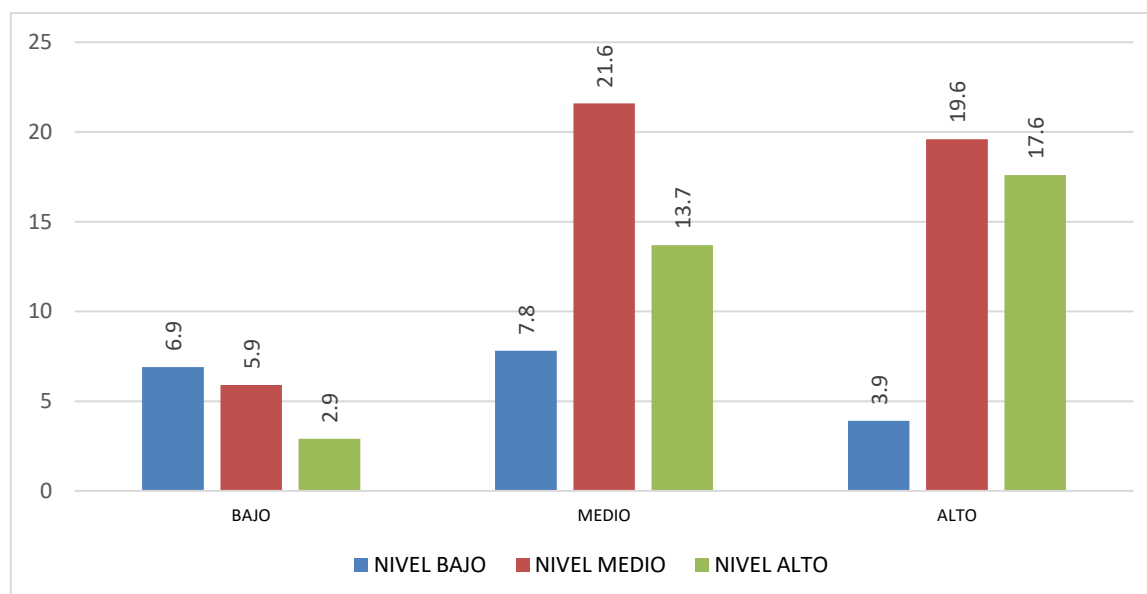
Componente virtual del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico

Análisis	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	14	6.9	12	5.9	6	2.9	32	15.7
Medio	16	7.8	44	21.6	28	13.7	88	43.1
Alto	8	3.9	40	19.6	36	17.6	84	41.2
Total	38	18.6	96	17.1	70	34.3	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 10

Componente virtual del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico



Nota. Tabla 12



INTERPRETACIÓN

A través del análisis de un modelo de matriz cruzada, observamos que el componente virtual del B-Learning es opción dominante para estudiantes que están en niveles bajos en el cómputo (15.7%). De hecho, la mayoría de ellos se agrupan en las categorías de bajo (6.9%) y medio (5.9%) del pensamiento crítico, indicativo en cambio de cuán limitado en (cantidad de plataformas digitales, recursos tecnológicos y actividades en línea) se relaciona negativamente con un nivel alto en desarrollo del pensamiento crítico.

A medida que sube el componente virtual, esta cifra alcanza ya el 43.1%, y en este caso predominan los niveles intermedio de pensamiento crítico: el 21.6 % de los estudiantes, así como sucesivamente hacia arriba y abajo tanto el alto nivel (13.7%) como el bajo nivel (3, 1%). Este detalle sugiere que poco a poco, con un uso progresivo de herramientas virtuales.

Para finalizar, en el nivel más alto del componente virtual, que representa un 41.2 por ciento de los estudiantes, el mayor porcentaje de personas que tienen un pensamiento crítico alto (17.6%) se produce, seguido por el nivel de pensamiento medio (19.6%), mientras que sólo el 3.9% se mantiene en un nivel bajo de pensamiento crítico. Se saca de esto que el uso adecuado de una plataforma virtual, tener acceso y aprovechar los recursos digitales y realizar actividades online de manera activa tienen un efecto significativo en cuanto al desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico. Esta constatación resalta la importancia de garantizar un medio ambiente virtual para el sistema B-Learning como espacio pedagógico de base con

miras al razonamiento reflexivo y al uso crítico de la información, el estudio autónomo para los estudiantes en CEBA.

