Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1252

Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en el aula

Strategies for developing critical thinking in the classroom

MSc. Carmen Yadira Narváez Agurto
Unidad Educativa Guillermo Ríos Andrade del Norte
yadira.narvaez@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-1695-7620
Quito-Ecuador

MSc. Fanny Natividad Barragán Quintana
Unidad Educativa 22 de Octubre
fanny.barragan@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-6617-1615
Quito-Ecuador

Lcda. Valeria Lissette Rivera Cerezo
Escuela de Educación Básica 5 de Junio
valerial.rivera@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0000-7244-1356
Quevedo-Ecuador

MSc. José Luis Bellolio Olarte
Escuela de educación Básica 5 de Junio
jose.bellolio@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0007-4177-268X
El Empalme-Ecuador

Lcda. Yaritza Deyanira Manzaba Bowen
Unidad Educativa 5 Junio
yaritza.manzaba@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0001-0669-8118
Guayaquil-Ecuador

MSc. Vilma Edelmira Plúas López
Escuela 5 de junio
edelmira.pluas@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0006-5980-8903
Babahoyo-Ecuador

Formato de citación APA
Narvaez, C. Barragan, F. Rivera, V. Bellolio, J. Manzaba, Y. & Pluas, V. (2026). Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en el aula. Revista REG, Vol. 5 (N°. 4), p. 4092 – 4108.

NEXO CIENTIFICO
Vol. 5 (N°. 4). Octubre – diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259
Fecha de recepción: 25 -10-2026
Fecha de aceptación: 15-11-2026
Fecha de publicación:31-12-2026

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

RESUMEN

El artículo científico propone una secuencia didáctica efectiva que permitirá fomentar el pensamiento crítico dirigido a estudiantes de 6to. EGB. de la institución educativa fiscal Simón Bolívar, sección vespertina. Se plantea un estudio cuantitativo preexperimental con aplicación de preprueba y posprueba a un único grupo establecido mediante una muestra de 60 alumnos, distribuidos en paralelos. La secuencia didáctica realizada en seis semanas integra procesos de indagación guiada, debates breves y resolución colaborativa - cooperativa de problemas concretos. El análisis descriptivo mostró una variación porcentual del 15 % al 53,3 % en el logro esperado a nivel global. La interpretación de la información registró el incremento más elevado porcentualmente, en tanto, la justificación de conclusiones finales presentó el menor porcentaje. La comparación entre ambas evaluaciones permitirá a la postre identificar los avances significativos y orientar actividades de refuerzo pedagógico según las necesidades del grupo.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, estrategias didácticas, educación básica, argumentación.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1252

ABSTRACT

This article proposes a six-week instructional sequence designed to foster critical thinking among sixth-grade students in the afternoon shift at Simón Bolívar Basic Education School, a public school. The proposed quantitative study uses a one-group pretest–postest design with a planned sample of 60 students drawn from four classes. The sequence integrates guided inquiry, short debates, and collaborative and cooperative problem-solving activities. In the illustrative descriptive analysis, the proportion of students meeting the overall performance standard rose from 15.0% to 53.3%. Information interpretation showed the largest increase, while justification of conclusions had the lowest postest attainment rate. Once the sequence is implemented, comparison of the two assessments will help identify progress and guide follow-up instruction based on the group's learning needs.

KEYWORDS: critical thinking, instructional strategies, basic education, argumentation.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

INTRODUCCIÓN

El impulso estratégico del pensamiento crítico constituye una meta a corto plazo de la educación escolar ya que permite que los alumnos examinen detenidamente la información, fundamenten sus opiniones mediante argumentos sólidos y revisen sus conclusiones generales cuando encuentran nuevos hallazgos y evidencias. En clases, estas habilidades cognitivas y sociales, se ponen en marcha cuando el estudiante explica cómo ha conseguido una respuesta, distingue entre una afirmación, tautología o falacia y respalda sus evidencias, o compara distintas alternativas, perspectivas o interpretaciones de una misma situación problemática. Por ende, su formación académica requiere, oportunidades para razonar lógicamente y comunicar efectivamente el proceso seguido.

Una de los principales desafíos que enfrenta el estudiante para desarrollar dichas habilidades surge cuando se formulan preguntas filosóficas en clases. Bargiela et al. (2022) analizan el papel fundamental de las preguntas en la indagación, búsqueda de información y la activación del pensamiento crítico y creativo desde la infancia. Su trabajo científico permite considerar la importancia y beneficio de las preguntas que invitan a la observación sistemática, comparación de información y su explicación. Por ejemplo, podemos citar cuando se solicita a los alumnos que describan detalladamente qué cambió durante un aprendizaje experiencial y cómo les ayuda a vincular sus explicaciones con lo observado en clases.

El tipo de respuesta que se espera del alumnado orienta la selección de las actividades didácticas a ser elegida por el docente. Si se pretende la interpretación cualitativa de información, se podría solicitar a los estudiantes la comparación de dos explicaciones o la identificación oportuna de evidencias o datos que lo respalden. Si se pretende que la actividad asignada se elabore con un argumento sólido, es necesario que dicha tarea mantenga un espacio para formular una postura con razonamientos argumentativas y responder correctamente una objeción. El razonamiento lógico se vuelve observable mediante respuestas escritas u orales, que faciliten la identificación de avances o limitaciones.

La mediación didáctica y pedagógica acompaña al alumno mientras construye y revisa sus respuestas. De acuerdo a Bello et al. (2024) manifiestan la relación existente entre las estrategias pedagógicas efectivas, la mediación pedagógica y el mejoramiento del pensamiento crítico y creativo en alumnos de básica. En clases, dicha relación puede concretarse a través de preguntas de seguimiento y retroalimentación constante. En este sentido, ante una respuesta que se encuentra poco fundamentada, el docente tutor, puede solicitar que se aclare y precise la idea, señalando la evidencia aplicada o se establezca una explicación breve de la alternativa.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

El intercambio de ideas entre compañeros de clase amplía las distintas posibilidades de examinar una idea creativa. Al escuchar activamente diversas interpretaciones, se puede reconocer con facilidad aspectos no considerados del problema y revisar argumentos razonables. Pero, para que este intercambio de opiniones e ideas contribuya al aprendizaje duradero, es necesario plantear una pregunta investigativa que admita respuestas fundamentadas, así como, dar el tiempo para que cada estudiante prepare su propia postura. La discusión finaliza cuando el grupo detecta las razones que influyeron en sus decisiones finales.

En tanto, el debate crítico organiza ese intercambio de ideas alrededor de una pregunta discutible y debatida en grupos. De acuerdo a Betancourth et al. (2021) exploran desde un punto de vista cualitativo el fomento del pensamiento crítico mediante debates. Dicha estrategia didáctica ofrece al estudiante una situación específica para defender una postura crítica, escuchar activamente objeciones y responder con argumentos sólidos y pertinentes. Una actividad didáctica posterior al debate puede relacionarle a explicar de forma escrito qué postura crítica se mantiene o se reestructura y qué evidencia sustenta la decisión tomada.

La resolución analítica de problemas en equipos de trabajo también ofrece diversas oportunidades para contrastar ideas con argumentación. Ante una situación cotidiana a su contexto y experiencias propias, los alumnos pueden proponer soluciones factibles, definir criterios establecidos para valorarlas y justificar la opción más adecuada. La distribución de responsabilidades compartidas permite que cada integrante de equipo, contribuya al razonamiento colectivo (Granillo et al., 2025). Por ejemplo, un estudiante de básica puede buscar evidencias físicas o digitales, otro formular preguntas sobre las propuestas innovadoras y otro registrar las razones fundamentadas que sustentan la decisión de todo el equipo.

Castañeda et al. (2024) examinan el aprendizaje colaborativo y cooperativo como estrategias didácticas efectivas para impulsar el pensamiento crítico y mejorar la enseñanza significativa e interdisciplinaria. Desde este punto de vista pedagógico, una tarea grupal puede pedir que cada alumno explique su propuesta y que sus compañeros de clase examinen su grado de pertinencia antes de acordar una respuesta en consenso (Tubay & Frutos, 2024). El producto final puede recolectar las razones argumentativas del equipo y las alternativas propuestas, de modo que el docente encargado pueda valorar la forma en cómo se construyó la toma de decisión.