Tabla 13

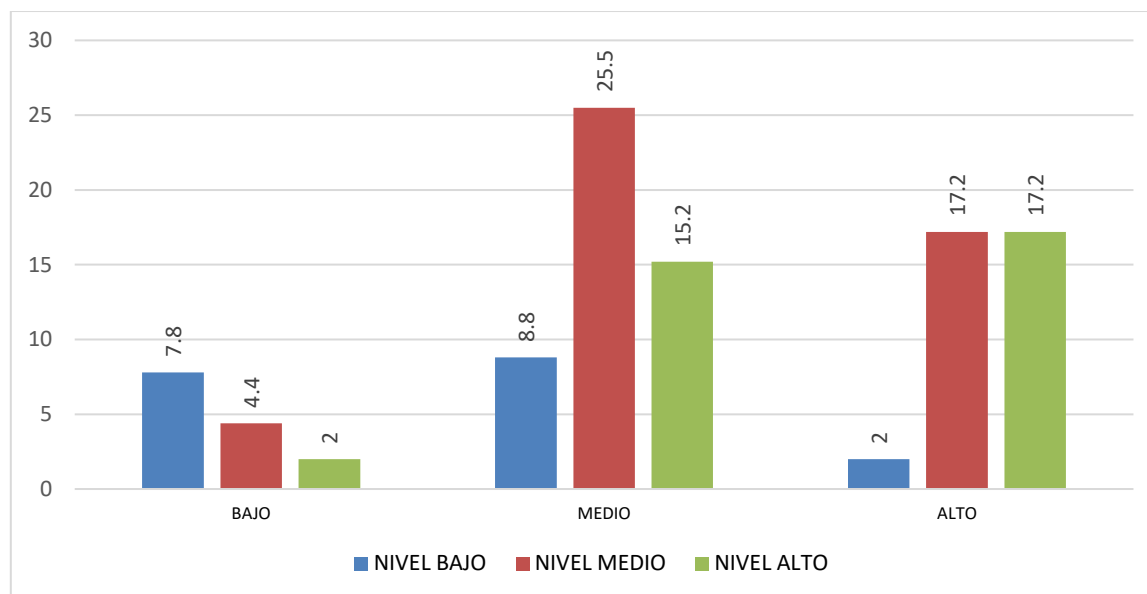
Interacción pedagógica del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico

Análisis	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	16	7.8	9	4.4	4	2.0	29	14.2
Medio	18	8.8	52	25.5	31	15.2	101	49.5
Alto	4	2.0	35	17.2	35	17.2	74	36.3
Total	38	18.6	96	47.1	70	34.3	204	100.0

Nota. Aplicación del cuestionario.

Figura 11

Interacción pedagógica del B-Learning y habilidades del pensamiento crítico



Nota. Tabla 13



INTERPRETACIÓN

Por tanto, los resultados del cuadro de doble entrada muestran una relación positiva entre el B-Learning y las habilidades para el pensamiento crítico que se incrementa hacia arriba. El nivel más bajo de interacción pedagógica --esto es, el 14,2% de los estudiantes--, muestra que la mayoría de estudiantes se concentran a un nivel bajo en sus capacidades pensamiento crítico-- 7,8%, luego 4,4% y finalmente 2% por encima de nivel insignificante. Esto indica que una interacción limitada - representada por una comunicación insuficiente, muy baja participación y la ausencia de seguimiento por parte de los docentes, está relacionada con la menor formación del pensamiento crítico.

En la segunda categoría de nivel pedagógico (Esta segunda categoría tiene el 49.5% de estudiantes se encuentra en una media en habilidades de pensamiento crítico (25.5%), y a continuación nivel máximo (15.2%). Queda patente que una interacción pedagógica de grado intermedio, fomenta el desarrollo de habilidades críticas que es gradual.

Respecto a la tercera categoría, nivel alto en la interacción pedagógica de B-Learning --punto de reunión de 36,3% estudiantes, resulta que la proporción más alta estudiantes presentan una alta capacidad de pensamiento crítico (17,2%). El segundo nivel más común es medio (17.2%); Sin embargo, sólo 2,0 % se mantienen en nivel inferior. Dicho resultado confirma que una interacción pedagógica sólida, caracterizada por comunicación eficaz, participación activa, trabajo en equipo y atención constante a su labor por parte del propio docente, es fuente importante logro crítico como el análisis, la evaluación y la toma de decisiones fundadas.



CORRELACIÓN DE VARIABLES – INFERENCIAL

Se utilizó el coeficiente Rho Spearman, con las condiciones expuestas a continuación:

Tabla 14

Nivel de correlación

Correlación positiva
+0,10=Muy débil
+0,25=Débil
+0,50=Media
+0,75=Fuerte
+1,00=Perfecta
0,00 = SIN CORRELACIÓN
Correlación negativa
-1,00=Perfecta
-0,90=Muy fuerte
-0,75=Fuerte
-0,50=Media
-0,25=Débil
-0,10=Muy débil

Nota. Según coeficiente de Pearson

Tabla 15

Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
B-Learning	,140	204	,024***	,974	163	,713***
Pensamiento crítico	,165	204	,014*	,985	163	,424**

*. Límite inferior

a. Corrección

Nota. SPSS.v25



INTERPRETACIÓN

Se presenta datos mayores a 50 por lo tanto se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov. (significancia 0,024 y 0,014, ambos menor a 0, 05).

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

H₀: No existe relación significativa entre variables.

H₁: Existe relación significativa entre variables.

Criterio de decisión:

Si $p\text{-valor} < 0.05$ (rechazar H_0); y

Si $p\text{-valor} \geq 0.05$ (aceptar H_0).

HIPÓTESIS GENERAL

H₀: No existe relación significativa entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.

H₁: Existe relación significativa entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.