La organización del tiempo de clase, como factor de planeación, influye en las oportunidades para analizar la información y discutirla. Un proceso de lectura breve, un caso aplicado y un recurso audiovisual son base de preparación para que el alumno llegue con preguntas o interpretaciones previas.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Por consiguiente, en la sesión de clases, dichas aportaciones pueden contrastar explicaciones, dar solución a problemas y fundamentar argumentos. La conexión entre ambos momentos se hace notorio cuando en la tarea presencial el estudiante requiere de recuperación, aplicación y examinación de lo revisado anteriormente.

El aula invertida o Flipped Classroom ofrece una manera de articular la preparación previa con la actividad presencial; Alcívar y Mendoza (2026) analizan la relación existente entre el aula invertida y desarrollo del pensamiento crítico a través de una revisión sistémica de la literatura científica. De este modo, el alumnado puede determinar correctamente la idea principal y las evidencias encontradas de un texto antes de la clase. Durante el encuentro, el docente puede solicitar la comparación de distintas interpretaciones y solicitar que los estudiantes justifiquen detalladamente cuál se ajusta de mejor manera a la información que se dispone. Por este motivo, la evaluación del pensamiento crítico y creativo, requiere observar cómo se construye, elabora y se revisa una respuesta. Una breve rúbrica puede considerar como criterio la claridad de la postura crítica, la pertinencia de las evidencias encontradas, la relación existente entre las razones y la conclusión, y la capacidad de respuesta ante una objeción. Al culminar, la autoevaluación puede permitir que el estudiante identifique qué parte de su argumento requiere mayor respaldo y cómo puede mejorarla.

El presente artículo analiza las estrategias necesarias para fomentar el pensamiento crítico, con énfasis en preguntas de investigación, mediación docente, debate estructurado, aula invertida, aprendizaje colaborativo y cooperativo; centrándose en las oportunidades que se ofrecen para examinar información y fundamentar posturas y conclusiones.

MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se efectuará mediante la aplicación de un enfoque cuantitativo, preexperimental con test preprueba y post prueba en un único grupo. La población la conforman 80 alumnos del 6to. EGB., sección vespertina, pertenecientes a la Escuela Fiscal Simón Bolívar, correspondiente a cuatro paralelos con 20 alumnos cada curso. Se aplicará una muestra correspondiente a 60 personas, es decir, el 75% de la población objetivo, mediante la aplicación de un muestreo aleatorio estratificado por cada paralelo seleccionado. Se elegirán 15 alumnos al azar de cada paralelo (Gambarini et al., 2025). Antes de la intervención didáctica, se utilizará una actividad diagnóstica en la que se analizarán una situación particular, seleccionarán información relevante y justificarán su respuesta. Durante un lapso de seis semanas se efectuarán actividades de indagación guiada, debates breves entre compañeros de clase y resolución colaborativa de problemas cotidianos. Al finalizar, se utilizará una actividad similar a la inicial con la misma rúbrica en ambas evaluaciones para valorar el nivel de

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

interpretación de la información, la selección de evidencias físicas y digitales, así como, la justificación de las conclusiones finales. Los resultados obtenidos se analizarán a través de tablas de frecuencias y porcentajes para comparar los niveles de desempeño académico antes y después del proceso de intervención.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis se clasificó en tres dimensiones del pensamiento crítico como son: interpretación de la información, selección de evidencias fundamentadas y justificación de conclusiones, dirigido a 60 registros emparejados de preprueba y posprueba, con 15 alumnos seleccionados por cada uno paralelo de 6to. EGB.

Desempeño global en la preprueba

Tabla 1.

Distribución del desempeño académico global en la preprueba

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	27	45,0 %
En proceso	24	40,0 %
Logro esperado	9	15,0 %
Total	**60**	**100,0 %**

Al inicio de la evaluación, el nivel de inicio presentó la mayor frecuencia, con 27 estudiantes (45,0 %). En conjunto, 51 estudiantes (85,0 %) se ubicaron en inicio o en proceso. Nueve estudiantes (15,0 %) alcanzaron el logro esperado.

Desempeño global en la posprueba

Tabla 2.

Distribución global del desempeño académico en la posprueba

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	8	13,3 %
En proceso	20	33,3 %
Logro esperado	32	53,3 %
Total	**60**	**100,0 %**

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1252

En la evaluación final, 32 estudiantes (53,3 %) alcanzaron el logro esperado, que fue el nivel más frecuente. Otros 20 (33,3 %) se ubicaron en proceso y 8 (13,3 %) se situaron en el nivel de inicio (Quispe, 2025).

Comparación del desempeño global

Tabla 3.

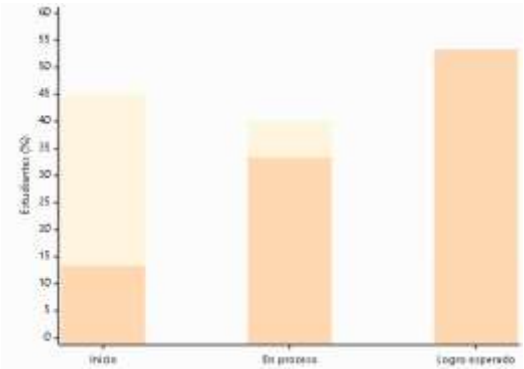
Variación porcentual del desempeño global obtenido entre la preprueba y la posprueba

Nivel	Preprueba	Posprueba	Variación
Inicio	45,0 %	13,3 %	−31,7 p. p.
En proceso	40,0 %	33,3 %	−6,7 p. p.
Logro esperado	15,0 %	53,3 %	+38,3 p. p.

La proporción de estudiantes en el nivel de logro esperado aumentó 38,3 puntos porcentuales, lo que representa una diferencia de 23 estudiantes entre ambas mediciones. En el nivel de inicio, la frecuencia se redujo de 27 a 8 estudiantes (Freire et al., 2026).

Figura 1.

Distribución porcentual del desempeño global antes y después de la intervención



Nota. En cada nivel, la primera barra corresponde a la preprueba y la segunda, a la posprueba.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Interpretación de la información

Tabla 4.

Desempeño en la interpretación de la información

Nivel	Preprueba, n (%)	Posprueba, n (%)
Inicio	22 (36,7 %)	6 (10,0 %)
En proceso	24 (40,0 %)	16 (26,7 %)
Logro esperado	14 (23,3 %)	38 (63,3 %)
Total	**60 (100,0 %)**	**60 (100,0 %)**

El logro esperado en interpretación de la información pasó del 23,3 % al 63,3 %, con una diferencia de 40,0 puntos porcentuales (Escobar, 2024). En la evaluación final, 38 estudiantes cumplieron el criterio de identificar el problema planteado y reconocer la información relevante para comprenderlo (Pazos & Aguilar, 2024).

Selección de evidencias

Tabla 5.

Desempeño en la selección de evidencias

Nivel	Preprueba, n (%)	Posprueba, n (%)
Inicio	29 (48,3 %)	9 (15,0 %)
En proceso	21 (35,0 %)	20 (33,3 %)
Logro esperado	10 (16,7 %)	31 (51,7 %)
Total	**60 (100,0 %)**	**60 (100,0 %)**

El porcentaje de estudiantes que alcanzó el logro esperado aumentó 35,0 puntos porcentuales. En la posprueba, 31 estudiantes seleccionaron información pertinente para respaldar su respuesta. Los otros 29 se distribuyeron entre los niveles de inicio y en proceso.

Justificación de conclusiones

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Tabla 6.

Desempeño en la justificación de conclusiones

Nivel	Preprueba, n (%)	Posprueba, n (%)
Inicio	33 (55,0 %)	12 (20,0 %)
En proceso	20 (33,3 %)	23 (38,3 %)
Logro esperado	7 (11,7 %)	25 (41,7 %)
Total	**60 (100,0 %)**	**60 (100,0 %)**

La proporción en el nivel de logro esperado pasó del 11,7 % al 41,7 %, una diferencia de 30,0 puntos porcentuales.

La justificación de conclusiones registró el porcentaje final más bajo de las tres dimensiones. En esta dimensión, 35 estudiantes se ubicaron en inicio o en proceso al evaluar su capacidad para explicar cómo la evidencia respaldaba su conclusión (Concha et al., 2025).