Tabla 16

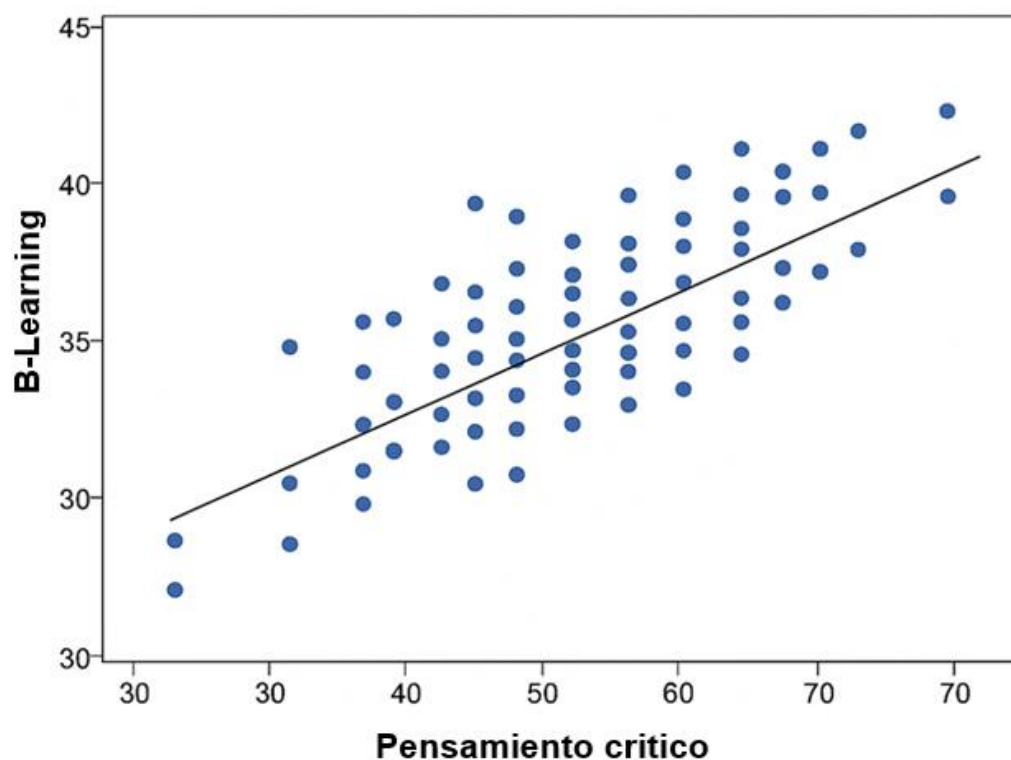
B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes

			B-Learning	Pensamiento crítico
Rho Spearman	B-Learning	Coeficiente de correlación	1.000	0.63
		Sig. (bilateral)	-	0.000
		N	204	204
	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	0.63	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	-
		N	204	204

Nota. SPSS.v25

Figura 12

B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes



Nota. Tabla 16



INTERPRETACIÓN

Al aplicar el coeficiente Rho Spearman, se extrajo como resultado $Rho=0.63$ es decir se evidenció la existencia de una relación positiva acentuada en un nivel fuerte entre las variables analizadas con el estadístico inferencial. Estos resultados nos evidencian a que, a mayores niveles de implementación y desarrollo del modelo B-Learning, se asocian mayores niveles de pensamiento crítico en los estudiantes. En ese mismo sentido también mediante la prueba de hipótesis se obtuvo como resultado del p-valor $p=0.000$, lo que significa que los datos obtenidos son menores a lo planteado por el alfa (0.05) evidenciándose que la relación no solo es positiva sino, también es significativa, en ese sentido con todos los datos obtenidos se deduce en aceptar la hipótesis alterna y contrariamente se rechaza la hipótesis nula.

Una correlación moderada a alta ($Rho = 0,63$) implica que los resultados del estudio han sido animados y que la mejora del uso de las TIC en vista humana como herramienta para habilidades cognitivas superiores $\frac{3}{4}$ análisis, interpretación, evaluación e inferenciales también significativos. Se pudo ver en la figura 1 que los estudiantes con el modelo semipresencial integrado, es decir combinando actividades tanto en la web y presenciales mismo tiempo, obtuvieron resultados superiores en la alfabetización mediática. Docencia-profesorado entre el docente y el alumno la provisión de actividades en línea recursos digitales utilizados retroalimentación continua incentiva a estudiantes reflexionar, de manera integral sobre lo que han hecho. Esto ayuda que puedan hacer un análisis profundo, estructuran sus ideas, y toman decisiones con un fundamento.



HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

H₀: No existe relación significativa entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

H₁: Existe relación significativa entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

Tabla 17

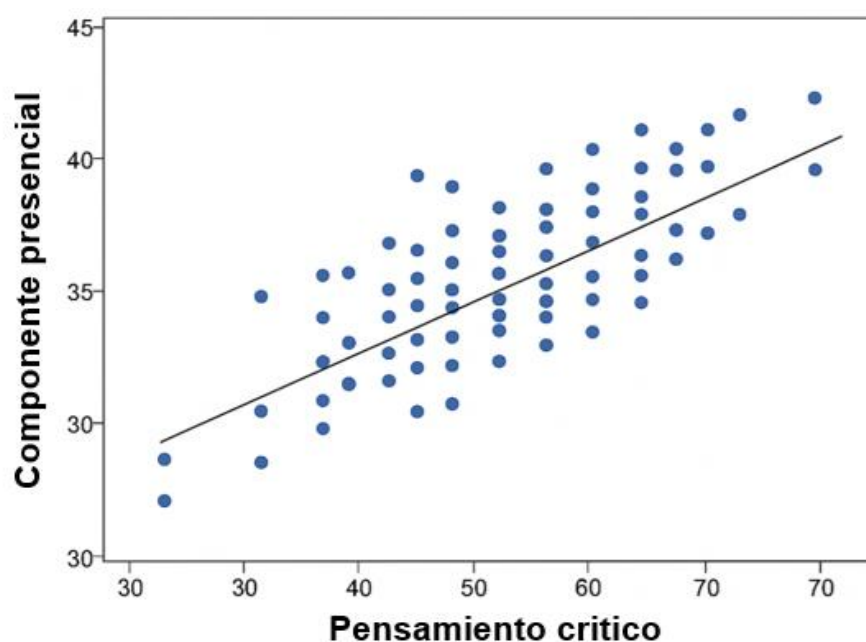
Componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico

			Componente presencial	Pensamiento crítico
Rho Spearman	Componente presencial	Coefficiente de correlación	1.000	0.61
		Sig. (bilateral)	-	0.000
		N	204	204
	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	0.61	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	-
		N	204	204

Nota. SPSS.v25

Figura 13

Componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico



Nota. Tabla 17



INTERPRETACIÓN

Al aplicar el coeficiente Rho Spearman, se extrajo como resultado $Rho=0.63$ es decir se evidenció la existencia de una relación positiva acentuada en un nivel fuerte entre las variables analizadas con el estadístico inferencial. Estos resultados nos evidencian a que, a mejores niveles de desarrollo del componente presencial (interacción directa, estrategias presenciales, retroalimentación inmediata y orientación del proceso), se asocian mayores niveles de pensamiento crítico en los estudiantes. En ese mismo sentido también mediante la prueba de hipótesis se obtuvo como resultado del p-valor $p=0.000$, lo que significa que los datos obtenidos son menores a lo planteado por el alfa (0.05) evidenciándose que la relación no solo es positiva sino, también es significativa, en ese sentido con todos los datos obtenidos se deduce en aceptar la hipótesis alterna y contrariamente se rechaza la hipótesis nula.

Como hay una fuerte relación positiva entre la parte física del B-learning y el crecimiento del pensamiento crítico, la reunión en persona entre profesores y estudiantes dentro de un modelo semipresencial recobra mucha importancia. Si la correlación positiva es moderada a alta, como se ha sugerido anteriormente en este artículo, entonces los métodos, interacciones directas, retroalimentación inmediata y orientación cuidadosa en términos de proceso de enseñanza con todo son ventajosos para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores tales como análisis crítico, interpretación de textos en detalle por lo que todo adquiere un sentido diferente para mi colaboración.



HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

H₀: No existe relación significativa entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

H₁: Existe relación significativa entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

Tabla 18

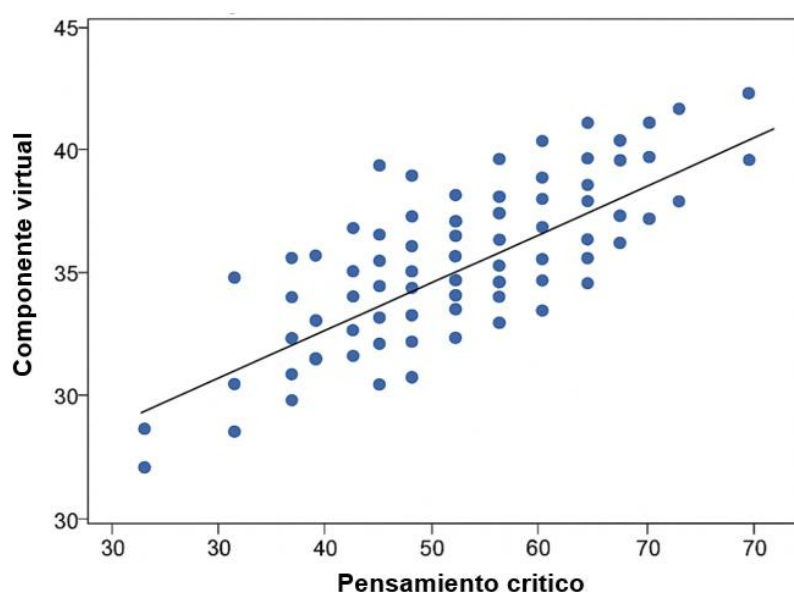
Componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico

			Componente virtual	Pensamiento crítico
Rho Spearman	Componente virtual	Coefficiente de correlación	1.000	0.64
		Sig. (bilateral)	-	0.000
		N	204	204
	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	0.64	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	-
		N	204	204

Nota. SPSS.v25

Figura 14

Componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico



Nota. Tabla 18



INTERPRETACIÓN

Al aplicar el coeficiente Rho Spearman, se extrajo como resultado $Rho=0.63$ es decir se evidenció la existencia de una relación positiva acentuada en un nivel fuerte entre las variables analizadas con el estadístico inferencial. Estos resultados nos evidencian a que, a mayores niveles de uso de la plataforma, disponibilidad de recursos digitales, desarrollo de actividades en línea y accesibilidad, se asocian mayores niveles de pensamiento crítico en los estudiantes. En ese mismo sentido también mediante la prueba de hipótesis se obtuvo como resultado del p-valor $p=0.000$, lo que significa que los datos obtenidos son menores a lo planteado por el alfa (0.05) evidenciándose que la relación no solo es positiva sino, también es significativa, en ese sentido con todos los datos obtenidos se deduce en aceptar la hipótesis alterna y contrariamente se rechaza la hipótesis nula.

Como refleja el resultado obtenido, la enseñanza virtual B es una variable significativamente relacionada a la promoción del pensamiento crítico. Así pues, es crucial que, en la formación cognitiva de los estudiantes, se creen entornos virtuales de aprendizaje. La existencia de correlaciones positivas moderadas a altas implica que el uso adecuado de las plataformas virtuales educativas, la disponibilidad de recursos digitales, la participación en actividades línea y el acceso a contenidos permiten alcanzar niveles más avanzados del pensamiento crítico, como son el análisis, la interpretación, la evaluación y la inferencia.



HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

H₀: No existe relación significativa entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

H₁: Existe relación significativa entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

Tabla 19

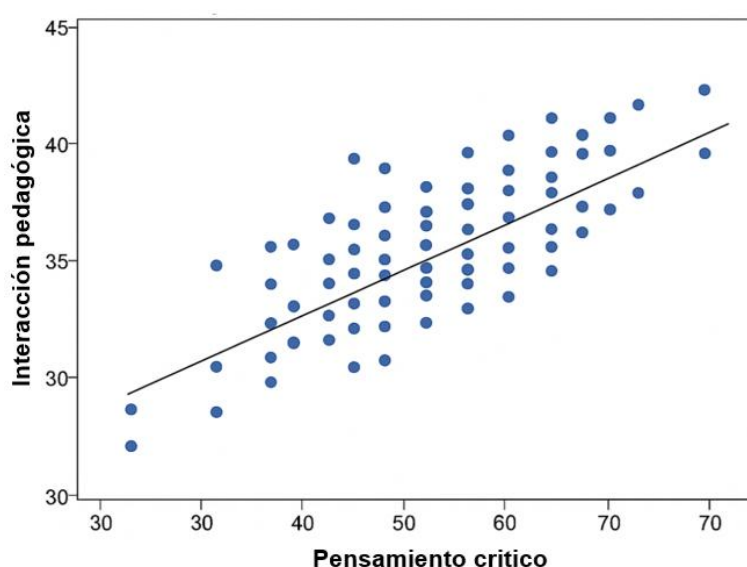
Interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico

			Interacción pedagógica	Pensamiento crítico
Rho Spearman	Interacción pedagógica	Coefficiente de correlación	1.000	0.66
		Sig. (bilateral)	-	0.000
		N	204	204
	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	0.66	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	-
		N	204	204

Nota. SPSS.v25

Figura 15

Interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico



Nota. Tabla 19



INTERPRETACIÓN

Al aplicar el coeficiente Rho Spearman, se extrajo como resultado $Rho=0.63$ es decir se evidenció la existencia de una relación positiva acentuada en un nivel fuerte entre las variables analizadas con el estadístico inferencial. Estos resultados nos evidencian a que, a mayores niveles de comunicación síncrona y asíncrona, trabajo colaborativo, participación activa y seguimiento docente, se asocian mayores niveles de pensamiento crítico en los estudiantes. En ese mismo sentido también mediante la prueba de hipótesis se obtuvo como resultado del p-valor $p=0.000$, lo que significa que los datos obtenidos son menores a lo planteado por el alfa (0.05) evidenciándose que la relación no solo es positiva sino, también es significativa, en ese sentido con todos los datos obtenidos se deduce en aceptar la hipótesis alterna y contrariamente se rechaza la hipótesis nula.

El resultado revela que la Realización pedagógica del B-Learning está significativa y directamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico, subrayo comunicativo Y el os roles de acompañante docente en las semipresenciales. La alta correlación positiva encontrada sugiere que los espacios de diálogo, la participación activa de los estudiantes, el trabajo colaborativo entre ellos y tomar constantemente el pulso al proceso van encaminados a desarrollar en gran medida habilidades cognitivas más avanzadas.



4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el marco de los objetivos de este estudio, se buscó entender de qué manera el B-Learning se relaciona con el pensamiento crítico de los estudiantes en el Centro de Educación Alternativa Básica Aplicada Pedagógicamente Activamente Eng: 2025. Los hallazgos descriptivos como inferenciales firmemente sugieren que ambas variables están relacionadas de modo positivo y estadísticamente significativo. Esto no es sino una confirmación de la adecuación del modelo B-Learning para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en Educación Básica Alternativa.

El primer objetivo específico propuso llevar a cabo una serie de análisis entre el aprendizaje presencial y las habilidades de pensamiento crítico, con resultados que demuestran un nivel de concentración mucho mayor en estudiantes de los niveles medio y alto además una correlación positiva significativa. Coincidiendo en cierta medida con estudios que tienen un carácter más internacional específico, como el que han realizado Garrison y Vaughan (2020), quienes sostienen que con la presencia y el apoyo de técnicas activas así como la retroalimentación instantánea, la presencia sola puede avivar diálogos sólo reflexivos hasta llegar incluso al desarrollo del pensamiento crítico.

De manera similar, Wang, et al. (2021) señala que la relación directa entre alumno y docente favorece la capacidad de análisis y evaluación de sus propios conocimientos. En el plano nacional, investigaciones como las de Ramos (2021) vienen a demostrar la influencia positiva que planes de estudio de tipo presencial-participativo ejercen sobre la capacidad crítica de estudiantes. En el caso de estudios locales realizados en entornos de Educación Básica Alternativa apoyan la idea de que



en la enseñanza es fundamental para que alumnos reflexionen y critiquen sus propios razonamientos, sobre todo cuando estos estudiantes han cursado con movimientos discontinuos.

En cuanto al objetivo 2 específico, que incluía analizar si la componente virtual de B-Aprendizaje afecta el pensamiento crítico de una persona, las pruebas de Kruskal-Wallis no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos homogéneos. En cambio, los resultados revelan que no existe correlación alguna entre componente virtual de B-Aprendizaje o habilidad para razonar y habilidad para resolver problemas. Cuando se añadió el efecto para interacción no se detectaron cambios significativos en los coeficientes estimados, aunque sí en términos generales. Estos resultados repercuten en el nivel de investigación a escala internacional. El trabajo de Alammery (2021) revela que los entornos virtuales de aprendizaje son mucho más adecuados para el aprendizaje autónomo y crítico que si no se someten a una correcta organización del material informativo base.