Cambios individuales en el desempeño global

Tabla 7.

Transición a nivel individual entre niveles de desempeño

Nivel en la preprueba	Inicio en la posprueba	En proceso en la posprueba	Logro esperado en la posprueba	Total inicial
Inicio	7	13	7	27
En proceso	1	6	17	24
Logro esperado	0	1	8	9
Total final	**8**	**20**	**32**	**60**

De los 60 registros obtenidos, 37 (61,7 %) mostraron un avance de al menos un nivel, 21 (35,0 %) conservaron su nivel inicial y 2 (3,3 %) descendieron. La transición más frecuente entre niveles distintos ocurrió de en proceso a logro esperado, con 17 estudiantes (Jaramillo et al., 2023).

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Participación durante la intervención

Tabla 8.

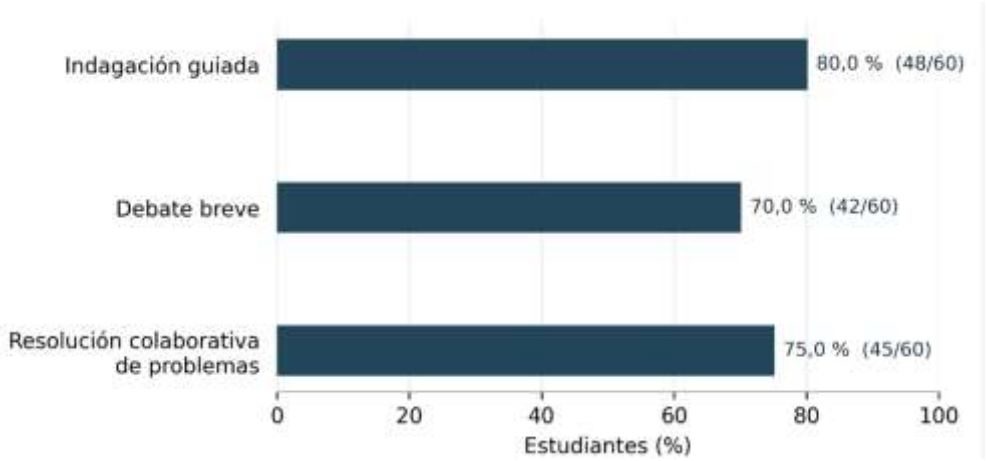
Cumplimiento de indicadores de participación por estrategia

Estrategia	Indicador observado	Observados	Cumplieron	Porcentaje
Indagación guiada	Formuló una pregunta pertinente sobre el problema.	60	48	80,0 %
Debate breve	Expuso una postura y la respaldó con una razón.	60	42	70,0 %
Resolución colaborativa	Comparó alternativas y aportó una razón para la decisión del equipo.	60	45	75,0 %

El indicador más frecuente fue la formulación de preguntas pertinentes, registrado en 48 estudiantes (80,0 %). Durante el debate, 42 estudiantes (70,0 %) expresaron una postura acompañada de una razón. En la resolución colaborativa, 45 estudiantes (75,0 %) compararon alternativas y aportaron una razón para la decisión del equipo. Cada porcentaje corresponde a una conducta distinta observada durante la intervención (Chamorro et al., 2026).

Figura 2

Cumplimiento de los indicadores de participación por estrategia didáctica



Nota. Elaboración propia con base en los datos de la Tabla 8. Cada estrategia se valoró mediante un indicador específico.

En la indagación guiada, 48 de los 60 estudiantes (80,0 %) formularon una pregunta pertinente sobre el problema planteado. En el debate breve, 42 (70,0 %) expusieron una postura y la respaldaron con una razón (Cedeño et al., 2021). En la resolución colaborativa de problemas, 45 (75,0 %) compararon

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

alternativas y aportaron una razón para la decisión del equipo. Estos porcentajes describen el cumplimiento de conductas distintas durante las actividades.

Figura 3

Logro esperado por dimensión del pensamiento crítico en la preprueba y la posprueba



Nota. Elaboración propia con base a la Tablas 4, 5 y 6. Las barras representan el porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel de logro esperado en cada evaluación.

La proporción de estudiantes que obtuvo el logro esperado aumentó en las tres dimensiones. La interpretación de la información alcanzó un mayor incremento, con 40 puntos porcentuales, luego le sigue por la selección de evidencias, con 35 puntos porcentuales, y la justificación de conclusiones finales, con 30 puntos (Llanos et al., 2025). En la posprueba, la justificación de conclusiones presentó el menor porcentaje de logro esperado (41,7 %), con 25 de los 60 estudiantes en ese nivel. La interpretación de la información presentó el mayor aumento en el nivel de logro esperado, con 40,0 puntos porcentuales. La justificación de conclusiones presentó el menor porcentaje de logro al cierre, con 41,7 %. Con un diseño de un solo grupo, estos indicadores permiten describir el cambio entre las dos mediciones. Para estimar cuánto del cambio se atribuye a la intervención, haría falta incorporar un grupo de comparación que permita fortalecer la validez de los resultados obtenidos.

DISCUSIÓN

La proporción de alumnos que alcanzó el nivel de logro esperado en el desempeño general pasó del 15 % en la preprueba al 53,3 % porcentual obtenido en la posprueba, con una diferencia porcentual de 38,3 puntos. El análisis de los registros emparejados precisó el alcance de este cambio porcentual (Ozaeta et al., 2021). De los 60 encuestados, 37 (61,7 %) avanzaron al menos un nivel, 21, es decir, 35% mantuvieron su nivel inicial y 2 estudiantes, 3,3% descendieron de nivel. Estas trayectorias muestran

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

cómo una mejora en la distribución general puede coexistir con desempeños individuales diversos, un aspecto relevante para orientar la retroalimentación docente.

La interpretación de la información registró el mayor incremento porcentual en el nivel de logro esperado, al pasar del 23,3 % al 63,3 %. En la selección de evidencias, dicha proporción pasó del 16,7 % al 51,7 %; la diferencia entre ambas dimensiones permite distinguir dos desempeños académicos que conviene evaluar por separado como son: reconocimiento de la información relevante para comprender una situación cotidiana específica y elegir los datos respectivos para respaldar una respuesta. Las preguntas de indagación exploradas por Macas et al. (2024) ofrecen un referente para el primer desempeño, en tanto que, la mediación pedagógica analizada por Maldonado & Ochoa (2022) permiten fundamentar científicamente el empleo de preguntas de seguimiento para que el alumno explique por qué eligió una evidencia.

La justificación de conclusiones finales mantuvo el menor porcentaje final de logro esperado (41,7 %), aunque también registró un incremento de 30 puntos a nivel porcentual, en tanto que, durante el debate breve, registró un 70,0 % que cumplió dicho indicador al momento de expresar una postura crítica y acompañarla de una razón fundamentada. Ambas cifras porcentuales corresponden a tareas específicas con exigencias diferentes. En el debate breve se valoró la formulación de una razón fundamentada, mientras que en la posprueba se evalúo la capacidad de explicar cómo la evidencia respaldaba cada conclusión general. El debate crítico analizado por Mendoza et al. (2026) y el aprendizaje cooperativo colaborativo estudiado por Mendoza & Vera (2025) sirven de referencia bibliográfica para el diseño de actividades en las que el estudiante contraste razones argumentativas y revise sus conclusiones mediante las opiniones y observaciones de sus compañeros de clase.

El diseño preexperimental referente a un único grupo permite describir las diferencias encontradas entre la preprueba y la posprueba (Miraval et al., 2026). La familiaridad con el tipo de tarea encomendada y los aprendizajes significativos adquiridos en otras actividades didácticas son explicaciones que también deben analizarse al momento de interpretar dichas diferencias. Asimismo, dado que la indagación guiada, el debate breve y la resolución colaborativa de problemas se aplicaron secuencialmente, los resultados reflejan el desempeño global de los estudiantes durante la intervención, sin que sea posible determinar con precisión el aporte individual de cada estrategia metodológica.