Por otro lado, Graham (2021) señala que la enseñanza online trae beneficios tales como oportunidades para reflexionar sobre los conocimientos impartidos y también mis cuidados para adquirir conocimiento críticamente. En este caso, el informe nacional de Cárdenas (2020) pone de manifiesto que el uso de las plataformas virtuales como soporte del proceso educativo provoca pérdidas en la capacidad analítica. Pero sólo mediante un buen manejo pedagógico, puede contribuir decididamente a la adquisición de habilidades mentales. Por otra parte, en el ámbito local los resultados coinciden con las investigaciones de Mamani (2022), que destaca el potencial del componente virtual para abrir nuevas perspectivas de aprendizaje en



la Educación Básica Alternativa, aunque también señala dificultades relacionadas con el acceso a la tecnología y conectividad.

En el caso del objetivo específico 3; los resultados mostraron que este componente presenta la mayor asociación con el pensamiento crítico. Este hallazgo concuerda con estudios internacionales, como los de Graham et al. (2021), quienes enfatizaron una y otra vez que la interacción pedagógica sincrónica y asincrónica es un prerequisite para el desarrollo de los procesos cognitivos de las personas. Asimismo, Garrison y Vaughan (2020) destacan que la interacción y el trabajo compartido son aspectos clave para integrar el pensamiento crítico en el ambiente educativo.

A nivel nacional, investigaciones como las de Garmendia y Soto (2021) también señalan que el seguimiento y la comunicación continua de los docentes fortalecen la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes. En el ámbito nacional, los hallazgos afirman una vez más que la interacción pedagógica es un factor determinante en la Educación Básica Alternativa, donde la orientación continua y la comunicación educativa son cruciales para mantener el proceso de aprendizaje.

En general, los resultados confirman que el B-Learning está relacionado con habilidades del pensamiento crítico de una manera muy significativa, que está en conformidad con internacional, nacional y antecedentes locales más recientes. En conjunto, la discusión permite afirmar que integrar bien los componentes presenciales (interacción pedagógica), virtual e interacción pedagógica favorece el desarrollo de habilidades del análisis de problema, la interpretación y transformación de mensajes,



evaluación inferencial, etc. El estudio de estas tendencias no solo resuelve la duda de las presunciones teóricas existentes, sino que sobre ellas ofrece pruebas empíricas contextualizadas para el campo de la Educación Básica Alternativa, diferentes al B-Learning como estrategia pedagógica adecuada sin embargo con ocasiones para afianzar el pensamiento crítico de cierto tipo de estudiantes y sin estas con ejemplos convincentes.



CONCLUSIONES

PRIMERA: Se determinó que el 47.1% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio de pensamiento crítico, seguido del 34.3% en un nivel alto y el 18.6% en un nivel bajo. Desde el análisis inferencial, la aplicación del coeficiente Rho de Spearman permitió establecer una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico evidenciado en el $Rho=0.63$; y el p-valor 0.000 es menor que 0.05. Este resultado condujo a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que existe una asociación significativa entre ambas variables.

SEGUNDA: Se describió que el 47.1% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio del componente presencial del B-Learning. De manera similar, las habilidades del pensamiento crítico mostraron una predominancia del nivel medio con un 47.1%. Desde el análisis inferencial, la aplicación del coeficiente Rho de Spearman evidenció una correlación positiva fuerte y significativa entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico $Rho=0.61$; y p-valor 0.000 menor a 0.05. Este resultado permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

TERCERA: Se estableció que el 43.1% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio del componente virtual del B-Learning. Asimismo, en las habilidades del pensamiento crítico, el 47.1% alcanzó un nivel medio, el 34.3% un nivel alto y el 18.6% un nivel bajo. Desde el análisis inferencial, la aplicación del coeficiente Rho de Spearman evidenció una correlación positiva fuerte y significativa entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico corroborado con el $Rho=0.64$; y p-valor=0.000



menor al 0.05. Este resultado permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

CUARTA: Se identificó que la interacción pedagógica del B-Learning se concentra principalmente en el nivel medio (49.5%), seguida del nivel alto (36.3%) y, en menor proporción, del nivel bajo (14.2%). Desde el análisis inferencial, el coeficiente Rho de Spearman evidenció una correlación positiva fuerte y significativa entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico evidenciado $Rho=0.66$; y p-valor 0.000 menor que 0.05. Este resultado permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.



RECOMENDACIONES

PRIMERA: A director del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, fortalecer e institucionalizar el modelo B-Learning, asegurando una articulación equilibrada entre sus componentes presencial, virtual e interacción pedagógica. Asimismo, es pertinente promover políticas de capacitación docente continua en el uso pedagógico de tecnologías y en estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, así como mejorar las condiciones de infraestructura y conectividad.

SEGUNDA: A los docentes, potenciar la interacción pedagógica mediante el uso sistemático de foros, debates guiados, actividades colaborativas y retroalimentación oportuna, tanto en entornos presenciales como virtuales. Estas estrategias deben orientarse a estimular el análisis, la argumentación, la evaluación crítica y la toma de decisiones fundamentadas.

TERCERA: A los estudiantes, hacer un uso responsable y activo del entorno virtual, participando de manera constante en las actividades en línea, explorando recursos digitales y desarrollando hábitos de autoaprendizaje que favorezcan la reflexión, el análisis de la información y la toma de decisiones fundamentadas.

CUARTA: A los estudiantes participar de manera activa en las actividades presenciales, aprovechando los espacios de diálogo, intercambio de ideas y orientación docente, con el fin de fortalecer sus habilidades de análisis, reflexión y evaluación crítica, contribuyendo así a un aprendizaje más significativo y autónomo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alammary, A. (2021). Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. PLOS ONE, 14(11), e0221765. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221765>
- Apaza, S. (2023). Aprendizaje combinado y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la I.E. Independencia Nacional – Puno. Universidad Nacional del Altiplano.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación (6.^a ed.). Episteme.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2023). Blended learning y transformación digital en la educación. Editorial Síntesis.
- Canaza, M. (2020). Uso de plataformas virtuales y su influencia en el proceso educativo en el IESTP de Juliaca. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.
- Cárdenas, A. (2020). Aprendizaje semipresencial y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de zonas rurales de Ayacucho. Revista Andina de Educación, 12(3), 112–128.
- Chambi, L. (2023). Nivel de pensamiento crítico en estudiantes de CEBA en contexto virtual. Revista de Educación Alternativa del Sur Andino, 3(1), 54–67.
- Choquehuanca, K. (2023). Estrategias didácticas en modalidad semipresencial y pensamiento crítico en el CEBA Glorioso San Carlos – Puno. Universidad Nacional del Altiplano.
- Conover, W. J. (1999). Practical nonparametric statistics (3rd ed.). Wiley.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. Avances en Medición, 6, 27–36.



- Facione, P. A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts (2020 update). Insight Assessment.
- Flores, J., & Cáceres, L. (2021). Uso de entornos virtuales y desarrollo de competencias críticas en estudiantes peruanos. *Revista Peruana de Educación*, 5(2), 45–60.
- Garrison, D. R. (2022). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (4th ed.). Routledge.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2020). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2021). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step*. Routledge.
- Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. En J. M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 173–185). Springer.
- Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. En J. M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 173–185). Springer.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2021). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4–14.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Halpern, D. F. (2023). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (6th ed.). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2022). *The power of feedback*. Routledge.



- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Huanca, J. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la I.E.S. José Antonio Encinas – Puno en contexto de educación virtual. Universidad Nacional del Altiplano.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw-Hill.
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2021). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- Mamani, E. (2022). B-Learning y pensamiento crítico en estudiantes del CEBA Simón Bolívar de Juliaca. Universidad Nacional del Altiplano.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Caracterización de la Educación Básica Alternativa en el Perú. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Lineamientos para la implementación de modelos educativos semipresenciales. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Marco curricular de la Educación Básica Alternativa. MINEDU.
- OCDE. (2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing.
- OCDE. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.
- Popper, K. (2002). La lógica de la investigación científica. Tecnos.



- Quispe, R., & Huamán, M. (2022). B-Learning y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria en Cusco. *Revista de Investigación Educativa del Perú*, 15(2), 45-60.
- Ramos, J. (2021). Plataforma virtual y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de nivel técnico en Lima. *Educare: Revista de Investigación Educativa del Perú*, 9(1), 25–39.
- Rodríguez, M. (2022). Educación semipresencial y pensamiento crítico en contextos de educación alternativa. *Horizontes Educativos*, 7(1), 89–104.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). Metodología y diseños en la investigación científica. Business Support.
- Sierra Bravo, R. (2003). Técnicas de investigación social. Paraninfo.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
- Valdivia, M., & Soto, E. (2021). Pensamiento crítico y estrategias didácticas en entornos B-Learning en estudiantes universitarios. *Horizontes Educativos*, 18(2), 77–93.
- Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2021). Investigating the relationship between blended learning and critical thinking disposition among Chinese engineering students. *Educational Technology & Society*, 22(2), 89-100.



ANEXOS



ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: -LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL		
¿Qué relación existe entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025?	Determinar la relación entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.	Existe una relación significativa entre el B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.		ENFOQUE: Cuantitativo MÉTODO: Hipotético deductivo TIPO: Básico NIVEL: Relacional DISEÑO: No experimental Transversal POBLACIÓN: Conformado por: 430 estudiantes MUESTRA: La muestra lo conforman 204 estudiantes. TÉCNICA: Encuesta INSTRUMENTOS: Cuestionario.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
¿Qué relación existe entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025?	Describir la relación entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.	. Existe una relación significativa entre el componente presencial del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.	VARIABLE 1 B-Learning	
¿Qué relación existe entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025?	Establecer la relación entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.	Existe una relación significativa entre el componente virtual del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.	VARIABLE 2 Pensamiento crítico	
¿Qué relación existe entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025?	Identificar la relación entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno, 2025.	Existe una relación significativa entre la interacción pedagógica del B-Learning y las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del CEBA de Aplicación Pedagógico de Puno.		



ANEXO 2: CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO

B-LEARNING

Cuestionario sobre B-Learning en estudiantes del Centro de Educación Básica

Alternativa.

Marquexon un aspa (X) la rspuesta que crea onveniente

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nivel bajo		Nivel Medio	Nivel alto	

Componente presencial		1	2	3	4	5
1	En las clases presenciales, el docente promueve mi participación activa.					
2	Las estrategias utilizadas en las sesiones presenciales facilitan mi aprendizaje.					
3	Durante las clases presenciales recibo retroalimentación clara y oportuna.					
4	Las sesiones presenciales me orientan adecuadamente para las actividades virtuales.					
Componente virtual		1	2	3	4	5
5	Utilizo con facilidad la plataforma virtual para mis actividades académicas.					
6	Los materiales digitales disponibles en la plataforma apoyan mi aprendizaje.					
7	Las actividades virtuales están relacionadas con lo desarrollado en clase presencial.					
8	Puedo acceder sin dificultad a los recursos virtuales cuando los necesito.					
Interacción pedagógica		1	2	3	4	5
9	Me comunico con el docente mediante medios virtuales para resolver dudas.					
10	Participo en actividades virtuales colaborativas con mis compañeros.					
11	Participo activamente en foros, tareas u otras actividades virtuales.					
12	El docente realiza seguimiento a mi participación en las actividades virtuales.					

PUNTAJE E INTERPRETACIÓN

- Número de ítems: 12
- Puntaje mínimo: 12
- Puntaje máximo: 60

Nivel	Rango
Bajo	12 – 28
Medio	29 – 44
Alto	45 – 60

Instrumento elaborado y adaptado por el investigador, con base en los aportes teóricos del modelo de aprendizaje combinado (Blended Learning) propuesto por Graham (2006) y desarrollado por Garrison y Vaughan (2008), así como en los enfoques pedagógicos de Cabero y Llorente (2015).



Cuestionario

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Cuestionario sobre habilidades del pensamiento crítico en estudiantes del CEBA

Marque con un aspa (X) la respuesta que crea conveniente

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nivel bajo		Nivel Medio	Nivel alto	

ANÁLISIS		1	2	3	4	5
1	Identifico las ideas principales cuando leo un texto o reviso un tema.					
2	Relaciono diferentes conceptos para comprender mejor un contenido.					
3	Distingo la información importante de la que no lo es.					
4	Organizo la información antes de responder una pregunta o resolver una tarea.					
INTERPRETACIÓN		1	2	3	4	5
5	Comprendo el significado de lo que leo o escucho en clase.					
6	Explico con mis propias palabras lo que he aprendido.					
7	Interpreto gráficos, tablas o datos presentados en clase.					
8	Considero el contexto antes de interpretar una información o situación.					
EVALUACIÓN		1	2	3	4	5
9	Me comunico con el docente mediante medios virtuales para resolver dudas.					
10	Participo en actividades virtuales colaborativas con mis compañeros.					
11	Participo activamente en foros, tareas u otras actividades virtuales.					
12	El docente realiza seguimiento a mi participación en las actividades virtuales.					
INFERENCIA		1	2	3	4	5
13	Elaboro conclusiones basadas en información y evidencias.					
14	Propongo posibles soluciones o explicaciones ante un problema.					
15	Anticipo las consecuencias de mis decisiones.					
16	Tomo decisiones justificando mis respuestas con argumentos claros.					

PUNTAJE E INTERPRETACIÓN

- Número de ítems: 16
- Puntaje mínimo: 16
- Puntaje máximo: 80

Nivel	Rango
Bajo	16 – 37
Medio	38 – 58
Alto	59 – 80

Instrumento elaborado y adaptado por el investigador, con base en los aportes teóricos del Modelo Delphi del Pensamiento Crítico (Facione, 1990) y las propuestas de Ennis (2011), Paul y Eldei (2006) y Halpern (2014).



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: MARIBEL MAMANI ROQUE
- 1.2. Validado por: Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
- 1.3. Título de la investigación:
B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICA PUNA 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: B-LEARNING

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																			X	
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																			X	
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																	X			
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULACA, 2025

FIRMA DEL EXPERTO

Dr. Leopoldo Wenceslao Condori Cari



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento:MARIBEL MAMANI ROQUE.....
- 1.2. Validado por:Mgtr. PERCY GANZALO PUMA PUMA.....
- 1.3. Título de la investigación:
.....B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES
DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICA PUNO 2025.....
- 1.4. Nombre del instrumento:PENSAMIENTO CRÍTICO.....

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	15	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																		X		
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																		X		
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																		X		
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																		X		
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																		X		
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																		X		
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																		X		
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																		X		

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:APLICABLE.....
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:EXCELENTE.....
- V. OBSERVACIONES:NINGUNA.....
- LUGAR Y FECHA:JULIACA, 2025.....

FIRMA DEL EXPERTO

Dr Percy Poma Poma



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: MARIBEL MAMANI ROQUE
- 1.2. Validado por: DR. ALFREDO SAMUEL MACHACA CALDERON
- 1.3. Título de la investigación:
B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: B-LEARNING

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																	X			
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																	X			
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																	X			
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																	X			
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																	X			
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																	X			
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																	X			

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULACA, 14 DE ENERO DEL 2025

Dr. Alfredo Machaca Calderon
FIRMA DEL EXPERTO
29433035



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 31 - 12 - 2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: MARIBEL MAMANI ROQUE

Dirección: ASOCIACIÓN VIRGEN DE LAS MERCEDES D-14, SALCEDO, PUNO

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 43053751

Teléfono: 929431611 email: mariroque725@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

Título o Grado Académico a optar: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Asesor: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación ☐ Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ Trabajo Académico ☐

Título: B-LEARNING Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO PUNO 2025

Palabras claves, (3 a 5 términos): APRENDIZAJE, SEMIPRESENCIAL, PENSAMIENTO CRÍTICO

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2}?

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☒ Sí autorizo
- ☐ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral. Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

☒ Internacional

☐ Nacional

Línea de investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32**

Firma de Autor



huella digital

31 - 12 - 2025

Fecha