CONCLUSIÓN

La secuencia didáctica propuesta para 6to. EGB. de la sección vespertina de la institución Simón Bolívar define tres estrategias articuladas que permiten mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes como lo son: la indagación guiada, la cual fomenta la formulación de preguntas específicas, el debate

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

breve facilita defender una postura crítica con razones argumentadas y la resolución colaborativa de problemas cotidianos que propicia la comparación de distintas alternativas y la justificación de decisiones tomadas colectivamente (Montero et al., 2025). Los procesos de interpretación de la información, la selección de evidencias y la elaboración de conclusiones justificadas son habilidades que requieren criterios evaluativos definidos, por lo que, comprender una situación supone identificar la información más relevante y justificar una conclusión requiere explicar cómo la evidencia respalda la decisión tomada.

La aplicación de una misma rúbrica tanto en la evaluación inicial como la final, permite la comparación del desempeño escolar con criterios comunes establecidos. Asimismo, el seguimiento individual complementa la valoración grupal al identificar los avances de cada estudiante y las habilidades que requieren mayor acompañamiento tutorial, favoreciendo una retroalimentación efectiva orientada al fortalecimiento del razonamiento. La implementación de la secuencia didáctica en el aula permitirá evaluar su pertinencia para el grupo y documentar los cambios observados en el desempeño académico de los estudiantes (Napa & Villanueva, 2026). Por este motivo, al revisar las respuestas escritas, las intervenciones orales en clases y las observaciones directas, el docente encargado podrá identificar qué habilidades se necesitan reforzar en los estudiantes y adaptar las actividades didácticas para ayudarlos a interpretar de mejor forma la información, seleccionando evidencias y justificando las conclusiones tomadas. Fomentar el pensamiento crítico desde edades tempranas contribuye a formar ciudadanos reflexivos, capaces de argumentar sus ideas con fundamento, respetar diferentes perspectivas y desarrollar una mayor motivación hacia el aprendizaje. Asimismo, favorece la participación activa en el aula y fortalece la convivencia escolar mediante el diálogo y el respeto mutuo. El docente enfrenta el desafío de diseñar y planificar clases que incorporen preguntas pertinentes, adaptadas a la edad de los estudiantes y a la complejidad de los contenidos. Además, debe orientar las intervenciones, promover la confrontación y aclaración de ideas, y facilitar la construcción de conclusiones fundamentadas que fortalezcan el pensamiento crítico. El diseño curricular constituye un elemento fundamental en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo organizar de manera coherente los objetivos educativos, competencias, contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos y los criterios de evaluación. En este contexto, las actividades de análisis, reflexión, argumentación y resolución de problemas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y fortalecen las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcívar, A. L., & Mendoza, K. (2026). Aula invertida y pensamiento crítico como revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(4), 5912–5935. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/25552

Bargiela, I., Blanco, P., & Puig, B. (2022). Las preguntas utilizadas para la investigación y activación del pensamiento crítico en educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias, 40*(3), 11–28. https://ensciencias.uab.cat/article/download/v40-n3-bargiela-blanco-puig/5470-pdf-es

Bello, V., Espinoza, Y., & Condor, B. (2024). Estrategias didácticas efectivas y la mediación pedagógica en el fomento del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. *Aula Virtual, 5*(12), 119–132. https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/289

Bermeo, S., Tasayco, A., & Menacho, A. (2026). Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en educación secundaria: Un análisis sistemático. *Revista InveCom, 6*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.15258114

Betancourth, S., Tabares, Y., & Martínez, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate crítico: Una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 14*(2), 373–400. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6645

Castañeda, J., Pinto, B., & Sojos, A. (2024). Incrementando el pensamiento crítico y creativo a través del aprendizaje colaborativo y cooperativo como estrategias para mejorar la enseñanza. *Revista Scientific, 9*(31), 126–143. https://ve.scielo.org/pdf/rsci/v9n31/2542-2987-rsci-9-31-126.pdf

Cedeño, J., Vega, R., Zamora, S., & Vinces, L. (2025). Estrategias didácticas efectivas innovadoras basadas en la resolución de problemas para fomentar creativamente el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON, 5*(1), 267–277. https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/409

Chamorro, D. Torres, D., & Lozano, C. (2026). Aprendizaje mediante problemas como estrategia para mejorar el pensamiento crítico en educación secundaria. *Research Club Scientia, 4*(3), 2198–2208. https://researchclubscientia.com/index.php/files/article/view/211

Concha, I. I., Rodríguez, A., González, M., & Rodríguez, J. (2025). Gamificación y pensamiento crítico como estrategias digitales para el aprendizaje de Historia y Geografía. Revista Científica *Sapiens in Education, 2*(4), Artículo e-20408. https://sapiensjournal.ec/index.php/sie/article/view/126

Escobar, M. (2024). Práctica pedagógica innovadora del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia*, (36). https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/6557/

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Freire, C., Anastacio, J., Rodríguez, R., & Tigua, L. (2026). Estrategias pedagógicas creativas para el fomento del pensamiento crítico y filosófico en una cultura investigativa en los docentes. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO, 10*(2), 350–371. https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/2960

Gambarini, M., Diaz, A., & Juro, M. (2025). Efecto de un programa educativo de estrategias metacognitivas referentes al pensamiento crítico en nivel primario. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(36), 69–84. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1829

Granillo, M., Cobos, J., Sánchez, S., & Criollo, M. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de EGB. *Ciencia y Educación, 6*(10.1), 621–636. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.18135559

Jaramillo, E., Vera, T., Alarcón, N., & Arteaga, J. (2023). Estrategias didácticas efectivas para lograr pensamiento crítico en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 6147–6162. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5780

Llanos, R., Smith, S., & Castro, C. (2025). Desafíos lúdicos mediante proyectos colaborativos como una ruta gamificada hacia el pensamiento crítico en clases. *Sapiens Discoveries International Journal, 3*(1), 1–14. https://sapiensjournal.ec/index.php/sdij/article/view/70

Macas, M., Cuadros, M., Zabala, C. J., & Gómez, N. E. (2024). El efecto de las actividades didácticas de aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en primaria. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5*(2). https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/156

Maldonado, M., & Ochoa, S. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de Literatura en estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento, 7*(10), 761–780. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/4756/11439

Mendoza, J., Huapaya, C., & Gallardo, R. (2026). Estrategias pedagógicas que permitan mejorar el pensamiento crítico en básica: Revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez, 6*(12), 1–16. https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/425

Mendoza, A., & Vera, M. (2025). Análisis de fundamentos teóricos del pensamiento crítico y creativo mediante revisión sistemática de estudios en Ecuador. *Revista Scientific, 10*(Ed. Esp. 3), 153–171. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E3.8.153-171

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Miraval, T., De la Cruz, M., & Mercado, A. (2026). Estrategias didácticas innovadoras para desarrollar el pensamiento crítico en inicial como Revisión sistemática. *Aula Virtual, 7*(14). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982026000102069&script=sci_arttext

Montero, M., Núñez, L., & Vergel, E. (2025). Estrategias didácticas efectivas para impulsar el pensamiento crítico en CCNN en básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 6*(2), 4160–4185. https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/897

Napa, L., & Villanueva, Y. (2026). El pensamiento crítico en alumnos y sus implicancias educativas en escenarios como estudio sistemático de la literatura. *Revista InveCom, 6*(1), Artículo e601114. https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n1/2739-0063-ric-6-01-e601114.pdf

Ozaeta, M., Ortíz, L., Duque, C., Sánchez, Y., & Henao, L. (2021). Pensamiento crítico en la escuela como revisión creativa de la literatura. *Indagare*, (9), 5–23. https://revistas.unibague.edu.co/indagare/article/download/338/270/

Pazos, E., & Aguilar, F. (2024). El aprendizaje mediante en problemas como estrategia para el mejoramiento del pensamiento crítico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(53), 313–340. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622024000300313&script=sci_arttext

Quispe, M. (2025). Estrategias didácticas requeridas para lograr pensamiento crítico en alumnos de nivel secundaria: Un análisis de prácticas pedagógicas efectivas. *Revista InveCom, 5*(3). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000300208&script=sci_arttext

Tubay, P., & Frutos, A. (2024). La lectura crítica como enfoque para cultivar habilidades de pensamiento crítico. *Ciencia y Educación, 6*(1), 6–17. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/572

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial