



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

**El juego de roles para el desarrollo del pensamiento  
crítico en estudiantes de educación básica regular**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctora en Educación

**AUTORA:**

Cruz Blas, Marilú Rosario ([ORCID: 0000-0001-5740-0062](https://orcid.org/0000-0001-5740-0062))

**ASESOR:**

Dr. Pérez Azahuanche, Manuel Ángel ([ORCID: 0000-0003-4829-6544](https://orcid.org/0000-0003-4829-6544))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

TRUJILLO - PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A mi padre quien siempre se preocupó y me apoyó para formarme como persona y profesional.

A mis hermanos, Rita y Félix, aunque hoy físicamente no están conmigo, siempre vivirán en mi corazón.

## **Agradecimiento**

A mi amada familia que siempre me apoyó y animó para alcanzar mis metas.

A Dios, porque a pesar de los momentos difíciles que tuve que atravesar me permitió realizar este trabajo.

## Índice de contenidos

Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas .....	v
Índice de gráficos y figuras .....	vi
Resumen .....	vii
Abstract .....	viii
<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
<b>III. METODOLOGÍA .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Tipo y diseño de investigación .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Variables y operacionalización .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Población (Criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis.....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....</b>	<b>26</b>
<b>3.5 Procedimientos.....</b>	<b>27</b>
<b>3.6 Método de análisis de datos.....</b>	<b>29</b>
<b>3.7 Aspectos éticos .....</b>	<b>30</b>
<b>IV. RESULTADOS .....</b>	<b>31</b>
<b>V. DISCUSIÓN .....</b>	<b>63</b>
<b>VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>73</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>74</b>
<b>VIII. PROPUESTA.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS</b>	

## Índice de tablas

Tabla 1 <i>Datos de los artículos científicos recopilados para la investigación</i> .....	31
Tabla 2 <i>Identificación de los artículos científicos</i> .....	38
Tabla 3 <i>Selección de los estudios científicos según los criterios de calidad</i> .....	40
Tabla 4 <i>Criterios metodológicos de selección</i> .....	52
Tabla 5 <i>Medición de las variables en estudio</i> .....	53
Tabla 6 <i>Eficacia de las investigaciones seleccionadas</i> .....	55
Tabla 7 <i>Conclusiones reportadas sobre el Juego de roles y Pensamiento crítico</i>	60

## Índice de figuras

Figura 1 Diagrama Prisma orientador para la búsqueda y selección de la revisión sistemática .....	28
---	----

## Resumen

La presente revisión sistémica tuvo como propósito principal determinar cómo el juego de roles desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. El estudio fue de nivel explicativo y analítico en base a una indagación documental cuyo diseño sistémico fue emergente, seleccionándose 20 artículos. Además, se usaron tablas categóricas con las características de tipo de estudio, autor, base de datos, idioma, país, fecha de publicación, objetivos, diseño metodológico, instrumentación, estadísticos, muestra y otros datos. En el criterio de selección se consideraron: tesis, artículos (en educación, psicología y psicopedagogía), programas pedagógicos sobre juego de roles, artículos de revistas indexadas (en *Scielo*, *Redalyc*, *Dialnet* y *Research*, etc.), programas a nivel nacional e internacional, artículos publicados entre el 2016 al 2021 y artículos en nivel de educación básica. El resultado de esta revisión identificó documentos de metodología IMRD en 100%, 65% de los artículos fueron encontrados en Google Académico o Google Scholar y el 12% en Scielo, 82% en español y 77% de Latinoamérica. En conclusión, el juego de roles permite desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica debido a que se confirma que la mayoría de artículos reporta en sus resultados cambios significativos después de la aplicación.

Palabras clave: Pensamiento crítico, juego de roles, dramatización.

## **Abstract**

The main purpose of this systemic review was to determine how role play develops critical thinking in basic education students. The study was explanatory and analytical based on a documentary investigation whose systemic design was emergent, selecting 20 articles. In addition, categorical tables were used with the characteristics of the type of study, author, database, language, country, date of publication, objectives, methodological design, instrumentation, statistics, sample, and other data. In the selection criteria, the following were considered: thesis, articles (in education, psychology and psychopedagogy), pedagogical programs on role play, articles from indexed journals (in Scielo, Redalyc, Dialnet and Research, etc.), programs at the national level and international, articles published between 2016 and 2021 and articles at the basic education level. The result of this review identified documents of IMRD methodology in 100%, 65% of the articles were found in Google Academic or Google Scholar and 12% in Scielo, 82% in Spanish and 77% in Latin America. In conclusion, the role play allows the development of critical thinking in basic education students because it is confirmed that the majority of articles report significant changes in their results after application.

Keywords: Critical thinking, role play, dramatization.



## I. INTRODUCCIÓN

Los avances científicos y la búsqueda de una educación de calidad se fundamentan en mejorar la calidad de vida de las personas desde una sociedad más inteligente y alfabetizada, para lo cual se deben duplicar los esfuerzos para promover el acceso más democrático en todos los niveles educativos al año 2030 (Cepal, 2018). Entonces, en respuesta a este objetivo de desarrollo sostenible se ha planteado el presente estudio titulado “El Juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular” forma parte del Proyecto de investigación del programa docente (PIP) que tuvo como propósito lograr la formación integral de los estudiantes a través de una gestión estratégica de los aprendizajes y la administración de los mismos. Con efecto multiplicador, al macroproyecto presentado por el Dr. Manuel Pérez Azahuanche se orientó a fortalecer la integridad académica de los doctorandos, formando investigadores éticos que practiquen la responsabilidad social en todas sus dimensiones; y que ellos, a su vez, promuevan lo correspondiente en las instituciones donde laboran.

Existe poco o ningún reconocimiento a nivel de escuelas básicas para los cursos de pensamiento crítico y lógica formal. Más bien, se espera que todos los profesores lo enseñen. Así mismo, también se observa que los maestros de pensamiento crítico de la escuela no tienen un departamento para investigar esta variable. Incluso en Estados Unidos, existe una contracorriente de opinión pública que para la enseñanza del creacionismo (ahora llamado "diseño inteligente" según el debate en Ohio), y la prohibición de libros controvertidos en varios Estados. El factor de opinión pública es una de las razones por las que el pensamiento crítico rara vez se enseña en las escuelas públicas. Pero hay otras razones por las que mitigar contra la enseñanza del pensamiento crítico: las diferentes concepciones y programas de esta variable dificulta que los maestros tomen decisiones y metodologías apropiadas. Además, es una obviedad que si los profesores van a enseñar el pensamiento crítico deben tener los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias; sin embargo, la mayoría de los profesores no tienen los conocimientos previos necesarios para conceptualizar el pensamiento crítico (Wright, 2010; Radulović & Stančić, 2017). Por último, existen dudas sobre las capacidades y disposiciones de los

profesores para poner en práctica el pensamiento crítico. Es más, no existe un compromiso para implementar las guías curriculares con esta capacidad o competencia (Wright, 2010)

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Los responsables de las políticas educativas coinciden en que es vital para las generaciones futuras aprender a pensar críticamente (Dekker, 2020). En primer lugar, en el área de la educación existen múltiples enfoques, métodos y estrategias para mejorar la enseñanza. Sin embargo, la combinación de cada una de ellas depende de los objetivos que se espera lograr. Es entonces, el juego de roles como estrategia seleccionada en este estudio asume el reto de situar a los estudiantes en casos reales o realistas en el salón de clase sin guión predeterminado para hacer que los alumnos comprendan y exploren su propia conducta desarrollando relaciones interpersonales (Cobo y Valdivia, 2017), y por qué no, también pueden desarrollar el pensamiento crítico. Por otro lado, el pensamiento se basa en tres subsistemas relacionados por los procesos adaptativos y de apropiación histórico-cultural: El sistema de codificación o representaciones hace referencia a los patrones mentales en los cuales se constituye los estímulos o la información significativa. El sistema de operaciones se refiere a los procedimientos mentales que para reorganizar la información. Y, el sistema de actitudes se basa en las disposiciones afectivas que suministran finalidad y energía a la actividad del pensamiento como los intereses, los valores, las emociones, los sentimientos, etc. (Villarini, 2003). A partir de estas dos concepciones relacionadas es donde nace la inquietud de problematizar y realizar un diagnóstico de la situación real, en específico, las competencias relacionadas al pensamiento crítico como variable dependiente.

A nivel mundial, la carencia de pensamiento crítico desarrollado en los estudiantes es, hoy en día, un problema que afecta a todas las esferas de la sociedad. Por eso se debe generar desde las aulas, que los estudiantes desarrollen estas habilidades y los que tengan ciertas limitaciones para realizar acciones como analizar, sintetizar, reflexionar, cuestionar, emitir juicios entre otras, atenderlas oportunamente, para que no continúen y se evidencien en el nivel superior (Paul & Elder, 2006; Elder, et al., 2008). Sin embargo, el progreso

del Pensamiento Crítico es limitado en el crecimiento de las actividades educativas por varios motivos. Sin lugar a dudas aquí se encuentra la misma complejidad del propio concepto (Bailin, 2002) y lo difícil de hacer que se concrete, de modo tal que pueda utilizarse como referencia en el ejercicio docente. Unido a estas limitaciones se encuentra el amplio enfoque doctrinario de la ciencia, dictada como una agrupación de acciones que se consideran indiscutibles (Osborne, 2014). Como es de esperarse los maestros también indican otras limitaciones directamente vinculadas con las diversas realidades de su contexto escolar. (trabajos excesivos, elevado número de estudiantes, etc.), uso inadecuado de la nueva tecnología por el lado de los estudiantes, así como la escasa formación y limitados medios (Solbes y Torres, 2013).

En América latina, existe una larga tradición que dispone los compendios principales de la pedagogía latinoamericana. En ella se reconoce a tres elementos que lo definen. Primero, la educación como herramienta de liberación social y política. Segundo, la formación completa del ser hombre como propósito y el aporte de la escuela a dicha liberación. Tercero, el progreso del pensamiento y la razón como labor principal de la escuela, la cual busca suscitar el progreso humano y la liberación (Villarini, 2003).

En el Perú, dentro de los documentos que el gobierno ha brindado como soporte del trabajo docente se encuentra las Rutas de Aprendizaje de la Educación Básica Regular del Ministerio de Educación MINEDU (2015), el cual manifiesta que el desarrollo del pensamiento crítico implica un conglomerado de propensión y destrezas así hacen que el estudiante desarrolle capacidades que le permitan pensar con coherencia, manejar un grado alto de criticidad. Más evidencia del escaso desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes lo confirma REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación), la cual observa la carencia en el análisis de los problemas y escasa postura reflexiva en los estudiantes.

En la región La Libertad, también se observa el bajo nivel de los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico, esto se evidencia en el bajo nivel de comprensión crítica en lectura (Gonzales, 2018). Por ejemplo, en un estudio de una institución local en Trujillo, el 48% de estudiantes de sexto grado presenta un nivel regular, 41% nivel bajo y 41% de pensamiento crítico (Fernández y

otros, 2016). Consecuentemente, en otra institución local de nivel superior, el problema es latente cuando no se hicieron bien las bases en educación básica regular. Por ejemplo, en esta universidad particular los estudiantes evidencian deficiencias marcadas en el nivel crítico de lectura (Ramírez, 2019). Finalmente, en la institución educativa Abraham Valdelomar de Trujillo los estudiantes tienen poca habilidad para reflexionar, analizar y emitir juicios, esto se puede observar en el desarrollo de su desempeño diario, trayendo como consecuencia un bajo nivel en el logro de los aprendizajes esperados (PEI, 2017). Consecuentemente, frente a esta situación expuesta, se planteó el siguiente problema: ¿El juego de roles mejora el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Regular?

El objetivo principal de esta investigación fue determinar cómo el juego de roles desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Así mismo, los objetivos específicos fueron: Primero, indagar y seleccionar publicaciones o artículos científicos que corresponde a los últimos cinco años respecto a las variables Juego de roles y Pensamiento crítico en los diferentes niveles de educación; luego revisar los contenidos de los artículos científicos para organizarlos en una tabla categórica general de doble entrada según los criterios señalados. Finalmente, categorizar las principales características de cada variable en función a los objetivos, métodos, resultados y conclusiones que puedan demostrar la efectividad de la variable independiente sobre la variable dependiente. Según la revisión de los artículos incluidos, se puede plantear como respuesta o hipótesis emergente que el juego de roles si desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica.

La investigación es conveniente pues permite conocer la influencia de la metodología Juego de roles para el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de educación básica regular. Como justificación teórica, esta revisión sistemática contribuirá con la ciencia al probar que el Juego de roles desarrolla el Pensamiento crítico y es utilizada por los docentes de educación básica regular en diversos contextos. Como justificación práctica, el juego de roles es una metodología netamente activa que puede ser usada por los docentes en cada uno de los niveles educativos para mejorar su práctica educativa, mejorando los aprendizajes de los estudiantes hacia el pensamiento crítico y las habilidades para pensar críticamente. Como justificación social, en la actualidad es menester

que el estudiante sea formado con un pensamiento crítico que le permita reflexionar sobre sus propios aprendizajes, por lo que esta investigación servirá de referencia a las autoridades académicas para tomar determinaciones respecto al crecimiento y desarrollo del pensamiento crítico de los futuros estudiantes en el sistema educativo. Por último, se justifica metodológicamente debido a que el diseño sistémico de esta revisión concuerda con la necesidad investigativa del autor por su rigurosidad y facilidad. Rigurosidad científica porque requiere el análisis por categorías para los fines necesarios y facilidad para hallar vasta información en diversos repositorios científicos en internet (Hernández y Mendoza, 2018). Sin embargo, la propuesta consigue enfocarse a niveles más explicativos a través de diseños experimentales.

## II. MARCO TEÓRICO

En el contexto internacional, se encontró a Khuluqun (2020) quien estudió sobre “La efectividad de los métodos de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico del estudiante en Tema “Interacción entre las criaturas y sus alrededores en la escuela secundaria Berbah”. El propósito de esta investigación fue comprender el impacto del método de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico del alumno y la eficacia del método de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos. Esta investigación fue un estudio cuasi-experimental. La población de esta investigación fue toda de la clase (64 estudiantes). La técnica de muestreo aleatorio de conglomerados, llevando a cabo la selección de clases para la muestra aleatoria. La clase experimental estaba usando métodos de juego de roles, mientras la clase controlada estaba utilizando métodos convencionales. Para recopilar datos sobre el pensamiento crítico se utilizó un instrumento. La puntuación más alta anterior a la prueba se utiliza para obtener datos para este estudio. En los resultados de la investigación se evidenció que, existe un efecto significativo en el uso de métodos de juego de roles sobre las destrezas de pensamiento crítico de los alumnos. El grupo control alcanzó 0.38% mientras que el grupo experimental logró 0.55%. De este estudio, se puede concluir que los métodos de juego de roles son efectivos para la mejora de la cabida de pensamiento crítico de los alumnos.

Así mismo, Wahyiuni y otros (2020) estudiaron “El efecto del modelo de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes y el interés en aprender el concepto de enlaces químicos” Este estudio tuvo como finalidad determinar el efecto del uso de modelos de juego de roles en la mejora de las habilidades de pensamiento crítico (CTS) y el interés de los alumnos en el aprendizaje del material de enlace químico. El método utilizado fue cuasi-experimental con diseño de grupo de control pretest-postest. El número de muestras utilizadas fue de 135 estudiantes con especialización en ciencias en MAN Banda Aceh, que fueron seleccionados mediante una técnica de muestreo intencional. Para la obtención de datos se utilizó preguntas de prueba razonadas de opción múltiple y cuestionarios de interés en el aprendizaje de los estudiantes. Los datos se estudiaron a través de la prueba de ganancia N, la prueba z y la

prueba t, los resultados de las diferencias en el aumento de CTS en las clases de investigación se calcularon usando  $Z_{count} > Z_{table}$  con un nivel significativo de 0.05, mientras que los resultados de los estudiantes que aprenden interés en la clase experimental fue  $t_{count} (5.845) > t_{table} (1.895)$  con un nivel significativo de 0.05. Con base en los resultados del estudio, se puede concluir que la implementación del modelo de juego de roles puede mejorar el CTS y el interés por aprender el concepto de enlace químico.

También Roa (2019) estudió sobre “Los juegos de roles, como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias comunicativas de interpretación y argumentación, en estudiantes de grado noveno del Colegio Prado Veraniego IED” El objetivo principal fue diseñar una estrategia pedagógica “Pensar, Actuar para Sobrevivir” basada en la lúdica en las ciencias naturales en la cual interpretaron, contextualizaron y apoyaron sus métodos de desarrollo de pensamiento crítico mediante las capacidades de comunicación, especialmente argumentación e interpretación mediante condiciones problemáticas que se les presenten en el momento. Se concluyó que, el rol dentro del juego consiente al estudiante examinar contingencias de desempeño en el futuro, así como impulsar su plan de vida personal. El diseño del juego de roles logró que los docentes y alumnos entablaran una plática constructiva que logre aprendizajes conjuntos. Así mismo, facilita a todos entender la estructura y funcionalidad de una organización.

Por su parte, Serrano (2018) investigó sobre “El juego de roles como estrategia pedagógica grupal en el desarrollo de hábitos de pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto en la institución educativa colegio club de leones de San José de Cúcuta” El estudio se basó en una estrategia pedagógica grupal fundamentada en la noción de Juego de roles, con ello se promovió hábitos de pensamiento crítico en el salón de clase, para lo cual se tuvo en cuenta dos modelos: el dialógico-crítico y el modelo cooperativo para mejorar el nivel académico y el comportamiento de los alumnos. Asimismo, el enfoque utilizado fue de investigación acción, lo cual permitió que el docente sea un intermediario en cada taller, el cual propició lugares significativos que permitió que el alumno tenga más protagonismo en el proceso de aprendizaje, mediante la interacción sobre conocimientos con sus compañeros de equipo. En los resultados se

evidenció que, los hábitos de pensamiento crítico empezados a temprana edad consiguen corregir de forma notable la disposición frente al trabajo, al estudio y a su tratar en la sociedad. El juego de roles transformó muchas de las falsas creencias sobre timidez o escasa elocuencia, también contribuyó al mejoramiento de las relaciones interpersonales. El 80% aumentó el grado de escucha y respeto, 80% lograron habituarse en los diferentes momentos pedagógicos para su propio desarrollo formativo. De forma similar, la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas en el salón de clase influye considerablemente en el logro del desarrollo emocional, cognitivo y actitudinal más progresivo y significativo en su vida del alumno.

Así también, Blanco, España y Franco (2017) estudiaron las “Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias” El estudio cualitativo-descriptivo presentó tres ejemplos de estrategias didácticas que se han usado en la educación de nivel secundario y que consienten abordar las dimensiones del pensamiento crítico. Las actividades de juego de roles muestran una variedad de ventajas educativas y asienten colocar el acento en aspectos actitudinales y procedimentales. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico es considerado por la educación científica como una gran finalidad para la formación de personas responsables. A pesar de, diferentes factores intervienen en que su práctica no esté muy desarrollada.

Por último, Sánchez (2017) estudió sobre el “Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria” El estudio fue de tipo aplicada con alcance cuasi-experimental. La muestra lo conformó 26 alumnos de 5to grado de una institución pública en Bogotá. La intervención con el juego logró una mejora pronunciada en las habilidades de pensamiento crítico, principalmente se evidenció una mejoría notable en la inferencia, la argumentación de procesos y la solución de problemas. De la misma forma, se mejoró la autonomía, el trabajo y la participación. Se logró que, los alumnos referente a las habilidades de argumentación pasaron de 12% a 62.75% en desempeño, viéndose una mejoría exitosa después de la aplicación del juego; respecto al análisis de capacidad, pasaron de un 10% al 48% según datos de



preprueba y postprueba; respecto a la solución de problemas, los alumnos pasaron de 30% a 65.33% lo cual evidenció que lograron un desempeño exitoso; y en la toma de decisiones se evidenció que los estudiantes pasaron de 19% a 58% después de la intervención del juego. En conclusión, se evidenció que el aprendizaje fundado en juegos es una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En el contexto nacional se encontró a Yanarico y Cartolin (2020) que investigaron sobre “El juego simbólico y el pensamiento crítico en estudiantes del PRONOEI Machauro Taraco, Huancane, Puno, 2019” El objetivo del estudio fue establecer la influencia de las variables. El enfoque de la investigación fue cualitativo de alcance descriptivo-correlacional con diseño no experimental, para lo cual se usó teoría relacionada a ambas variables de estudio. Así mismo, se consultó diversos documentos y se tabuló los datos de manera conveniente. Para recolectar datos se aplicó una encuesta y una ficha de observación en una población muestral de 15 alumnos y el responsable del programa de cinco años. En los resultados se demostró que, el juego simbólico es primordial en esta fase de desarrollo del pensamiento crítico, ya que se relaciona de manera significativamente y estrecha en el cerebro de los niños y niñas que marca para toda su vida personal y profesional.

También Núñez y otros (2020) investigaron sobre las “Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica, en Ocos, Ancash” En el estudio evaluaron las didácticas utilizadas en el aprendizaje del curso de comunicación, que tuvo como fin desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario de entidades educativas. Se utilizó el diseño cuantitativo y cualitativo. En los resultados se evidenció que el 40,7% de los alumnos afirmaron que el nivel de gestión del salón es regular y el 59,3% manifestó que el nivel es malo; en relación a la dimensión razonamiento, el 59,3% afirmó que la gestión en el salón de clase es de nivel regular y el 40,7% es nivel malo; respecto a la dimensión argumentación el 61,9% afirmó que la gestión en el salón es de nivel regular y el 38,1% es de nivel malo; y, en la dimensión toma de decisiones, el 68,1% afirmó que la gestión en el salón es de nivel regular y el 31,9% es de nivel malo. En conclusión, el pensamiento

crítico en sus tres dimensiones evidenció que los profesores presentaron fuertes debilidades en su proceso de conducción de los aprendizajes y los alumnos necesitan de herramientas cognitivas que permitan efectuar una lectura crítica.

En cuanto a las teorías relacionadas al tema, se ha desarrollado el juego de roles y la aplicación en el pensamiento crítico:

Un rol, es una secuencia moldeada de sentimientos y acciones; sin embargo, indistintamente el modelo de conducta tan deseado podría parecerse a la complejidad de las situaciones de la vida. Al proceso de obtener información acerca del comportamiento modelo de una persona se le llama conducta retroalimentada. Es decir, mientras menos estándares formales existan sobre la conducta de una persona, menos estructurados serán las situaciones de conducta social o moldes de comportamiento. No obstante, a la falta de claridad de los moldes o conductas sociales, siempre debe evaluarse la conducta apropiada y realizar las correcciones de estas conductas (Chesler y Fox, 1996).

El Juego de roles (*role-playing* en inglés) consiste en dramatizar mediante el diálogo y la interpretación de una situación que represente un conflicto con alcance moral. Es decir, el problema que se proponga debe ser «abierto», para poder dar lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La apariencia de diferentes personajes consentirá introducir puntos de vista diversos y lecturas ante el mismo hecho (Martín, 1992). A continuación, se explica en cuatro etapas el proceso que se sigue en el modelo tradicional del Juego de roles: Motivación, preparación de la dramatización, dramatización y debate.

Motivación. El propósito de esta etapa es crear en el salón de clase un clima de confianza e intervención, pretendiendo que todos los estudiantes examinen el problema planteado y lo acepten como un tema interesante (Martín, 1992).

Preparación de la dramatización. En esta etapa el instructor coopera con los datos necesarios para lograr la representación, señalando cuál es el problema, qué personajes interceden y qué escena o situación concreta se dramatiza. Para lo cual se apoya de un corto escrito que explique el problema. Luego de la

explicación, se solicitan voluntarios para personificar los diferentes personajes, alentando a los estudiantes a participar voluntariamente. Es interesante tomar roles diferentes al personal, de forma que el estudiante se vea obligado a buscar evidencias distintas a las propias y ser empáticos. Posteriormente, los «actores» salen del aula y gozan de unos breves minutos para interiorizar su rol. De ser necesario el docente otorgará a cada protagonista un escrito donde conformen las características principales de su personalidad. Mientras, el docente avisa al resto de la clase realiza una función de observador, resaltando lo importante que son sus evaluaciones en el análisis de la personificación y en la calidad de debates posteriormente. También, indica que pueden hablar después de la finalización de la representación (Martín, 1992).

Dramatización. Durante esta etapa los actores pretenden asumir su rol aproximándose a la realidad y esforzándose por lograr argumentos categóricos que logren la credibilidad de su postura. Debido a que el diálogo entre los diferentes personajes no está preparado con anticipación, la improvisación y la interiorización del personaje requiere por parte del individuo un esfuerzo inmenso que no conviene conservar durante mucho tiempo. Por lo tanto, una vez hayan aparecido los elementos suficientes, el docente finalizará la interpretación. Tomando en cuenta que la situación física suministra o dificulta considerablemente la observación de la escena, es ventajoso que el grupo de espectadores esté ubicado de tal manera que pueda escuchar y ver sin problema a los diversos personajes. La distribución en semicírculo con los representantes frente al grupo suele apoyar a este fin (Martín, 1992).

Debate. En esta etapa se examinan y aprecian los diferentes elementos de la situación que ha sido escenificada: el problema, qué sentimientos entran en juego, qué actitudes, qué soluciones, cuáles eran las más acertadas. Para la facilitación y la agilización del debate, debe ser bueno seguir una orden. Por ejemplo, se puede iniciar la discusión con una breve exposición de los actores acerca de la experiencia, inmediatamente el grupo de espectadores quienes comuniquen su apreciación de lo dramatizado. Después que los dos grupos hayan expuesto sus puntos de vista, se inicia el diálogo intercediendo indistintamente unos y otros (Martín, 1992).

El pensamiento crítico es un concepto ampliamente aceptado en educación, sin embargo, su definición es controvertida. Las definiciones difieren en relación al alcance de dicho pensamiento, el tipo de meta, las normas, los criterios para deliberar con cuidado y los elementos del pensamiento en los que se encaminan. Su aceptación como fin educativo se ha favorecido sobre la base del respeto a la autonomía y a la preparación de los estudiantes para el éxito en la vida y la ciudadanía democrática (Stanford, 2018). Sin embargo, a continuación, se tienen algunas definiciones.

El pensamiento crítico consiste en hacer juicios evaluativos informados sobre afirmaciones y argumentos. Es decir, el pensamiento crítico se caracteriza por ser imparcial y de mente abierta; activo e informado; escéptico; independiente (Butterworth & Thwaites, 2013).

El pensamiento crítico es el análisis de un problema o situación y los hechos, datos o evidencia relacionados. Idealmente, el pensamiento crítico debe realizarse de manera objetiva y requiere de razonamiento (Cottrell, 2017). Es decir, sin la influencia de sentimientos, opiniones o prejuicios personales, y se centra únicamente en la información fáctica. En este sentido, es una habilidad que permite tomar decisiones lógicas e informadas. Por ejemplo, un niño que aún no ha desarrollado tales habilidades podría creer que el Hada de los Dientes dejó dinero debajo de su almohada basándose en historias que le contaron sus padres. Sin embargo, un pensador crítico puede concluir rápidamente que la existencia de tal cosa es probablemente poco probable, incluso si hay unos pocos dólares debajo de la almohada (Erstad, 2018).

El pensamiento crítico implica el análisis de aquellos compendios o estructuras de pensamiento implícito en todo razonamiento: propósito, problema o pregunta en cuestión; supuestos; conceptos; fundamento empírico; razonamiento que conlleva a conclusiones; impedimentos y consecuencias; réplicas desde puntos de vista alternativos; y marco de referencia. El pensamiento crítico, al reconocer temas, problemas y propósitos versátiles, se une a una familia de tipos de pensamiento enlazados, entre ellos: pensamiento científico, pensamiento

matemático, pensamiento antropológico, pensamiento económico, pensamiento histórico, pensamiento moral y pensamiento filosófico (Elder, 2007).

El pensamiento crítico es la manera de pensar sobre un tema diverso, analizándolo, evaluándolo y reconstruyéndolo. El pensamiento crítico es un pensamiento autodirigido, autodisciplinario, autocontrolado y autocorrector. Presupone el consentimiento a rigurosos estándares de excelencia y un dominio consciente de su uso (Foundation for CT, 2021).

El pensamiento crítico es un proceso metacognitivo, que consta de una serie de habilidades y disposiciones, que cuando se utilizan a través de un juicio reflexivo autorregulador, aumentan las posibilidades de producir una conclusión lógica a un argumento o solución a un problema (Dwyer, 2017; Dwyer, Hogan y Stewart, 2014).

Se puede considerar que el pensamiento crítico tiene dos elementos: 1) un conjunto de destrezas para obtener y procesar información y creencias, y 2) el hábito, fundamentado en el compromiso intelectual, de usar esas destrezas para orientar el comportamiento. Por lo tanto, debe contrastarse con: 1) la mera adquisición y retención de información por sí sola, porque involucra una forma particular de indagar y tratar la información; 2) la mera posesión de un conjunto de destrezas, porque involucra el uso continuo de las mismas; y 3) el mero uso de esas habilidades ("como ejercicio") sin la aprobación de sus resultados (Elder, 2007). O, lo que Elder y Paul (2016) exponen como pasos para desarrollar el pensamiento crítico: primero nace como el pensador poco reflexivo, el pensador desafiado, el pensador inexperto y el pensador crítico.

El pensamiento crítico es un proceso interconectado que incluye cinco componentes interrelacionados. A saber: La base de conocimientos: es lo que el individuo sabe y cree. Es necesario para la sensación de contradicción que se produzca. Eventos externos: son los estímulos que evocan una sensación de contradicción. Teoría personal: es el carácter personal lo que el individuo ha derivado de lo cognitivo, base para que sea una característica. Sensación de contradicción o divergencia: sentimiento que representa un factor motivador que

conlleva al resto de los pasos del pensamiento crítico. Resolver la contradicción: Es una etapa que incluye todos los aspectos constitutivos de la crítica pensamiento, ya que el individuo busca resolver la contradicción, incluidos varios pasos (Al-Ghadouni, 2021)

Existen tres tipos de razonamiento lógico en el pensamiento crítico. De manera informal, se pueden diferenciar dos tipos de razonamiento lógico además de la deducción formal, que son la inducción y la abducción.

La deducción es la conclusión extraída de la estructura de las premisas de un argumento, a través del uso de reglas de inferencia formal. Los indicadores que conforman el factor de razonamiento deductivo evalúan las más importantes formas de razonamiento: razonamiento proposicional y razonamiento categórico. Cabe aclarar que el razonamiento formal es menos frecuente que el razonamiento práctico e inductivo. La inducción es obtener una conclusión de un patrón que está protegido por el rigor de la estructura a la que se aplica. El factor de razonamiento inductivo incluye indicadores de razonamiento causal, razonamiento analógico, razonamiento hipotético y generalizaciones inductivas (Saiz y Fernández, 2008). La abducción radica en obtener una conclusión usando una heurística que es probable, pero no irrevocable, dado algún conocimiento previo (Saiz y Fernández, 2008). Por ejemplo, si observo ovejas en el campo y, desde mi ángulo de visión, parecen blancas, entonces todas las ovejas son de color blanca.

En 1988, un comité de cuarenta y seis expertos en el campo del pensamiento crítico se reunió para discutir las conceptualizaciones resultando en el Informe Delphi. Del cual hubo un consenso generalizado en que el análisis, la evaluación y la inferencia eran las habilidades básicas necesarias (Dwyer, 2020). De hecho, más 30 años después, estas tres habilidades siguen siendo las más citadas.

El análisis. Es una habilidad central del pensamiento crítico que se usa para identificar y examinar la estructura de un argumento, las proposiciones dentro de un argumento y el papel que juegan (por ejemplo, la conclusión principal, las premisas y razones proporcionadas para apoyar la conclusión, objeciones a la

conclusión y relaciones inferenciales entre proposiciones), así como las fuentes de las proposiciones (por ejemplo, experiencia personal, creencia común e investigación). Cuando se trata de analizar la base de un punto de vista, la estructura del argumento se puede extraer para una evaluación posterior (por ejemplo, del diálogo y el texto). Esto se puede lograr mediante la búsqueda de propuestas que apoyen o refuten la afirmación central u otras razones y objeciones (Dwyer, 2020).

La evaluación. Es una habilidad central del pensamiento crítico que se utiliza en la evaluación de proposiciones y afirmaciones (identificadas a través del análisis anterior) con respecto a su credibilidad; relevancia; equilibrio, sesgo (y posibles omisiones); así como la fuerza lógica entre proposiciones (es decir, la fuerza de las relaciones inferenciales). La evaluación permite un juicio informado con respecto a la fortaleza o debilidad general de un argumento (Dwyer, 2017). Si un argumento (o sus proposiciones) no es creíble, relevante, lógico e imparcial, debe considerarse excluirlo o discutir sus debilidades como una objeción (Dwyer, 2020).

Inferencia. De manera similar a otros conceptos educativos como la síntesis, la destreza central final del pensamiento crítico es la inferencia. Implica la "recopilación" de evidencia creíble, relevante y lógica basada en el análisis anterior y evaluación, con el propósito de sacar una conclusión razonable (Dwyer, 2017). Sacar una conclusión siempre implica algún acto de síntesis (es decir, la capacidad de juntar partes de información para formar un nuevo todo. Sin embargo, la inferencia es una forma única de síntesis en el sentido de que implica la formulación de un conjunto de conclusiones derivadas de una serie de argumentos o un conjunto de pruebas. Esta inferencia puede implicar aceptar una conclusión señalada por un autor a la luz de la evidencia que presenta, o "conjeturar una alternativa", igualmente lógica, conclusión o argumento basado en la evidencia disponible (Dwyer, Hogan & Stewart, 2014). La capacidad de inferir una conclusión de esta manera se puede completar a través de estrategias de lógica formal, estrategias de lógica informal (o ambas) para derivar conclusiones intermedias, así como afirmaciones centrales (Dwyer, 2020).

Al abordar las habilidades del pensamiento crítico, parecería que siempre se despierta el mayor interés en la educación, y un objetivo de la educación es evaluar sus propios resultados con respecto al desarrollo de las habilidades de pensamiento, pero también es necesario medir si una determinada forma de instrucción funciona o no para ver si el desempeño de las personas mejora posteriormente a recibir la instrucción en esta línea en comparación con antes. Sin embargo, el interés por medir las competencias intelectuales surge de la necesidad de comprobar la eficacia de las iniciativas de intervención aplicadas. Es importante saber si un programa mejora las habilidades de pensamiento propuestas. Sin embargo, la evaluación del pensamiento crítico se enfrenta a un obstáculo previo; es decir, delimitar lo que se entiende de este concepto. Es decir, existen muchas formas de definir qué es el pensamiento crítico y, según lo que creamos podría ser consecuencia en su evaluación. Entonces, la forma de evaluar las habilidades intelectuales depende en gran medida de lo que entendamos por ellos (Saiz y Fernández, 2008).

La investigación y el pensamiento crítico en la educación. El pensamiento crítico se puede desarrollar en las personas; por esta razón, las escuelas, una de las fuentes más importantes de la educación, y los maestros juegan un papel vital para mejorar esta habilidad en los estudiantes y comenzar a edades tempranas y ésta habilidad debe activarse constantemente con diferentes técnicas (Sarıcan & Büşra, 2021). Por ejemplo: Las intervenciones educativas experimentales con grupos de control, han demostrado que la educación puede mejorar las habilidades y disposiciones de pensamiento crítico, medidas mediante pruebas estandarizadas (Stanford, 2018). Sin embargo, qué métodos educativos son más seguros para desenvolver las disposiciones, destrezas y conocimientos de un pensador crítico.

Abrami et al (2015) encontraron que en los estudios cuasi-experimentales y experimentales examinaron el diálogo, la instrucción anclada y la tutoría, y cada uno incrementó la efectividad de la intervención educativa, y que fueron más efectivos cuando se combinaron. No obstante, la mayoría de estos estudios carecen del seguimiento longitudinal necesario para determinar si las mejoras diferenciales observadas en las habilidades o disposiciones de pensamiento



crítico continúan a lo largo del tiempo, por ejemplo, hasta la graduación en la escuela secundaria o en la universidad. Es por ello que a la par con métodos investigativos se sugieren algunos consejos para promover el pensamiento crítico en durante la enseñanza en educación básica regular.

Tradicionalmente, los maestros preparan plantillas para proyectos de arte antes de dárselas a sus estudiantes. Al hacerlo, nivela el campo de juego creativo y, de alguna manera, puede ayudar a que el aula funcione mejor. Puede resultar desconcertante, pero tenga la seguridad de que no tener todo preparado de antemano es algo bueno. En su lugar, dé a los estudiantes la tarea de preparar la clase. Esto permitirá que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos porque tendrán que usar sus conocimientos previos para hacerlo. Adicionalmente, no ayude siempre. Es demasiado fácil encontrar siempre una solución para un estudiante que necesita tu ayuda. En lugar de encontrar siempre fácilmente una solución para los estudiantes se debe motivar para que encuentren la solución (Cox, 2014).

La lluvia de ideas es una de las formas más efectivas y fáciles de hacer que los estudiantes piensen críticamente. En este sentido, brinde a los estudiantes todas las oportunidades que pueda para ser pensadores críticos. Así mismo, la clasificación juega un rol fundamental en el pensamiento crítico debido a que requiere que los alumnos perciban y apliquen un acumulado de reglas. Al igual que la clasificación, los alumnos tendrán que observar de cerca cada contenido u objeto que están contrastando y objetivamente deliberar en el significado de cada uno. Poder hacer que los alumnos comparen y contrasten casi cualquier cosa. Animar a los alumnos a realizar vínculos con una realidad de la vida diaria e identificar patrones es una manera muy buena de practicar sus destrezas de pensamiento crítico. Brindar oportunidades grupales. Es decir, la configuración grupal es la manera perfecta de hacer pensar a los estudiantes. Cuando los estudiantes se muestran a los procesos de pensamiento de sus compañeros, estos aprenden a entender cómo piensan otras personas y que su camino no es el único a explorar (Cox, 2014).

Una estrategia muy completa es el aprendizaje basado en problemas o PBL. Es una estrategia que anima a los estudiantes a utilizar las habilidades de pensamiento crítico al proporcionar una estructura para el descubrimiento que ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión. Los pasos son simples y se pueden repetir para cada tema nuevo: Explorar un problema o tema específico. Pensar en posibles soluciones y discutir cada solución presentada. Desarrollar una solución y presentarla en la clase. Crear una llamada a la acción y los pasos a seguir (Lynette y Noak, 2021).

En suma, cuando se les presenta la importancia del pensamiento crítico a los alumnos al inicio del proceso educativo, los estudiantes serán capaces de poseer pensamientos complicados y se convertirán en mejores solucionadores de inconvenientes. Es sustancial que los alumnos tengan una pluralidad de habilidades, además, es importante que entiendan cómo y cuándo usarlas (Cox, 2014). No obstante, se debe tener en cuenta que el pensamiento crítico cambia de acuerdo a la motivación subyacente. Cuando se fundamenta en motivos egoístas, a menudo se exterioriza en la hábil manipulación de ideas al servicio de los propios intereses creados o de los de su grupo. Es decir, el pensamiento crítico independientemente de la clasificación no es universal para ninguna persona. Por lo tanto, la calidad es típicamente un asunto de grado y depende de la experiencia o en relación a una clase específica de preguntas. Ninguna persona es un pensador crítico de inicio a fin, sino sólo en tal o cual grado, con tal y tal percepción y puntos ciegos en un esfuerzo de por vida (Elder, 2007).

En las teorías psicopedagógicas, se puede relacionar el pensamiento crítico al conocimiento metacognitivo. Este tipo de conocimiento representa al conocimiento que poseen las personas sobre sus propios procesos cognitivos. La metacognición determinada como la destreza para evaluar y planear nuestro propio aprendizaje. Es decir, cualquier conocimiento sobre el conocimiento. En este tipo de conocimiento se identifican tres dimensiones principales: conocimiento, conciencia metacognitiva y regulación. O, el conocimiento puede ser de tipo declarativo, procedimental y condicional (Tamayo, 2006).

El conocimiento declarativo está referido al saber de uno mismo y de los factores que inciden en el rendimiento. El conocimiento procedimental permite conocer

cómo se realizan las cosas o cómo las personas definen los pasos a seguir para solucionar un problema. Y, el conocimiento condicional permite apoyar al estudiante a distribuir de forma selectiva los recursos y a utilizar las estrategias de forma más eficiente, además, permite identificar el conjunto de situaciones y requerimientos situacionales de cada tarea de aprendizaje. Son actividades propias para desplegar el pensamiento crítico (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

Otra teoría psicopedagógica del aprendizaje en la que recaen las variables en su asociación es el constructivismo. El constructivismo es una teoría de aprendizaje importante que los educadores utilizan para ayudar a sus estudiantes a aprender (WGU, 2020). Existen diferentes tipos de constructivismo que los educadores pueden utilizar para tener éxito con esta teoría del aprendizaje. El constructivismo cognitivo que se centra en la idea de que el aprendizaje debe estar relacionado con la etapa de desarrollo cognitivo del estudiante. Estos métodos funcionan para ayudar a los estudiantes a aprender nueva información al conectarla con cosas que ya saben, permitiéndoles hacer modificaciones en su inteligencia existente para acomodar la nueva información. El constructivismo social se centra en la naturaleza colaborativa del aprendizaje; es decir, a partir de la interacción entre personas. El conocimiento se desarrolla a partir de cómo las personas interactúan entre sí, su cultura y la sociedad en general. Teoría que será extendida en los siguientes párrafos. Los estudiantes confían en los de y su realidad. El constructivismo radical es muy diferente del constructivismo cognitivo y social. Se centra en la idea de que los estudiantes y el conocimiento que construyen no nos dicen nada real, solo nos ayudan a funcionar en nuestro entorno. La idea general es que el conocimiento se inventa, no se descubre (WGU, 2020).

Existe otra teoría que se relaciona con el Juego de roles, esta es la teoría sociocultural (SCT). Esta teoría desarrollada por Vygotsky y sus colegas sostiene que el funcionamiento mental humano es fundamentalmente un proceso mediado que está organizado por artefactos, actividades y conceptos culturales. Esto sugiere que hay una gran diferencia en el desarrollo del niño cuando está en compañía de otros más conocedores. Esta diferencia muestra que el niño aprende activa y rápidamente en mediación de un mentor o un maestro. La

mediación se refiere al uso de herramientas y estas herramientas son adoptadas por el niño para resolver un problema o lograr el objetivo (Turuk, 2008). Además, Lantolf y Beckett (2009) describen la internalización como el proceso mediante el cual los estudiantes se apropian de las herramientas sociales de mediación, los artefactos culturales y el lenguaje y lo utilizan para regular su actividad cognitiva. A esto, Vygotsky definió la internalización como cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico (Rahmatirad, 2020).

Además, la teoría sociocultural de Vygotsky y sus conceptos básicos, investigadores y profesionales han realizado una serie de estudios basados en esta teoría. Se utiliza, por ejemplo, la noción de Zona de desarrollo próximo, ZPD, que involucra la interacción entre el experto y el novato o la posición activa del aprendiz que es necesaria para convertirse en un aprendiz autorregulado. Es decir, la teoría de Vygotsky proporciona una base sólida para examinar cómo aprenden los niños antes de ingresar a la escuela y cómo este conocimiento se relaciona con los conceptos aprendidos en la escuela. Su enfoque sociocultural de la teoría educativa y los marcos tecnológicos proporcionará a los maestros y estudiantes la búsqueda de metas consistentes con el mejor aprendizaje personalizado posible. Dicha personalización debe abordar cómo se evalúan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, qué aprenden los estudiantes y cómo lo aprenden. Este enfoque también promueve que los estudiantes controlen y gestionen su propio progreso mediante el apetito insaciable del juego o la interacción para poder aprender (Rahmatirad, 2020).

Ante estas dos últimas teorías, se debe anotar que tanto el constructivismo como la teoría sociocultural, cuando se aplican al aprendizaje, se refieren a las actividades en las que los estudiantes participan para aprender. Sin embargo, la teoría constructivista sugiere se debe prestar atención al aprendizaje y las representaciones mentales del individuo mientras la teoría sociocultural se preocupa más por las formas en que el aprendizaje es un acto de enculturación (Ameri, 2020).

En el marco filosófico, la variable problema, Pensamiento crítico, ha evolucionado en las diferentes corrientes filosóficas desde el escepticismo helenismo filosófico, pasando por el reformismo en el renacentismo, luego asciende al racionalismo cartesiano y criticismo kantiano de la filosofía moderna, y trasciende a la filosofía contemporánea. No se debe negar que el pensamiento crítico estriba fundamentalmente en la filosofía aplicada, es decir la filosofía que aporta herramientas para comprender y extender las teorías científicas (Castillero, 2018).

En principio, el pensamiento crítico tiene sus raíces en el escepticismo helénico, como una forma de pensamiento poco sumiso a aceptar lo que se nos enseña, pero tampoco se trata de cuestionar todo lo que se nos venga a nuestro paso, sino en no aceptar todo lo que se nos presente en la vida. Es decir, tener un sentido crítico de buena forma y sentido sano para dar forma a un nuevo pensamiento (Castillero, 2018). Formas filosóficamente interesantes de escepticismo afirman que no conocemos proposiciones, que normalmente pensamos lo que conocemos. Entonces, se debe distinguir el escepticismo tipo ordinario y la afirmación de que no conocemos proposiciones que con gusto concederíamos no conocer. Aunque el interés esté en el escepticismo filosófico se puede comenzar una investigación pensando en el escepticismo ordinario (Stanford, 2021). Es decir, a partir de las ideas básicas.

Durante el siglo XV, los estudiosos del convento florentino de San Marco dieron lugar el reformismo como una nueva imagen del escepticismo donde el reformador cristiano Girolamo Savonarola y otros monjes tradujeron los manuscritos de la iglesia católica con una interpretación propia. Luego, varios filósofos ingleses, que culminaron en el siglo XVII con John Locke, intentaron mitigar la fuerza del escepticismo apelando al sentido común y a la incapacidad de la persona "razonable" para dudar de todo. En Francia, Blaise Pascal presentó el caso del escepticismo con más fuerza en sus *Pensées* (publicado póstumamente en 1670), el filósofo negó sin embargo que pudiera haber un escepticismo total, porque la naturaleza lo impide. Al carecer de respuestas racionales al escepticismo total, los seres humanos deben acudir a Dios en busca de ayuda para superar las dudas (Británica, 2021). Esto dejó en duda la totalidad del pensamiento racional o crítico.

En el siglo XVII, en los escritos de Pierre Bayle, especialmente en su monumental *Dictionnaire historique et critique* (1697-1702) aparece el pensamiento dialéctico y desafío a las teorías filosóficas, científicas y teológicas, tanto antiguas como modernas, mostrando que todas conducían a perplejidades, paradojas y contradicciones. En este orden, Bayle argumentó que las teorías de Descartes, Malebranche, Benedict de Spinoza y Gottfried Wilhelm Leibniz, cuando se analizan con escepticismo, ponen en duda todas las creencias sobre el mundo, incluso la creencia de que el mundo existe, poniendo nuevamente en cuestión la estabilidad del pensamiento crítico. Posteriormente, los temas centrales del análisis escéptico de Hume —la base de la inducción y la causalidad, el conocimiento del mundo externo y del yo, pruebas de la existencia de Dios— se convirtieron en los temas clave de la filosofía posterior. Para esto, el contemporáneo de Hume, Thomas Reid, esperaba refutar el escepticismo de Hume exponiéndolo como la conclusión lógica de los supuestos básicos de la filosofía moderna desde Descartes en adelante (Británica, 2021).

Kant también vio que Hume había planteado un desafío fundamental a todas las afirmaciones del conocimiento humano. Para responderle, había que demostrar no “que” el conocimiento es posible sino “cómo” el conocimiento es posible con mayor pensamiento crítico. Kant combinó el escepticismo hacia el conocimiento metafísico con el argumento de que ciertas condiciones universales y necesarias están involucradas en tener experiencia y describirla. Aunque Kant pensó que había respondido al desafío del escepticismo, algunos de sus contemporáneos vieron su filosofía como el comienzo de una nueva era escéptica (Británica, 2021). Nace el criticismo kantiano de la filosofía moderna (Solís, 2007). Hoy en día, el escepticismo con nuevos nombres y vertientes es bastante útil en las escuelas para desarrollar hombres, no obstaculizadores, sino constructivos con ideas emergentes que den solución a una dificultad o problema social.

Finalmente, la ciencia es una forma altamente disciplinada de pensamiento crítico. Esto no es sorprendente, ya que la ciencia es una metodología que se basa en la evidencia, en particular la evidencia proporcionada por observación y experimentación. En este sentido, los científicos hacen observaciones y las utiliza para construir y poner a prueba sus teorías. Incluso en el presente informe de investigación, la teoría científica es sólo buena cuando la evidencia y el

razonamiento que utilizan los científicos se puede utilizar para generar conclusiones. Todo lo que se ha dicho sobre no sacar conclusiones precipitadas, o hacer suposiciones injustificadas, se aplica con especial relevancia en los procesos de la ciencia como pensamiento crítico (Butterworth & Thwaites, 2013). Véase la metodología empleada en el informe.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

**Tipo de investigación.** El presente estudio es de tipo explicativo porque analizó de modo cualitativo mediante la categorización de contenido experimental o aplicado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, Vara-Horna, 2015). Es decir, es analítico porque tiene como objeto de estudio en base a una exigente investigación documental de las diversas formas de expresión científica. En este caso de los diversos métodos utilizados en el estudio de las variables en los artículos preseleccionados y seleccionados (Lopera y otros, 2010).

Así mismo, dentro del enfoque cualitativo se tipifica como una Teoría fundamentada al analizar las relaciones conceptuales de los artículos de búsqueda según sus casos, muestras y circunstancias en que se vinculan para construir una nueva teoría.

**Diseño de investigación.** Lo que corresponde a la teoría fundamentada es el diseño sistémico y diseño emergente. No obstante, el primero fue el más indicado en la presente investigación debido a que es un proceso de análisis circular que se inicia en la codificación abierta que identifica, define y selecciona categorías teóricas que resultan en una o varias categorías axiales que se interrelacionan dando lugar a las teorías emergentes (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño de categorización se inicia mediante la recolección y la visualización documental de las variables, Juego de roles y Pensamiento crítico. Esta primera fase podría incluir la revisión o visualización de anotaciones, artículos, libros teóricos, etc. sobre las variables en cuestión. Una vez recolectada la información, se inicia la codificación abierta o comparación de constantes mayores entre los documentos y teorías, designando categorías o nombres generales relacionados a los conceptos básicos de Juego de roles y Pensamiento. Posteriormente, se inicia la codificación selectiva para precisar los temas centrales o categorías principales en relación a cada uno de los problemas o variables. Ambos



tipos de codificación apuntan a una Codificación axial, en el sentido que se descubren nuevas categorías interconectadas y relevantes al problema o fenómeno generando una hipótesis que comprueban la interconexión de un modelo o ambos modelos teóricos de Juego de roles y Pensamiento crítico. Finalmente, se evalúa el resultado de esta asociación categórica con criterios de dependencia o confirmación de los postulados hipotéticos.

### **3.2 Variables y operacionalización**

Variable independiente: El juego de roles

Definición conceptual. El juego de roles (*role-playing* en inglés) consiste en dramatizar, a través del diálogo y la interpretación una situación o conflicto con trascendencia moral. El problema debe ser «abierto», pudiendo dar lugar a posibles interpretaciones y soluciones con puntos de vista distintos (Martín, 1992).

Definición operacional. El juego de roles se estructura en cuatro fases juntamente con el proceso que se sigue en el modelo clásico: Motivación, preparación de la dramatización, dramatización y debate (Martín, 1992).

Variables dependientes: El pensamiento crítico

Definición conceptual. El pensamiento crítico es un proceso metacognitivo, que consta de una serie de habilidades y disposiciones, que cuando se utilizan a través de un juicio reflexivo autorregulador, aumentan las posibilidades de producir una conclusión lógica a un argumento o solución a un problema (Dwyer, 2017; Dwyer, Hogan y Stewart, 2014).

Definición operacional. Existen tres elementos del pensamiento crítico: el análisis, la evaluación y la inferencia como habilidades básicas necesarias (Dwyer, 2020).

### **3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.**

**Población.** Constituida por el conjunto de elementos que poseen características comunes de inclusión estudiadas por la investigadora. Se encontraron un promedio de 60 artículos preseleccionados de diferentes bases de datos, repositorios y revistas mediante el uso de buscadores y los filtros necesarios como el año de edición, desde el 2016.

Criterios de inclusión. Tesis, artículos doctorales y de maestría en educación, psicología y psicopedagogía, programas pedagógicos sobre Juego de roles, artículos de revistas indexadas *Scielo*, *Redalyc*, *Dialnet* y *Research*, etc., programas realizados a nivel nacional e internacional, artículos publicados entre los años 2016 al 2021, artículos publicados en español y en inglés de diseño y enfoque cualitativo y cuantitativo, investigaciones e investigaciones con población y muestra en nivel de educación básica regular y estudios que demuestren la efectividad de los juegos de roles en diferentes niveles de educación básica regular: inicial, primaria y secundaria.

Criterios de exclusión. Investigaciones no indexadas, investigaciones preliminares, ponencias de congreso, páginas web, investigaciones sin población o muestra, investigaciones con población y muestra en niveles superiores y artículos de revisión.

**Muestra.** Finalmente, después de haber utilizado los filtros de búsqueda, los criterios de inclusión, exclusión y eliminación, por conveniencia de la autora quedaron 20 artículos seleccionados como muestra final para la categorización axial.

**Muestreo.** Como se puede inferir, después del proceso de selección, se puede entender que la técnica de muestreo fue no probabilística por conveniencia de la investigadora.

**Unidad de análisis.** Como elemento único de análisis se tuvo el artículo de investigación sobre las variables Juego de roles y Pensamiento crítico.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Por su naturaleza, la revisión sistemática utiliza la técnica de revisión bibliográfica que consiste en seleccionar documentos relevantes a la investigación e interés del autor en la construcción de nuevos conocimientos. En cuanto a los instrumentos de compilación se prepararon y usaron tablas categóricas con las características de cada artículo como el tipo de estudio, autor, base datos, idioma, país, año de publicación, objetivos, diseño metodológico, instrumentación, estadísticos,

muestra, conclusiones y otros datos para su análisis según los objetivos de la investigación. Estas tablas registran los elementos más importantes de los artículos preseleccionados y de la muestra final. Las tablas utilizadas fueron siete, cuyos títulos se muestran a continuación.

Tabla 1. *Datos de los estudios científicos recopilados para la investigación*

Tabla 2. *Identificación de los estudios científicos*

Tabla 3. *Selección de los estudios científicos según los criterios de calidad*

Tabla 4. *Criterios metodológicos de selección*

Tabla 5. *Medición de las variables en estudio*

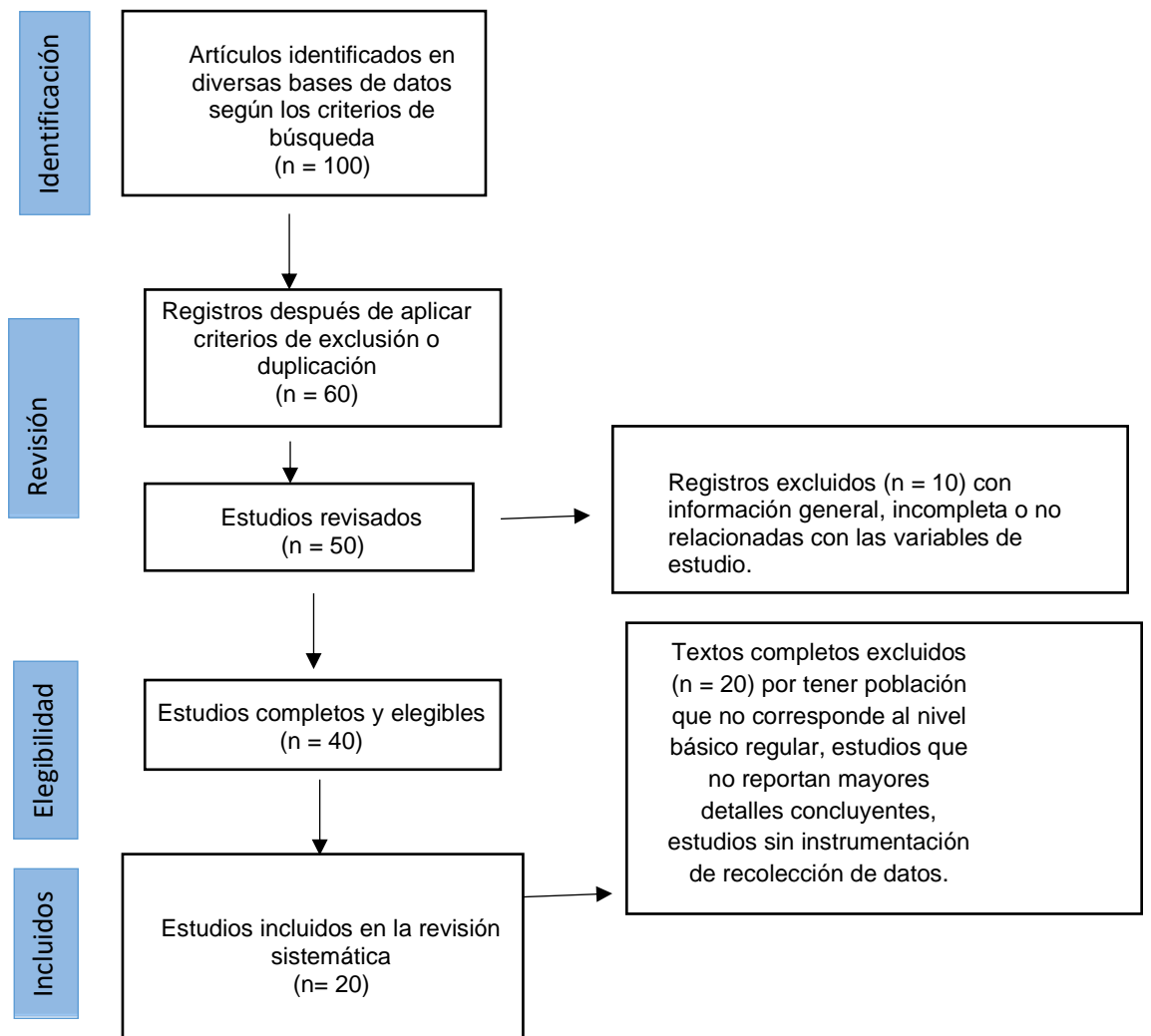
Tabla 6. *Eficacia de las investigaciones seleccionadas*

Tabla 7. *Conclusiones reportadas sobre el Juego de roles y Pensamiento crítico*

### **3.5 Procedimientos**

En una revisión sistémica se debe seguir el protocolo de investigación con precisión metodológica para lograr los objetivos, lo cual debe ser explícito en el informe para una mejor comprensión de los investigadores lectores. Este estudio sigue las indicaciones y modelos del flujograma del Protocolo Prisma, con el que se determinó la cantidad y calidad de los estudios a incluir propuestos Covidence (2020).

Figura 1 Diagrama Prisma orientador para la búsqueda y selección de la revisión sistemática



En una breve descripción del flujograma Prisma se tiene que:

En un primer momento se identificaron los estudios respecto a ambas variables, el Juego de roles y Pensamiento crítico. Durante cuatro meses se realizó la búsqueda de las diversas bases de datos digitalizadas en internet como *Scielo, Redalyc, Dialnet, Research*. Los artículos son parte del rango de los últimos cinco años, desde el 2016 al 2021. Además, se realizó la selección de artículos considerando palabras clave como Juego de roles, Role play (inglés), Jeu de rôles (francés), educación primaria, educación secundaria, Pensamiento crítico, Critical thinking (inglés), la pensée critique (francés), Juego de roles y pensamiento crítico. También se tuvo que traducir el título al inglés y francés para abarcar mayores opciones de búsqueda en repositorios y revistas digitales internacionales.

Acto seguido, se seleccionaron los datos para formar parte de la muestra. Para ello se revisaron los resúmenes (abstracts) y la metodología (con mucha dificultad de coincidencia), resultando en 40 estudios preseleccionados para ser nuevamente seleccionados en base a los criterios de selección (criterios de inclusión y criterios de exclusión). Por último, se logró seleccionar 20 estudios entre artículos o tesis (ver Figura 1).

En conclusión, al realizar este tipo de análisis, se obtuvo una percepción global y particular sobre la relación de las variables en mención. En particular, de la selección final o muestra de estudio.

### **3.6 Método de análisis de datos**

Generalmente, en modelos cualitativos, se tiene dos modalidades de análisis: el deductivo y el inductivo. El método del presente análisis fue deductivo porque se generaron nuevos conocimientos categóricos y de relación causal a partir de la información general de los artículos seleccionados en la revisión sistemática (Sánchez y Reyes, 2017).

Así mismo, el análisis de la información sistémica aplicó la técnica de análisis de contenido en base a criterios categóricos. Esta categorización

permitió organizar y comparar con rigurosidad datos cualitativos (Vara-Horna, 2015). En este sentido, se identificaron y analizaron los artículos sobre el Juego de roles y Pensamiento crítico, luego se describieron los hallazgos de cada estudio para generar la convergencia axial de la evidencia encontrada y dar paso a los resultados teóricos.

### **3.7 Aspectos éticos**

Los artículos 21 y 40 del Código de ética de la Universidad César Vallejo señalan que las investigaciones deberán coordinarse con las direcciones del vicerrectorado de investigación. Para tal fin, la Escuela de Posgrado deberá proveer las facilidades y orientaciones a los graduantes. Así como la universidad estima las sanciones en caso se detectara que el trabajo de investigación haya sido copia o plagio, por lo que se estima que el informe de tesis debe respetar las ideas y opiniones de los autores (Universidad César Vallejo, 2017). En este sentido, las citas y referencias deberán cumplir las normas establecidas en el manual de APA (2019). En el mismo campo de la ética en cualquier proceso de investigación, el presente informe asegura el respeto sobre los principios de exigencia planteados en la Asociación Británica de Investigación en Educación, BERA (2018), la cual declara que los investigadores educativos deben operar dentro de una ética de respeto hacia las personas involucradas, ya sea directa o indirectamente. Sin embargo, en el presente estudio no se ha trabajado con personas, pero de manera indirecta, se tomó en cuenta el respeto hacia la autoría de los artículos y el respeto sobre los datos tomados con objetividad sin alterar la información proveída. Considerándose, de esta manera la responsabilidad social para reducir las brechas y carencias en la educación en todos sus niveles desde la investigación educativa.

#### IV. RESULTADOS

Tabla 1 *Datos de los artículos científicos recopilados para la investigación*

Código N°	Título	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad /País	Año	DOI/URL
AC01	El juego de roles como estrategia pedagógica grupal en el desarrollo de hábitos de pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto en la institución educativa Colegio Club de Leones de San José de Cúcuta	Serrano, M.	UNAB	DSpace	Español	Bucaramanga/ Colombia	2018	<a href="https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2454">https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2454</a>
AC02	Los juegos de rol, como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias comunicativas de interpretación y argumentación, en estudiantes de grado noveno del Colegio Prado Veraniego IED.	Roa, A.	Los Libertadores. Fundación Universitaria	Google académico	Español	Bogotá/ Colombia	2019	<a href="https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2586">https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2586</a>
AC03	El juego simbólico y el pensamiento crítico en estudiantes del Pronoei Machauro Taraco – Huancane - Puno 2019	Yanarico, L. y Cartolin, Y.	UNAS Repositorio	Dspace	Español	Arequipa/ Perú	2020	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12773/12566">http://hdl.handle.net/20.500.12773/12566</a>
AC04	Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora	Castro, G., Garcia, D., Castro, A., Erazo, J. A.	Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía	Openaire	Español	Cuenca/ Ecuador	2020	<a href="http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.713">http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.713</a>
AC05	Juego de roles para desarrollar el valor del respeto en el área de personal social del 4to de primaria	Herrera, G., Medina, P., Ramírez, C.	UCH Repositorio	Google académico	Español	Lima/ Perú	2020	<a href="https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/535">https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/535</a>
AC06	Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria	Causado, R., Carrasco, B. y Calderón. I.	Revista de la Facultad de Ciencias UNAL	Google académico	Español	Colombia	2015	<a href="https://revistas.unal.edu.co/index.php/rfc/article/view/51437">https://revistas.unal.edu.co/index.php/rfc/article/view/51437</a>
AC07	Talleres de juego de roles para potenciar la comprensión inferencial en estudiantes de cuarto grado de educación primaria	Ramón, I.	Repositorio USAT	Google académico	Español	Perú	2021	<a href="https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3244">https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3244</a>
AC08	Desarrollo del pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera	Ramírez, M.	Universidad el Valle	Google académico	Español	Santiago de Cali, Colombia	2020	<a href="https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19743">https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19743</a>
AC09	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria	Sánchez, L.	Repositorio UDCA	DSpace	Español	Bogotá, Colombia	2017	<a href="https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890">https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890</a>

AC10	Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias.	Blanco, España y Franco	Revista de Educación Científica	Google académico	Español	Málaga, España	2017	<a href="https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19977">https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19977</a>
AC11	Comparativo de aplicación de la metodología de juego de roles en estudiantes de primaria de las instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, año 2019	Napan, Y.	Repositorio ULADECH	Google académico	Español	Chimbote, Perú	2019	<a href="http://repositorio.uladec.edu.pe/handle/123456789/14484">http://repositorio.uladec.edu.pe/handle/123456789/14484</a>
AC12	Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México	Molina, C.; Morales, G. y Valenzuela, J.	Revista electrónica Educare	SciELO	Español	Monterrey, México	2019	<a href="https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1409-42582016000100237">https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1409-42582016000100237</a>
AC13	El juego de roles como técnica de enseñanza aprendizaje en niños de 4 años del circuito 07 distrito 18D02 del cantón Ambato	Defaz, Y.	Universidad Técnica de Cotopaxi	Google académico	Español	Cotopaxi, Ecuador	2020	<a href="http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/5962">http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/5962</a>
AC14	Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria	Martínez, P.; Ballester, J. e Ibarra, N.	Redie	SciELO	Español	Valencia, España	2018	<a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1607-40412018000400123">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1607-40412018000400123</a>
AC15	Formación del pensamiento crítico desde primaria	Gildemeister, N.	Repositorio Institucional Pirhua	Google académico	Español	Piura, Perú	2020	<a href="https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4776">https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4776</a>
AC16	Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú	Pérez, G.	Educare	SciELO	Español	Chimbote, Perú	2021	<a href="https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000100289&amp;script=sci_arttext">https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000100289&amp;script=sci_arttext</a>
AC17	Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo	Salazar, D. y Cabrera, X.	Revista científica Institucional Tzhoencoen	Google académico	Español	Chiclayo, Perú	2020	<a href="http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1240">http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1240</a>
AC18	La actividad experimental: estrategia que favorece el pensamiento crítico en educación primaria	Lárraga, M. y Hernández, E.	Repositorio ENDECE	Google académico	Español	Potosí, Ecuador	2020	<a href="https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/387">https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/387</a>
AC19	El desarrollo del pensamiento crítico en el niño de educación primaria	Guerrero, V. y Guerrero, V.	Miradas para reconstruir la realidad	Google académico	Español	Michoacán, México	2017	<a href="https://www.bcenuf.edu.mx/publicaciones/memoriasColoquio/memoriasColoquio29.pdf#page=147">https://www.bcenuf.edu.mx/publicaciones/memoriasColoquio/memoriasColoquio29.pdf#page=147</a>
AC20	Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares	Bonilla, M.; Solovieva, Y.; Méndez, I. y Díaz, I.	Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Puebla	Google académico	Español	Puebla, México.	2017	<a href="https://www.unal.edu.co/revistas/revista-de-la-facultad-de-medicina/efectos-del-juego-de-roles-con-elementos-simbolicos-en-el-desarrollo-neuropsicologico-de-ninos-preescolares">The effect of role-playing with symbolic elements on the neuropsychological development of preschool children   Revista de la Facultad de Medicina (unal.edu.co)</a>



AC21	Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria	Morales, S.	Alicia/UNIFE Sagrado Corazón	Google académico	Español	Lima, Perú	2017	<a href="https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/385">https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/385</a>
AC22	El efecto del modelo de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes y el interés en aprender el concepto de enlaces químicos	Wahyuni, S. et al	Journal of Physics: Conference Series	IOP Science	Inglés	Banda, Indonesia	2020	<a href="https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1460/1/012088/meta">https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1460/1/012088/meta</a>
AC23	La efectividad de los métodos de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes en la "interacción entre las criaturas y su entorno" Tema en la escuela secundaria 1 Berbah	Khuluqun, A.	Ainun Khuluqun	Google académico	Inglés	Yogyakarta, Indonesia	2020	<a href="https://journal.uny.ac.id/index.php/ser/article/view/35718/14623">https://journal.uny.ac.id/index.php/ser/article/view/35718/14623</a>
AC24	La habilidad del pensamiento crítico: Konsep dan inidikator penilaian	Hidayah, R.; Salimi, M. y Saptuti, T.	Jurnal Taman Cendekia	Google académico	Inglés	Suracarte, Indonesia	2017	<a href="https://jurnal.ustjogja.ac.id/index.php/tamancendekia/article/view/1945">https://jurnal.ustjogja.ac.id/index.php/tamancendekia/article/view/1945</a>
AC25	Mejorar las habilidades de pensamiento crítico de las escuelas secundarias en base a la prueba de tres modelos diferentes de aprendizaje	Nur Miftahul, F. et al	International Journal of Instruction	Eric	Inglés	Eskisehir, Turquía	2017	<a href="https://eric.ed.gov/?id=EJ1125163">https://eric.ed.gov/?id=EJ1125163</a>
AC26	Condiciones pedagógicas y psicológicas de la preparación de los estudiantes para las relaciones sociales a partir del desarrollo del pensamiento crítico.	Gulbahor, A. y Surayo, A.	Psychology and education	Google académico	Inglés	Bukhara, Uzbekistán	2021	<a href="http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/2886">http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/2886</a>
AC27	Habilidades de pensamiento crítico de cuarto grado en materiales de propiedades de luz a través del modelo Radece	Karlina, D; Sopandi, W. y Sujana, A.	International Conference on Elementary Education	Google académico	Inglés	Sujana, Indonesia	2020	<a href="http://proceedings.upi.edu/index.php/icee/article/view/802/720">http://proceedings.upi.edu/index.php/icee/article/view/802/720</a>
AC28	Pensamiento crítico y resultados de aprendizaje a través del modelo de aprendizaje basado en problemas basado en la aplicación LBK	Yusufa, R. et al	International Journal of Innovation, Creativity and Change	Google académico	Inglés	Banda, Indonesia	2020	<a href="https://www.ijicc.net/images/vol12/iss12/121285_Yusuf_2020_E_R.pdf">https://www.ijicc.net/images/vol12/iss12/121285_Yusuf_2020_E_R.pdf</a>
AC29	Propuesta de utilización del <i>role-playing</i> como medio de evaluación en el Grado en Biología	Fernández, I.; González, M. y Anadón, N.	Revista Infancia, Educación y Aprendizaje	Google académico	Español	Valparaíso, Chile	2017	<a href="https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/799">https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/799</a>
AC30	El <i>role-playing</i> como estrategia psicopedagógica en el trabajo de las HHSS en un grupo de TDAH infantil	Valdiviezo, A.	Repositorio Universidad Valladolid	Google académico	Español	Valladolid, España	2017	<a href="https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27282">https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27282</a>

AC31	La técnica <i>role-playing</i> para el logro de las competencias del área de ciencia y tecnología en los estudiantes del 3° grado de secundaria de la I.E. "Carlos Noriega Jiménez de Vichaycoto"- Pillco marca - 2019.	Quiroz, V.	Repositorio institucional ULADECH Católica	Google académico	Español	Huánuco, Perú	2021	<a href="http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/20720">http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/20720</a>
AC32	El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira – Risaralda	Loaiza, Y. y Osorio, L.	Diálogos sobre educación	SciELO	Español	Zapopan, Colombia	2018	<a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712018000100009&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712018000100009&amp;script=sci_arttext</a>
AC33	Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica	Núñez, L. y otros.	Revista Eleuthera	SciELO	Español	Manizales, Colombia	2021	<a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2011-45322020000200031">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2011-45322020000200031</a>
AC34	Evaluación de las Habilidades del Pensamiento Crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media	Júdex, J. y otros.	Revista electrónica de investigación docencia creativa	Digibug/Google académico	Español	Granada, España	2019	<a href="https://digibug.ugr.es/handle/10481/54425">https://digibug.ugr.es/handle/10481/54425</a>
AC35	Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo	Albertos, D. y De la Herrán, A.	Revista Profesorado, Universidad de Granada	Google académico	Español	Granada, España	2018	<a href="https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8416">https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8416</a>
AC36	Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico	Alquichire, S. y Arrieta, J.	Revistas UNIANDES	Google académico	Español	Bogotá, Colombia	2018	<a href="https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys9.1.2018.03">https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys9.1.2018.03</a>
AC37	Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar	Grez, F.	Revista Práxis Pedagógica	ProQuest	Español	Santiago de Chile, Chile.	2018	<a href="https://www.proquest.com/openview/79e2cef604843040cde72ffabab09ef6/1?pq-origsite=gscholar&amp;cbl=2048929">https://www.proquest.com/openview/79e2cef604843040cde72ffabab09ef6/1?pq-origsite=gscholar&amp;cbl=2048929</a>
C38	Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana	Deroncele, A., Nagamine, M. y Medina, D.	Revista Inclusiones	Open Access	Español	Chile	2020	<a href="https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/302">https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/302</a>
AC39	Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad	Botero, A. y otros	Revista Poiésis	Google académico	Español	Medellín, Colombia	2017	<a href="https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2499">https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2499</a>
C40	Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural	Torres, D., Fonseca, W. y Pineda, J.	Praxis & Saber	SciELO	Español	Boyacá, Colombia	2017	<a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592017000200201&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=fr">http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592017000200201&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=fr</a>
AC41	Educación virtual y pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado primario	Torres, R.	Repositorio UCV	Google académico	Español	Lima, Perú	2021	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58523/">https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58523/</a>

	de una institución educativa de Comas, 2020							<a href="#">Torres_CRL-SD.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
AC42	La evaluación e implementación del pensamiento crítico en el aula	Royo, J.	Repositorio Universidad de Zaragoza	Google académico	Español	Zaragoza, España	2020	<a href="https://zaquan.unizar.es/record/98077/files/TAZ-TFG-2020-2515.pdf">https://zaquan.unizar.es/record/98077/files/TAZ-TFG-2020-2515.pdf</a>
AC43	Role play y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa	Martínez, M.	Repositorio institucional Universidad de Alicante	Google académico	Español	Alicante, España	2021	<a href="http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/113491">http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/113491</a>
AC44	Viaje Sensorial a través del Pensamiento: Propuestas lúdicas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de inglés de los estudiantes de Grado 9º, 10º y 11º del Instituto de Enseñanza Personalizada I.D.E.P.	Rojas, C.	Los Libertadores Fundación Universitaria	Google académico	Español	Bogotá, Colombia	2019	<a href="https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2553">https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2553</a>
AC45	El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el aprendizaje del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en los estudiantes del 1º año del nivel secundaria en la Institución Educativa Particular Virgen Dolores	Navarro, J.	Repositorio Universidad Inca Garcilaso de la Vega.	Google académico	Español	Lima, Perú	2021	<a href="http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5531">http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5531</a>
AC46	Liberation in Education: What Role Do Liberatory Praxis and Theory Play in Fostering Critical Thinking?	Jalali, Y. y Matheis, C.	ASEE Annual Conference & Exposition	Google académico	Inglés	Ohio, Estados Unidos	2017	<a href="https://peer.asee.org/liberation-in-education-what-role-do-liberatory-praxis-and-theory-play-in-fostering-critical-thinking">https://peer.asee.org/liberation-in-education-what-role-do-liberatory-praxis-and-theory-play-in-fostering-critical-thinking</a>
AC47	El rol del pensamiento crítico en ciencias de la educación	Santos, L.	Journal of Education and Practice	Eric	Inglés	Nanjing, China	2017	<a href="https://eric.ed.gov/?id=ED575667">https://eric.ed.gov/?id=ED575667</a>
AC48	El papel del liderazgo de equipo en las habilidades de pensamiento crítico: un estudio de caso de estudiantes de negocios que utilizan una simulación de juego de roles en la Universidad Americana de los Emiratos.	Jones, A.	International Journal of Development Research	Research Gate	Inglés	Dubai, United Arab Emirates	2019	<a href="https://www.researchgate.net/publication/335175938_THE_ROLE_OF_TEAM_LEADERSHIP_ON_CRITICAL_THINKING_SKILLS_-_A_CASE_STUDY_OF_BUSINESS_MAJOR_STUDENTS_USING_A_ROLE-PLAY_SIMULATION_AT_THE_AMERICAN_UNIVERSITY_IN_THE_EMIRATES_AUE">https://www.researchgate.net/publication/335175938_THE_ROLE_OF_TEAM_LEADERSHIP_ON_CRITICAL_THINKING_SKILLS_-_A_CASE_STUDY_OF_BUSINESS_MAJOR_STUDENTS_USING_A_ROLE-PLAY_SIMULATION_AT_THE_AMERICAN_UNIVERSITY_IN_THE_EMIRATES_AUE</a>
AC49	El impacto del rastreador de medios en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes	Waiti, S. et al	Journal of Physics: Conference Series	IOP Science	Inglés	Banda, Indonesia	2020	<a href="https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1460/1/012139/meta">https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1460/1/012139/meta</a>

AC50	El efecto del modelo de aprendizaje basado en problemas en los resultados del aprendizaje de matemáticas de los estudiantes vistos desde las habilidades de pensamiento crítico	Mulyanto, H., Gunarhadi, G. & Indriayu, M.	International Journal of Educational Research Review	Research Gate	Inglés	Surakaerta, Indonesia	2018	<a href="https://www.researchgate.net/publication/323924686_The_Effect_of_Problem_Based_Learning_Model_on_Student_Mathematics_Learning_Outcomes_Viewed_from_Critical_Thinking_Skills">https://www.researchgate.net/publication/323924686_The_Effect_of_Problem_Based_Learning_Model_on_Student_Mathematics_Learning_Outcomes_Viewed_from_Critical_Thinking_Skills</a>
AC51	El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través del uso de dispositivos móviles	Pérez, T. y Sosa, J.	Portal Educativo de las Américas	Google académico	Español	Bogotá, Colombia	2017	<a href="https://recursos.educoas.org/publicaciones/el-desarrollo-del-pensamiento-crítico-en-la-enseñanza-aprendizaje-de-ingles-como-lengua">https://recursos.educoas.org/publicaciones/el-desarrollo-del-pensamiento-crítico-en-la-enseñanza-aprendizaje-de-ingles-como-lengua</a>
AC52	Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla	Steffens, E. y otros	Revista Espacios	Google académico	Español	Barranquilla, Colombia	2017	<a href="https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p05.pdf">https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p05.pdf</a>
AC53	Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico	Guerrero, H. y otros	Core	Google académico	Español	Barranquilla, Colombia	2018	<a href="https://core.ac.uk/download/pdf/187495742.pdf">https://core.ac.uk/download/pdf/187495742.pdf</a>
AC54	La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física	Trigueros, R. y Navarro, N.	Psychology, Society, & Education	Google académico	Español	Colombia	2019	<a href="http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6934/2230-7180-1-PB.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6934/2230-7180-1-PB.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
AC55	Competencias ciudadanas en el área afectiva a través de la formación del pensamiento crítico	Álvarez Echeverri, S.; Duarte Serrano, L. y Pérez Ardila, Y.	Los Libertadores Fundación Universitaria	Open Access Academy/ Google académico	Español	Bogotá, Colombia	2017	<a href="https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1593">https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1593</a>
AC56	Técnicas lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico en el área lógico matemático	Naula, J. y Ortega, V.	Repositorio institucional de la Universidad de Guayaquil	Google académico	Español	Guayaquil, Ecuador.	2018	<a href="http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25941">http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25941</a>
AC57	Intervención didáctica con estrategias de aprendizajes innovadoras para generar pensamiento crítico en la asignatura economía con los estudiantes de 10mo grado del Instituto Público Miguel Bonilla Obando de Managua	Pérez, S. y otros.	Repositorio institucional de UNAN	Google académico	Español	Managua, Nicaragua	2017	<a href="https://repositorio.unan.edu.ni/14521/">https://repositorio.unan.edu.ni/14521/</a>
AC58	El juego de roles como estrategia para promover la construcción democrática de normas y acuerdos en el aula y la escuela	Vivanco, M.	Repositorio institucional PUCP	Google académico	Español	Lima, Perú	2018	<a href="https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14115">https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14115</a>
AC59	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en niños, y adolescentes entre los 10 y 14 años de	Urrea, M.	Repositorio institucional	Google académico	Español	Antioquía, Colombia	2020	<a href="http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15674">http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15674</a>

	edad: una intervención, desde teatro al derecho en Sincelejo, Sucre		Universidad de Antioquía					
AC60	Aplicación de un programa de juego de roles para mejorar la expresión oral en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10982 Chacupe Alto del Distrito La Victoria de la Provincia de Chiclayo - año 2015	Paz, B.	Repositorio institucional Universidad Pedro Ruiz Gallo	Google académico	Español	Chiclayo, Perú	2015	<a href="https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6888/BC-3790%20PAZ%20REYES.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6888/BC-3790%20PAZ%20REYES.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>

La Tabla 1 muestra que 100% de los documentos pre seleccionados son originales. De estos el 82% se encuentran publicados en español y 18% en inglés. Los campos temáticos de los artículos, el 97% pertenece a la pedagogía de educación básica regular, y 3% a la enseñanza de un segundo idioma. Respeto a la pluralidad de autores, 40% han sido investigados por un solo autor, el 20% de los artículos tuvieron de dos autores y 40% más de dos autores. Luego, esta preselección de 60 artículos se analizan en la Tabla 2 respecto a sus características de identificación.

Tabla 2 *Identificación de los artículos científicos*

<b>TOTAL</b>	60	100%
<b>POR TIPO DE ARTÍCULO</b>		
Original	60	100%
Revisión sistemática	0	0%
Otros	0	0%
<b>SEGÚN BASE DE DATOS</b>		
Dspace	3	5%
Google Scholar	39	65%
Openaire	1	2%
IOPScience	2	3%
Eric	2	3%
SciELO	7	12%
Digibug	1	2%
ProQuest	1	2%
OpenAccess	2	3%
Research Gate	2	3%
<b>POR IDIOMA</b>		
Español	49	82%
Inglés	11	18%
Francés	0	0%
<b>POR REGIÓN</b>		
Europa	7	12%
Latinoamérica	46	77%
América del Norte	1	2%
Asia	11	18%
<b>POR AÑO DE PUBLICACIÓN</b>		
2015	2	3%
2016	0	0%
2017	17	28%
2018	10	17%
2019	7	12%
2020	16	27%
2021	8	13%

La tabla 2 identifica los artículos científicos por su originalidad, base de datos, idioma, región y año de publicación. Respecto a la originalidad de los artículos, el 100% son documentos de origen que siguen la metodología IMRD y ninguno corresponde a RS (revisión sistemática). En el siguiente orden se observa que el 65% de los artículos son encontrados en Google Académico o Google Scholar, el 12% fueron encontrados en SciELO, 5% en Dspace, 3% en IOPScience, Eric, OpenAccess y Research Gate, respectivamente; y el 2% de artículos se encontraron en Openaire, Digibug y ProQuest, respectivamente. En cuanto al idioma, el 82% es publicados en idioma español mientras el 18% en idioma inglés. La región de mayor publicación y que coincide por el idioma es Latinoamérica con 77% seguido de Asia con 18%, Europa con 12% y América del Norte con un solo artículo que representa el 2% del total de los 60 artículos. Finalmente, las investigaciones corresponden a un rango de cinco años o más, del 2015 al 2021. De estos, 17 artículos que representan el 28% se publicaron mayormente el año 2017, seguido del reciente año 2020 representado con el 27%, y el año de menor publicación fue el 2015 con solo 2 artículos o 3% del total. Hay que destacar que en lo que va del año 2021, ya se han publicado 13%. Lo que indica que la temática de investigación o variables aún son de interés para su estudio.

Tabla 3 Selección de los estudios científicos según los criterios de calidad

Código AC	¿El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio?	¿Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones que el estudio?	¿La variable o variables del artículo son parte de las variables del presente estudio?	¿La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio?	¿Los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio?	¿Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se abordan?	¿El nivel académico de la población y muestra del artículo es el mismo al del estudio?	¿Los objetivos se relacionan con la investigación?	¿Las teorías que la fundamenta refuerzan el estudio?	¿El método utilizado ayuda a demostrar el planteamiento del estudio?	¿Las estrategias de intervención refuerzan la hipótesis?	Resultado de la evaluación
AC01	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
AC02	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
AC03	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
AC04	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
AC05	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F



---

AC06	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC07	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC08	Y	D	Y	D	Y	D	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC09	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC10	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC11	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

---

AC12	D	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC13	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC14	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC15	D	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC16	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC17	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

---

AC18	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC19	D	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC20	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC21	D	D	D	D	D	D	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC22	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC23	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

---

AC24	D	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC25	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC26	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC27	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC28	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC29	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC30	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC31	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC32	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC33	Y	Y	Y	D	D	D	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC34	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC35	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

---

AC36	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC37	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC38	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC39	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC40	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC41	Y	D	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

---

AC42	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC43	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC44	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC45	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC46	Y	Y	Y	D	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC47	D	Y	Y	D	Y	D	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

---

AC48	Y	D	Y	D	Y	D	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC49	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC50	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC51	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC52	Y	Y	Y	D	Y	D	D	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC53	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---



---

AC54	D	D	Y	D	Y	D	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC55	D	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC56	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC57	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

AC58	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	P	P	P	P	F
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

AC59	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	L	L	P	L	IIC
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

---

---

AC60      Y      D      Y      D      Y      Y      Y      P      P      P      P      F

---

**Leyenda:** P=Parcialmente, Y=Sí, D=No, L=En gran parte, P= Parcialmente, IIC=Sí cumple, F=No Cumple

La Tabla 3 muestra la calidad según criterios señalados en el encabezamiento de la tabla. En el orden suscrito, esta preselección de artículos muestra el tipo y diseño de investigación relacionados con el estudio, de lo cual consta por su índice de frecuencia que el 73% (44) si están relacionados con el estudio y 27% (16) no se encuentran relacionados directamente con el estudio. Respecto a la misma denominación de las variables con el presente estudio 23% (14) si tiene ambas variables, no literalmente, pero de alguna manera coinciden. Por ejemplo, Role playing, Juego de rol, Juego de roles, pensamiento crítico, habilidades de pensamiento crítico, etc. En sentido opuesto, 77% (46) no se relacionan directamente a cualquiera de las variables. En cuanto a la variable o variables de los artículos son parte de las variables del presente estudio 97% (58) sí son parte del estudio y solo 3% (02) quedan excluidos como variables del estudio. En la siguiente categoría la técnica o metodología utilizada para comprobar el planteamiento del estudio 73% (44) si cumplen en relación al estudio; sin embargo, 27% (16) no contribuye en nada. Respecto a la coherencia y alineación de los instrumentos utilizados son coherentes y alineados porque 97% (58) Sí corresponden al estudio y 03% (02) No corresponden al estudio. En cuanto a la población y muestra el 93% (56) Sí el 50% corresponden al estudio que se aborda y 07% (04) No. No obstante, se ha observado el nivel académico de la población y muestra de los artículos siendo el mismo al del estudio en un 97% (58) y 03% (02) no son del mismo nivel académico. Téngase en cuenta que el nivel académico corresponde a educación básica regular; es decir, desde inicial, primaria y secundaria.

Por otro lado, los objetivos se relacionan con la investigación En Gran Parte con 20% (12) y Parcialmente con 80% (48). En

cuanto a las teorías que la fundamentan o refuerzan el estudio en EGP se manifiestan en 20% (12) y Parcialmente se muestra en 80% (48). Respecto a si el método utilizado ayuda a demostrar el planteamiento del estudio se observa que el 100% (60) de los artículos se muestran parcialmente, por tener una coincidencia perfecta experimental. Las estrategias de intervención que refuerzan la hipótesis En Gran Parte se muestran con el 20% (12) y Parcialmente con 80% (48). Finalmente, el resultado de la evaluación de los artículos preseleccionados Si formaron parte de la muestra un 40% (20) y No son parte de mayor análisis el 60% (40).

Tabla 4 *Criterios metodológicos de selección*

<b>TOTAL</b>	60	100%
<b>POR TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>		
Coincide con el estudio	42	70%
No coincide con el estudio	18	30%
Otros	0	0%
<b>POR VARIABLES</b>		
Coincidencia con ambas variables	16	27%
Coincidencia con una variable	44	73%
No coinciden	0	0%
<b>SEGÚN POBLACIÓN</b>		
De acuerdo al nivel del estudio	59	98%
De otro(s) nivel(es)	1	2%
No precisa	0	0%
<b>SEGÚN OBJETIVOS</b>		
Guardan relación con el estudio	16	27%
No guardan relación con el estudio	44	73%
No precisa	0	0%
<b>SELECCIÓN DE ARTÍCULOS</b>		
Elegidos	20	33%
No elegidos	40	67%

La Tabla 4 es una tabla multifuncional que muestra los criterios metodológicos como tipo y diseño, coincidencia de variables, población y relación con los objetivos de la investigación. En la primera categoría 70% de los artículos coincide con el estudio y 30% se descartan porque no coincide con el estudio; según las variables, el 27% de los artículos coincide con ambas variables y el 73% tienen coincidencia con una sola de las variables; según el nivel de población, casi el total con 98% se relaciona al nivel de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria) y tan solo un artículo pertenece a otro nivel. Seguidamente, en cuanto a los objetivos, el 27% guarda relación con el estudio, 44 % no tiene relación alguna con el estudio. Finalmente, se eligieron 20 artículos como muestra, es decir el 33% del total de 60 artículos previamente seleccionados.

Tabla 5 Medición de las variables en estudio

N°	Código AC	Tipo y diseño	Técnica/Instrumentos	Estadístico	Propiedades psicométricas	Población y muestra	Nivel educativo
01	AC01	Investigación-acción/emergente	Observación/ Test de pensamiento crítico y Rúbrica de Juego de Roles	Solo descriptivos en porcentajes. No aplica estadístico inferencial	Sustenta solo validación de expertos	60 estudiantes/ 20 estudiantes	Primaria
02	AC02	Experimental	Rúbrica	No sustenta	No aplica	70 estudiantes	Primaria
03	AC03	Descriptivo simple de dos variables	Observación/ Diarios de campo Lista de cotejo	Solo descriptivos en porcentajes. No aplica estadístico inferencial	No sustenta	15 estudiantes	Inicial
04	AC09	Cuasi-experimental	Encuesta/Test de habilidades de pensamiento crítico	Descriptivos en porcentajes. Prueba estadística inferencial: Wilcoxon	Validez por expertos Confiabilidad sin resultados	26 estudiantes	Primaria
05	AC10	Descriptivo propositivo	Bibliográfico	No aplica	No aplica	Estudiantes de 14 a 15 años	Secundaria
06	AC12	Mixto: cuantitativo y cualitativo/emergente	Encuesta/cuestionario semi estructurado	Descriptivos en porcentajes. Estadística inferencial: Solo comparación de medias	Validez por expertos Confiabilidad sin resultados: Cronbach y Pearson	50 estudiantes	Secundaria
07	AC16	Descriptivo simple	Encuesta/cuestionario	Descriptivos en porcentajes.	No sustenta	250 estudiantes	Primaria
08	AC17	Mixto: cuantitativo y cualitativo/emergente	Encuesta/cuestionario para habilidades de pensamiento crítico	Descriptivos en porcentajes.	Validez por expertos Confiabilidad: Cronbach 0.9	26 estudiantes	Primaria
09	AC18	Investigación-acción/emergente	Observación y Revisión/ Diario de trabajo, Registro anecdótico, Rúbricas, Revisión documental	Descriptivos e interpretativos	No sustenta	27 estudiantes 22 documentos	Primaria
10	AC20	Cuasi-experimental	Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve	No sustenta	No sustenta	Grupo experimental (n=28) y grupo control (n=31)	Inicial
11	AC22	Cuasi-experimental	Questionaries	Descriptivos en porcentajes. Prueba estadística inferencial: Z y T-test Mann-Whitney test	Validez por expertos Confiabilidad sin resultados	135 estudiantes	Secundaria

12	AC23	Cuasi-experimental	Questionaries	Descriptivos en porcentajes. Prueba estadística inferencial: T-test	No sustenta	64 estudiantes	Secundaria
13	AC31	Cuasi-experimental	Observación/Fichaje Encuesta/Guía de observación	Descriptivos en porcentajes. Prueba estadística inferencial: Mann-Whitney	No sustenta	24 estudiantes	Secundaria
14	AC32	Pre experimental	Test	Descriptivos en porcentajes.	No sustenta	25 estudiantes	Secundaria
15	AC40	Investigación-acción /emergente	Observación/cuestionario	Descriptivos en porcentajes.	No sustenta	24 estudiantes	Primaria
16	AC44	Investigación-acción /emergente	Encuesta/cuestionario	No aplica	No aplica	52 estudiantes	Secundaria
17	AC53	Descriptiva	Encuesta/cuestionario	No aplica	No sustenta	160 estudiantes	Secundaria
18	AC56	Descriptiva	Entrevista/ 3 cuestionarios	Descriptivos en porcentajes. Prueba estadística inferencial: Chi-cuadrado	No sustenta	111 estudiantes	Primaria
19	AC57	Investigación-acción /emergente	Observación/Grupo focal, Diario de campo.	Descriptivos en porcentajes.	No sustenta	150 estudiantes	Secundaria
20	AC59	Mixto: exploratorio-secuencial	Documentación bibliográfica, Test	Descriptivos en porcentajes.	No sustenta	15 estudiantes	Secundaria

Nota: AC Artículo científico

La Tabla 5 muestra la forma en que se miden las variables de estudio según el tipo de diseño de investigación, instrumentos, estadísticos y nivel educativo de la población. Según el tipo de diseño se observa que (5) 25% corresponden a Investigación-acción, (7) 35% corresponde a diseños experimentales, (5) 25% son descriptivos y (3) 15% corresponde al estudio mixto. Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el cuestionario es el más usado (13) 65%, seguido de diarios (3) 15%, fichas bibliográficas (2) 10%, 5% usan rúbrica y evaluación, respectivamente. Según los estadísticos utilizados se tiene que el (9)

45% ha utilizado solamente análisis descriptivos, el 30% utilizó análisis descriptivo y análisis inferencial, y el resto de artículos no sustenta estadísticos. Finalmente, según el nivel de educación de estudiantes el (2) 10% pertenecen al nivel inicial, el (8) 40% corresponde a nivel primario y el 50% estudió sobre una población de estudiantes de VI y VII ciclo de Educación Básica.

Tabla 6 *Eficacia de las investigaciones seleccionadas*

N°	Código AC	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación			
				Estrategia	Duración/ Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento
01	AC01	Desarrollar hábitos de pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado en el área de Lenguaje de la Institución Educativa Colegio Club de Leones de sede Central de San José de Cúcuta.	Constructivismo: dialógico	Juego de roles	Un año	Falsas creencias de pensar que no eran capaces de actuar frente a un público debido a su timidez o escasa elocuencia ya que al planear de manera colectiva las dramatizaciones o actuar bajo un rol asumido.	Al final del proyecto, los estudiantes mostraron resultados satisfactorios en un 60%, los excelentes aumentaron en un 35% y quedó un 5% en estado de progreso.
02	AC02	Diseñar un juego de roles lúdico que permita el desarrollo de las competencias interpretativa argumentativa, para el fortalecimiento del pensamiento crítico, en los estudiantes de grado noveno, del Colegio Prado Veraniego IED	Constructivismo social	Pensar, Actuar Para Sobrevivir (Un Juego De Roles)	15 sesiones	Dificultad para interpretar las situaciones, contextualizarlas, crear argumentos y definir los criterios de búsqueda de información.	Al trabajar juegos de roles se apoyan el desarrollo del pensamiento crítico ya que les permite generar espacios de diálogo, reflexión, respeto y trabajo colaborativo
03	AC03	Determinar la influencia del juego simbólico en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del PRONOEI Machauro del distrito de Taraco - Huancané - Puno 2019	Constructivismo social	Taller de juego simbólico	10 talleres	No especifica	Las estrategias desarrolladas permitieron alcanzar resultados positivos por que ganaron confianza, responsabilidad, orden y argumentación en un 84% de efectividad.

04	AC09	Determinar las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas desde el aprendizaje basado en juegos, en estudiantes de grado quinto de Institución Educativa Tibabuyé Universal.	Constructivismo	Juego "Xcorpion"	No específica	En el pretest, la habilidad de argumentación fue 12% en el desempeño no acertado, la habilidad de análisis 10%, solución de problemas 30% y toma de decisiones 19%.	En el posttest, la habilidad de argumentación fue 62.75% con un desempeño muy acertado, la habilidad de análisis 48%, solución de problemas 65.33% y toma de decisiones 58%.
05	AC10	Abordar las dimensiones del pensamiento crítico en el tratamiento de problemas de la vida diaria relacionadas con la salud en la utilización de los juegos de rol	Socialcientífico	Juego de rol	No específica	No específica	No específica
06	AC12	Determinar las características del estudiantado de secundaria considerado con dominio de la competencia transversal desarrollo del pensamiento crítico	Cognitivismo	No específica	No específica	El estudiantado tiene orientación hacia el aprendizaje, investiga, reconoce sus capacidades, comparte su conocimiento, tiene apertura mental, pone atención, es organizado.	No específica
07	AC16	Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado de las instituciones educativas de educación primaria de Chimbote	Cognitivismo	No específica	No específica	Existe baja frecuencia en el desarrollo del pensamiento crítico, dimensiones sustantiva y dialógica, nivel bajo obtuvo un 54 % y el nivel alto con 4,4 %.	No específica
08	AC17	Elaborar una estrategia didáctica de habilidades intelectuales para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado A de Educación Primaria de la I.E 11016 "Juan Mejía Baca" P.J José Olaya-Chiclayo	Constructivismo: dialógico	Acciones didácticas	No específica	El 84,6% tiene un nivel bajo de pensamiento crítico en su dimensión analizar información, el 96,2% en proponer alternativas y el 81% tiene un nivel bajo en argumentar posiciones.	No específica



09	AC18	Favorecer el desarrollo y aplicación de las habilidades del pensamiento crítico mediante la sistematización de acciones a través de la actividad experimental.	Cognitivista	La actividad experimental	4 sesiones	80% de los alumnos en el nivel de desempeño principiante a solamente un 32% aproximadamente.	En el primer indicador con 50% nivel practicante; el segundo indicador en nivel practicante un 75% y en el tercer indicador 25% en el nivel de desempeño experto en PC.
10	AC20	Mostrar los resultados de la aplicación de un programa de juego de roles sociales para promover el desarrollo neuropsicológico en niños preescolares	Constructivismo	Juego de roles	No especifica	No especifica	En el grupo experimental mejoró en el factor cinestésico se desempeñó mejor que el grupo control en el pos-test, igualmente, en la memoria audio-verbal y en la memoria visual presentó cambios positivos en la mayoría de las tareas.
11	AC22	Determinar el efecto del uso de modelos de juego de roles en la mejora de las habilidades de pensamiento crítico (CTS) y el interés de los estudiantes por aprender el material de enlace químico.	No precisa	Role playing model	No especifica	En el Pre-test 37.73	Los resultados mostraron que el 91,19% de los estudiantes estaban muy interesados en utilizar el modelo de juego de roles sobre el material de unión química que estaba en la categoría muy alta. Pos-prueba 95,00
12	AC23	Comprender el impacto del método de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico del estudiante y la efectividad del método de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.	No precisa	Role playing methods	No especifica	En la prueba previa se observa que la clase de control tiene una puntuación media de 38,6 mientras que la clase experimental tiene una puntuación media de 39,6.	En las puntuaciones de la prueba posterior se observa que la clase de control y la clase experimental tienen una puntuación media muy alejada, es decir, 63,5 para la clase de control y 73,7 para la clase experimental
13	AC31	Determinar en qué medida la técnica role playing influye en el logro de las competencias; del área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes del 3° grado de secundaria de la Institución Educativa "Carlos Noriega Jiménez" de Vichaycoto, Pillco Marca 2019.	Socialcientífico	Técnica del Role playing	12 sesiones	Se parecía que existe un 46.66 % en la prueba de entrada	94.99% de los estudiantes del grupo experimental han logrado desarrollar la competencia

14	AC32	Desarrollar habilidades del pensamiento crítico como analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución de problemas y argumentar una posición	Constructivismo	Modelo de intervención pedagógica	No específica	En el pre-test, la habilidad de analizar información, 88% se ubica en un nivel promedio; la habilidad de inferir implicaciones, 80% demuestra un dominio básico; habilidad de proponer alternativas 72% se ubican en un nivel promedio; en la habilidad de argumentar una posición, con 64% en un nivel promedio	22 estudiantes se ubicaron en el nivel promedio, 21 de ellas se sostienen en el mismo nivel medio.
15	AC40	Fortalecer el pensamiento crítico a través de la argumentación oral, fundamentada en las vivencias y contexto del estudiante	Pedagogía crítica y vivencial	Vivencias	No específica	Al inicio de la investigación solo el 16% de los estudiantes acudía a la argumentación.	Un 90% de resultados en los cuales los estudiantes desarrollaron su pensamiento crítico y utilizaron argumentos en la expresión oral.
16	AC44	Aportar a la formación en pensamiento crítico a partir de la aplicación de algunas actividades lúdico pedagógicas en la clase de inglés de los estudiantes de grado 9º, 10 y 11º del Instituto de Enseñanza Personalizada I.D.E.P.	Constructivismo	Propuestas lúdicas	Cinco sesiones	No específica	Desarrolla en los estudiantes el análisis desde diferentes puntos de vista, reconocer las diferentes posturas o formas de pensar de otros, cuestionarse sobre su proceder en casos hipotéticos y argumentar sus respuestas, opiniones o pensamiento.
17	AC53	Analizar del trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Soledad-Atlántico.	Constructivismo	Trabajo colaborativo	No específica	El estudiante no puede potenciar sus habilidades de pensamiento según el modelo institucional y la institución tampoco ofrece los elementos necesarios para potenciar las habilidades de pensamiento en el estudiante.	Se reconoce el desarrollo de pensamiento crítico después de la metodología.

18	AC56	Analizar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Soledad-Atlántico.	Constructivismo	Técnicas lúdicas	15 sesiones	Estudiantes están muy de acuerdo que se implemente una guía de técnicas lúdicas que propicie el desarrollo del pensamiento crítico.	Se puede apreciar que todos los estudiantes están de acuerdo en aprender mejor si su profesor/a utiliza juegos infantiles en el salón de clase.
19	AC57	Incidir en el pensamiento crítico mediante la aplicación de una propuesta didáctica con estrategias de aprendizajes innovadoras en la asignatura Economía, con los estudiantes del 10mo grado "D" En el Instituto Público Miguel Bonilla Obando en el II semestre del año 2020	Cognitivo y Sociocrítico	Estrategias didácticas innovadoras	7 sesiones	En la prueba diagnóstica se observa que un 75% no conocían el concepto.	En la prueba final solo un 23% no quedo claro con las definiciones.
20	AC59	Evidenciar el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en quince niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad, a partir de la estrategia pedagógica de educación informal en teatro denominada Teatro al Derecho, en el municipio de Sincelejo, Sucre	Constructivismo	Vivencia desde el teatro	Seis (6) etapas no les y nueve (9) fases	El 40% de los participantes que presentaba un nivel básico de pensamiento, 50% en nivel medio y 10% nivel alto.	En el postest, 30% nivel básico, 60% nivel medio, 30% nivel alto.

En la tabla 6 se observa que las investigaciones recaen en 55% (11) sobre la teoría constructivista, 10% (02) sobre la teoría socialcientífica, 20% (04) respecto a la teoría cognitivista, 05% (01) sobre la pedagogía crítica y vivencial, y 10% (02) no especifica teorías. El 85% (17) tratan sobre la estrategia aplicada; sin embargo, no todas son de aplicación experimental porque existen investigación de orden propositivo o descriptivo simple. Así mismo, 15% (03) estudios no especifican estrategia o tratamiento. En cuanto al número de sesiones, 45% (09) estudios presentan un programa de distribuido en sesiones y 55% (11) estudios no lo presenta por ser propositivos o no experimentales. En cuanto al tratamiento, 80% (16) estudios presentan resultados de pretratamiento mientras 20% (04) no especifican resultado diagnóstico; asimismo, 80% (16) estudios presentan resultados de postratamiento mientras 20% (04) no especifican resultado final. De ello, 60% (12) estudios presentan ambos tratamientos en un antes y un después mientras 40% (08) solo una de las muestras de tratamiento.

*Tabla 7 Conclusiones reportadas sobre el Juego de roles y Pensamiento crítico*

Nº	Código AC	Conclusión
01	AC01	Como estudiantes identificaron que contaban con la capacidad de desenvolverse frente al público, gracias a la metodología de juego de roles.
02	AC02	El pensamiento crítico es desarrollado por la metodología juego de roles, porque permite crear comunicación oral de ida y vuelta, reflexionando, respetando y realizando un trabajo colaborativo.
03	AC03	El estudio concluye que los estudiantes poseen capacidad de adaptación rápida cuando se desenvuelven en un ambiente lúdico o se le enseña mediante juegos. Entonces, el juego es una estrategia aliada para el proceso de aprendizaje y formación de modo integral para los estudiantes.
04	AC09	Queda comprobado que el proceso de aprendizaje que utiliza la estrategia basada en juego es idóneo para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, incluso desde el área de Educación ambiental. Entonces, la escuela debe tomar esta postura metodológica lúdico-práctica para la formación de estudiantes capaces de transformar su entorno y desarrollar mayores habilidades argumentativas.
05	AC10	El juego de rol, como se le llama en este estudio, otorga muchos beneficios educativos y permite reforzar los aspectos de competencia procedimental y actitud. También se logró concluir que el pensamiento crítico es, hoy en día, considerado el nuevo fin de la educación para formar ciudadanos responsables. Sin embargo, existen múltiples factores que no permite extender su práctica en muchas escuelas.
06	AC12	Se encontró que aquellos estudiantes que han desarrollado el pensamiento crítico muestran mayor solidaridad con sus compañeros. Además, les gusta compartir lo que saben y aprenden con quienes lo solicitan.
07	AC16	Se ha identificado un gran déficit de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes y, en particular, en las dimensiones: sustantivo y dialógico.
08	AC17	Se encontró que los estudiantes de primaria ubicados en tercer grado demuestran un nivel bajo en las habilidades del pensamiento crítico, debido, especialmente, al desinterés del docente por no salir de la zona de confort en la aplicación de sus estrategias metodológicas.

09	AC18	Se puede establecer la efectividad de la actividad experimental para aplicar y desarrollar las habilidades del pensamiento crítico.
10	AC20	La metodología de Juego de roles desarrolla la madurez neuropsicológica. En los resultados del estudio se puede observar que el juego de roles es una estrategia vital del proceso psicopedagógico. Se ha encontrado efectos positivos cuando se ha terminado de desarrollar el programa basado en juegos en los preescolares, especialmente, en las tareas con valor funcional como: cinestésico, cinético, análisis y síntesis espacial, oído fonemático y regulación y control.
11	AC22	El indicador CTS más alto en las clases de los grupos control y experimental fue el proceso de inducción y los resultados de estos, mientras que el valor más bajo del indicador CTS en las clases de control y experimental respectivamente fue La credibilidad de una fuente y la definición del término. Por lo tanto, hubo una influencia en el uso de modelos de juego de roles para mejorar CTS. El modelo de juego de roles también influye en el interés del estudiante por aprender sobre el tema de los enlaces químicos.
12	AC23	Los métodos de juego de roles son efectivos para mejorar la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes.
13	AC31	Se demostró que el Role playing si mejora de manera significativa la competencia en el área: Explicar el mundo físico basado en conocimientos.
14	AC32	Se conoce que para desarrollar el pensamiento crítico se debe toman en cuenta múltiples factores de índole cultural, social y familiar. Así mismo, depende mucho del desarrollo cognitivo del estudiante.
15	AC40	Cuando se trata de actividades vivenciales, estas estrategias brindan mejor construcción de los conocimientos porque permite situar al estudiante frente a una realidad, ya sea simulada por el interés y la práctica, de la forma en que vive, ve y siente. Entonces, los talleres vivenciales y lúdicos motivan de mejor manera al estudiante con su medio fomentando autonomía, reflexión de las situaciones dadas y, finalmente, juicio crítico.
16	AC44	Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, le permite a este a solucionar problemas y tomar mejores decisiones racionales, basadas en la lógica y la evidencia práctica. Tener este tipo de pensamiento permite eliminar mitos, taras, supuestos o noticias falsas (conocidas como <i>fake news</i> hoy en día)
17	AC53	Como parte de la metodología activa o dinámica se presenta el trabajo colaborativo, didáctica que favorece al pensamiento crítico en los pequeños estudiantes. Se puede constatar en el presente estudio que la aplicación del trabajo colaborativo dinámico si favorece en los estudiantes de quinto grado de nivel primaria, entre los nueve y once años de edad.

18	AC56	Se consiguió estudiantes analíticos y críticos con la implementación de la guía de técnicas lúdicas, la cual fomenta el pensamiento crítico en el área lógico matemático.
19	AC57	Las estrategias motivadoras planteadas en este estudio si desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes. Además, se ha logrado un buen nivel de análisis en el proceso de enseñanza.
20	AC59	La estrategia lúdica Teatro al Derecho ha permitido que los estudiantes fortalezcan el pensamiento crítico, por lo que queda como sugerencia poner en práctica esta metodología.

La tabla 7 muestra las conclusiones de los 20 artículos seleccionados, de los cuales se observan que 11 artículos o 55% muestran conclusiones respecto a la metodología de Juego de roles mientras que 17 artículos o 85% arriban en conclusiones respecto a la segunda variable. También se observa que, del total, sólo 6 artículos o 30% ostentan conclusiones en ambas variables.

## V. DISCUSIÓN

En el campo de la educación, el juego de roles ha sido una estrategia de múltiples usos, en particular para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, la carencia de esta variable, es hoy en día un problema que aún afecta a nivel mundial en las aulas escolares por el limitado crecimiento de las actividades educativas orientadas a este nivel complejo de pensamiento. Como lo manifiesta Dekker (2020), es uno de los desafíos que enfrenta la educación en el mundo y para el presente siglo XXI. Es ahora cuando los legisladores deben modificar las políticas educativas para las futuras generaciones. En la región, se observa aún el bajo nivel de pensamiento crítico en los estudiantes, esto se evidencia por el bajo nivel de comprensión lectora (nivel crítico), poca habilidad para reflexionar, analizar y emitir juicios. Esto se pudo observar en el desarrollo de su desempeño diario, trayendo como consecuencia un bajo nivel en el logro de los aprendizajes esperados (Fernández y otros, 2016; Gonzales, 2018).

Es por estas razones que mediante la revisión sistémica de diversos artículos científicos se planteó como objetivo principal de este estudio determinar cómo el juego de roles mejora el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Ante este planteamiento, se obtuvo de la revisión de los artículos preseleccionados que casi todos utilizan “el juego de roles” y “pensamiento crítico” como variables relacionadas a la pedagogía, en particular a la educación básica regular. Por lo tanto, ante la posible respuesta o hipótesis emergente que el juego de roles si desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica, se ha comprobado que la aplicación del juego de roles permite desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes que pertenecen al nivel de educación básica debido a que se confirma que la mayoría de artículos reporta cambios después de la aplicación. Comprobado en los estudios de Khuluqun (2020) en sus resultados de la investigación evidencia que existe un efecto significativo en el uso de métodos de juego de roles sobre las destrezas de pensamiento crítico de los alumnos. Así mismo, Wahyuni y otros (2020) concluye que la implementación del modelo de juego

de roles puede mejorar el CTS y el interés por aprender el concepto de enlace químico. Roa (2019) concluyó que, el rol dentro del juego permite al estudiante examinar contingencias de desempeño en el futuro, así como impulsar su plan de vida personal de manera crítica y reflexiva. Serrano (2018), de forma similar, concluyó que la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas en el salón de clase influye considerablemente en el logro del desarrollo emocional, cognitivo y actitudinal más progresivo y significativo en la vida del estudiante.

Siguiendo con el análisis del objetivo principal, tres estudios coincidieron en la misma área de trabajo, ciencias y educación ambiental, estos fueron los trabajos de Blanco, España y Franco (2017), Sánchez (2017) y Núñez y otros (2020) quienes concluyeron que, en efecto, las estrategias didácticas activas desarrollan el pensamiento crítico o se evidencia que el aprendizaje fundado en juegos es una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Por último, en otros estudios del contexto nacional, también concluyen que el juego simbólico desarrolla el pensamiento crítico y prepara al estudiante para la vida personal y profesional (Yanarico y Cartolin, 2020). Estos datos se muestran de manera distinta al título de la presente investigación, no obstante, se debe tener mucho cuidado en la búsqueda y precisión de los datos.

Respecto a categorizar las principales características de cada variable en función a los objetivos. Se encontró que los objetivos se relacionan con la investigación En Gran Parte con 20% (12) y Parcialmente con 80% (48) en base a los 60 artículos investigados. Según otra categorización en la Tabla 4, los objetivos guardan relación con el estudio en un 27% y no tiene relación alguna con el estudio 44 %. Esto significa, que existen muchos artículos que coinciden con la misma preocupación pedagógica, en experimentar o correlacionar la variable juego de roles (o alguna otra metodología que se parezca) y el pensamiento crítico. Cabe señalar también, que esta última variable o variable dependiente, puede ser desarrollada de múltiples formas como se muestran en algunos estudios: Pensamiento crítico en las matemáticas, en las ciencias naturales, en la argumentación y/o en las ciencias sociales. Lo importante, es



precisar si cumplen las características o indicadores como la deducción formal, la inducción y la abducción propuestas por Saiz y Fernández (2008) o el análisis, la evaluación y la inferencia valoradas por Dwyer (2020). No obstante, como lo manifiestan Abrami et al (2015) no todos los estudios cuentan con el seguimiento longitudinal necesario para determinar si existen las mejoras diferenciales como en los estudios experimentales.

En cuanto a categorizar las principales características de cada variable en función al método. El estudio ha analizado que, si se puede concluir que las variables “el juego de roles” y “pensamiento crítico” son particularmente utilizadas en diseños experimentales, descriptivos y métodos de investigación acción, debido a la naturaleza activa de la variable juego de roles. En este análisis se suma las características de la población o muestra que tiene un nivel académico que corresponde a la educación básica; es decir las variables se estudian mayormente en el nivel de educación primaria y secundaria, pero no mucho en inicial. En este sentido, existe mucho por hacer respecto al nivel de educación inicial, siendo el nivel más importante que da paso a los siguientes niveles. Conocido es que la mejor educación se recibe hasta los siete u ocho años en los hijos o estudiantes.

Respecto a categorizar las principales características de cada variable en función a los resultados, se encontró en la Tabla 6 que en las investigaciones el 80% (16) de estudios presentan resultados de pretratamiento mientras 20% (04) no especifican resultado diagnóstico; asimismo, 80% (16) estudios presentan resultados de postratamiento mientras 20% (04) no especifican resultado final. De lo cual se pasa a discusión un resumen de cada uno de los tratamientos.

En el pretratamiento se encontró que existen falsas formas de pensar en los estudiantes al no ser capaces de actuar frente al público, los estudiantes poseen muchas dificultades al interpretar situaciones contextualizadas, no poseen la habilidad de argumentación, no son analíticos, solucionan los problemas en un nivel bajo, y mucho menos saben tomar decisiones para su

vida. Así mismo, se ha encontrado que los estudiantes tienen orientación, comparten conocimientos, prestan atención a las clases, pero no muy frecuentemente para desarrollar el pensamiento creativo porque se ha encontrado en algunos grupos con 84% en nivel bajo de pensamiento o 37%, 38%, 46%, 40% en la pre prueba aplicada. Otros resultados se ha visto que poseen un 80% de dominio básico o 75% no conocen ni siquiera conceptos básicos. Es decir, el estudiante no es capaz de potenciar sus capacidades de pensamiento, pero tampoco las instituciones educativas ofrecen o aseguran potenciar las habilidades de este tipo de pensamiento. Sin embargo, se ha encontrado muy buena disposición para aceptar nuevas estrategias o técnicas lúdicas como el juego de roles.

En el postratamiento, según los documentos de revisión, los estudiantes muestran resultados más satisfactorios y efectivo en un 60%, 84%, 62,75%, 75%, 91,19%, 95%, 94,99% de pensamiento crítico en los diferentes estudios. Por ejemplo, en un estudio se comprobó que el 90% de estudiantes desarrollaron el pensamiento crítico con muestras de argumentación oral alto, opiniones de alto nivel de respuesta, pero lo más interesante es haber encontrado buena disposición por aprender siempre que el docente utilice juegos activos en clase. Esta vez, el 77% de estudiantes demostró saber los conceptos en clase. Otro análisis, demuestra que 60% (12) de estudios presentan ambos tratamientos en un antes y un después mientras 40% (08) solo una de las muestras de tratamiento. Esta característica es propia de los estudios experimentales. Son estudios más completos, con información diferenciada en el progreso de las metodologías empleadas como es el caso del Juego de roles (Ver Tabla 6).

Finalmente, categorizar las principales características de cada variable en función a las conclusiones, se ha encontrado que el 6% muestran conclusiones respecto a ambas variables. Por un lado, queda comprobado que el aprendizaje mediante la estrategia de juegos es idóneo para desarrollar el pensamiento crítico (Sánchez, 2017). Así mismo, estas actividades de juego de rol presentan múltiples ventajas educativas y permiten poner el acento en aspectos

procedimentales y actitudinales (Blanco, España y Franco, 2017). No suficiente con ello, se ha encontrado que el juego de roles promueve el desarrollo neuropsicológico en los estudiantes debido a su gran utilidad psicopedagógica (Bonilla y otros, 2017). Otra conclusión encontrada, al respecto fue que el desarrollo de actividades vivenciales como el juego de roles ofrece estrategias constructivas y prácticas en un medio real y sensorial (Torres, Fonseca y Pineda, 2017; Guerrero y otros 2018). Estas fueron las conclusiones encontradas en los artículos seleccionados, en la que se muestran diversos alcances para llegar a concluir que el juego de roles es un concepto bastante útil en la pedagogía.

Por otro lado, las conclusiones revisadas respecto al pensamiento crítico se sustentan en que las instituciones educativas se deben proponer formar el pensamiento crítico en los estudiantes capaces de poder transformar su entorno y utilizar las habilidades argumentativas (Sánchez, 2017). Adicionalmente, como fin a esta premisa, es el enfoque científico de la educación en la formación de ciudadanos con responsabilidad social (Blanco, España y Franco, 2017). Así mismo, en un nivel educativo pre escolar, también se observaron los efectos positivos de la aplicación del programa de juego aplicando factores neuropsicológicos como el movimiento, el espacio y el oído fonemático (Bonilla y otros, 2017; Wahyuni et al, 2020). Entonces, es importante considerar el desarrollo de talleres con actividades vivenciales y lúdicas para motivar al estudiante a interactuar con su medio y relacionar los conocimientos adquiridos, fomentando autonomía, juicio crítico y reflexivo (Torres, Fonseca y Pineda, 2017). En particular, en estudiantes de primaria mediante la estrategia de trabajo colaborativo (Guerrero y otros 2018).

La metodología utilizada en este tipo de investigación contribuye a la revisión de documentación científica comprobada, pero a la vez amplía el horizonte sobre las formas de investigar respecto a las mismas variables, categorizando los elementos más importantes y elementos en común entre las investigaciones. Así lo sostienen los metodólogos Hernández, Fernández y Baptista (2014); Vara-Horna (2015) y Lopera y otros (2010). No obstante, la

metodología asume sus propias exigencias sin llegar al nivel más avanzado del meta-análisis porque solo se trata de sintetizar el contenido y la metodología entre los documentos seleccionados. Los contenidos contribuyen a realizar generalizaciones de las ideas más relevantes, mientras la metodología revisada permite tener una opinión distinta de las formas diversas de investigar las variables. Por último, pese a su nivel básico en las revisiones sistemáticas, de todos modos, genera ciencia como una forma altamente disciplinada de pensamiento crítico mediante una metodología científica que se basa en la evidencia proporcionada por la observación y experimentación procurando no generar conclusiones sin razonamiento (Butterworth & Thwaites, 2013).

Respecto a los instrumentos de recolección de datos, las revisiones sistemáticas se caracterizan por utilizar fichas o plantillas categóricas de los datos más relevantes encontrados en los artículos científicos. Estas fichas son elaboradas en formato Word. No obstante, sería prudente fabricar fichas automáticas en Excel para facilitar el valor de frecuencia estadística en cada uno de los datos que se requiera determinar. Por último, las fichas o tablas automáticas generadas en Excel, ayudan a ahorrar mucho tiempo al investigador. Téngase en cuenta que la característica principal es la codificación de los artículos seleccionados.

En el marco de la psicopedagogía, los artículos revisados enfatizan y fundamentan el estudio de las variables sobre la teoría constructivista en 55% (11), 10% (02) sobre la teoría social-científica, 20% (04) respecto a la teoría cognitivista, 05% (01) y sobre la pedagogía crítica y vivencial. Estos resultados se confirman con los estudios de Khulugun (2020), Roa (2019), Serrano (2018) y Blanco, España y Franco (2017). Cabe señalar que estas teorías coinciden en las características de las variables, el juego de roles y el pensamiento crítico. El juego de roles, en particular se ve envuelta en la teoría sociocultural de Vygotsky porque es la forma más empática en la que aprenden los niños o estudiantes jóvenes (Rahmatirad, 2020). Así lo confirma Rahmatirad (2020) al resaltar la importancia del aprendizaje por pares en los estudiantes. Es decir, el estudiante aprende más rápido cuando lo hace de manera más

activa cuando lo hace con sus compañeros o la mediación del maestro (Turuk, 2008). Sin embargo, en esta mezcla teórica existe una diferencia notoria entre el constructivismo y la teoría sociocultural. La primera es más orientada al pensamiento o representaciones mentales, pero la didáctica de la teoría sociocultural es más orientada al acto de aprender (Ameri, 2020). Es decir, el constructivismo puede tener mayor conectividad con las características del pensamiento crítico y la teoría sociocultural fundamenta la estrategia o metodología aplicada como juego de roles. La primera es el que saber y la segunda es el cómo saber. Otra de las diferencias relevantes, quizás con un paquete de estudios más selectivo, es la categorización del tipo de constructivismo que los educadores pueden utilizar en sus enseñanzas. A esto bien, el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo radical. El primero se acomoda muy bien con el pensamiento crítico mientras el constructivismo social con la metodología del juego de roles. Por último, el constructivismo radical no se enfoca por descubrimiento del conocimiento, sino se inventa como elemento utilitario para nuestros propósitos (WGU, 2020). Este tipo de constructivismo no encaja con ninguno de los propuestos en la relación de las variables porque se relaciona con el condicionamiento clásico, teoría ya desfasada para la educación contemporánea. Entonces, resulta aconsejable para los nuevos investigadores determinar estas diferencias teóricas encontradas en los estudios de investigación o revisar los artículos científicos con orientación más precisa. Se evidencia mayor presencia del constructivismo, cada vez crece más en todas sus dimensiones.

En la revisión literaria se analizan también programas dirigidos a fomentar el pensamiento y sus efectos. De ello, tres tipos principales se especifican: (1) programas destinados a la enseñanza directa de habilidades cognitivas y de otro tipo para el pensamiento crítico, aislado del contenido didáctico específico (instrucción explícita o programas generales); (2) programas en los que la enseñanza del pensamiento crítico está vinculada a un contenido de aprendizaje específico (instrucción incorporada), mientras que algunos de ellos establecen su desarrollo del pensamiento crítico como un objetivo (programas de infusión) y otros no (programas de inmersión); (3) programas mixtos, en los

que el desarrollo del pensamiento crítico se trata como seguimiento dentro de un curso de contenido de materia específica (Marin y Halpern, 2011).

Como se puede ver, existen diferentes enfoques de la educación para el pensamiento crítico de modo que en las escuelas pueden ser aplicables si se diferencian del enfoque predominante o más necesario por la forma en que se comprendan la naturaleza y el propósito del pensamiento crítico que se requiera analizando lo siguiente: el objetivo del proyecto educativo nacional e institucional, así como la forma de comprender el aspecto de vida escolar a través de la cual se deba desarrollar el pensamiento crítico (o qué limitaciones pueda obstaculizar su desarrollo). En este caso es muy común realizar un análisis FODA. Sin embargo, se debe notar, que en el enfoque de la educación por competencias críticas no es suficiente cambiar los métodos de enseñanza e introducir programas especiales para el desarrollo del pensamiento crítico en el sistema existente, ya que requiere de procesos de cuestionamiento, deconstrucción y reconstrucción del *estatus quo* y clima escolar en el proceso de enseñanza de cada institución, así como del proceso de desarrollo curricular. Es importante, reforzar las estrategias pertinentes en cada una de las áreas que apunten al pensamiento crítico.

No obstante, también se debe poner en discusión en este marco de la tesis que existen obstáculos muy poderosos para el desarrollo del pensamiento crítico que pueden derivar no solo de la ignorancia y la falta de dedicación de los profesores en las escuelas y de la formación inadecuada de los futuros profesores, sino también de otras características del sistema de la educación (Wright, 2010; Radulović & Stančić, 2017). La educación y formación de los docentes no solo debe tener como objetivo permitir que los docentes implementen programas, métodos y técnicas especiales para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, sino también promoverlas en los profesores para desarrollar la criticidad y diferentes perspectivas sobre la educación, currículo, los niveles de estudiantes y distribución del ejercicio docente en la educación nacional. Por último, se debería permitir también a los docentes desarrollar planes de estudios junto con los estudiantes.

Ante ello, se pone en discusión algunos consejos de cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Por ejemplo, se debe hacer que los estudiantes generen sus propias ideas y preparen sus propias herramientas de trabajo (Cox, 2014). Poner en práctica la estrategia de lluvia de ideas y luego clasificarlas, compararlas, ofrecer actividades para desarrollar en grupo, plantear la resolución de problemas, discutir soluciones posibles, enumerar pasos de solución a un caso ficticio de la vida (Lynette y Noak, 2021). Sin embargo, se debe tener en cuenta que el pensamiento crítico cambia de acuerdo a la motivación subyacente y que ninguna persona es un pensador crítico (Elder, 2007). Como ya ha sido explicada, las teorías nos facilitan una mejor visión de cómo el pensamiento o desarrollo cognitivos de los estudiantes es muy variable. Esfuerzo, que la teoría a intentado organizar. En este sentido, también es necesario identificar los indicadores de esta variable, para que sean estudiados a profundidad. Las ciencias avanzan a medida que se pone mayor interés por investigarlas. Considerándose que se hace en favor de conocer mejor el comportamiento de las personas.

Las limitaciones del estudio, en especial, cuando se trata de revisiones sistémicas resulta muy tedioso encontrar artículos que coincidan con las dos variables; sin embargo, se han encontrado variables de forma indirecta relacionadas entre sí o de forma independiente. Por otro lado, debe haber coherencia en determinar la categorización de cada una de las tablas para poder obtener resultados precisos y evitar la redundancia de las conclusiones. Así mismo, existen artículos interesantes de mucho rigor científico en revistas indexadas que limitan su acceso libre o gratuito para la investigadora. Otra dificultad, es la precisión de los instrumentos o técnicas utilizadas en las investigaciones, más aún cuando no cuentan con las pruebas de validez y confiabilidad necesarias. Por otro lado, cuando se trata de estudios experimentales tampoco se señalan con precisión el periodo o cantidad de sesiones del tratamiento. En resumen, las revisiones sistemáticas requieren de bastante indagación documental para rescatar la información necesaria.

En conclusión, el presente estudio de revisión sistemática en base a las conclusiones seleccionadas ha permitido comprobar que existe relación causal entre las variables: Juego de roles y pensamiento crítico. Es decir, el juego de roles sirve de manera efectiva y significativa para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de nivel básico regular (inicial, primaria y secundaria), tal como consta en los diversos artículos preseleccionados y en la muestra de los 20 artículos científicos de análisis final. Este informe no ha tomado como muestra el nivel de educación superior, situación que podrá ser investigado por otros miembros de la comunidad científica.



## **VI. CONCLUSIONES**

El juego de roles desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica regular. Los artículos reportan cambios significativos posterior a la experimentación con diferencias claras entre el antes y después del tratamiento.

Se ha determinado que los juegos de roles son utilizados como una estrategia apropiada para desarrollar el pensamiento crítico, mediante diseños experimentales, descriptivos y de investigación acción, debido a la naturaleza activa de la variable.

En los últimos cinco años se demuestra que las variables juego de roles y pensamiento crítico están muy relacionadas; la primera como una estrategia que crece en razón a los nuevos objetivos de la educación del siglo XXI, y la segunda como una necesidad de mejorar en los educandos.

Los artículos revisados enfatizan y se fundamentan en las teorías del constructivismo. En consecuencia y alineado a esta corriente, enfocan el pensamiento crítico sobre teoría social-científica y cognitivista y el juego de roles sobre la pedagogía crítica y vivencial

La mayoría de casos reportados se encuentran en los niveles primaria y secundaria de la educación básica; el nivel inicial aún se encuentra rezagado en los estudios de investigación.

Finalmente, los estudios muestran la asociación y dependencia entre las variables juego de roles y pensamiento crítico; asimismo, resulta ser muy favorable la primera variable como estrategia para el desarrollo educativo.

## VII. RECOMENDACIONES

A los responsables del sistema educativo peruano, proponer o ampliar entre sus estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica, la aplicación del Juego de roles que incluya métodos vivenciales con interacción social y en base a la resolución de problemas.

A los docentes de educación básica tomar en cuenta los resultados de esta investigación y rescatar las estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Queda claro que la contextualización de los contenidos y el nivel de las estrategias se deben adaptar a las necesidades de los estudiantes.

A los docentes de educación inicial, promover estrategias activas para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Incluir el juego de roles adecuado a esta etapa de vida. Considerar que es importante para el normal desarrollo en los siguientes niveles de la educación y la vida.

Tomar en cuenta que la selección de artículos analizados despliega una serie diversa de metodologías de estudio. Es decir, los docentes tienen la oportunidad de seguir profundizando la investigación seleccionando el diseño que les interese para enriquecer el conocimiento de las variables y superar algunas debilidades.

Se puede caracterizar un enfoque predominante de la educación en base al pensamiento crítico mediante la implementación de programas y métodos especiales como el cognitivista y racionalista, individualista, instrumentalista y contextualizado.

## VIII. PROPUESTA

Existen múltiples estrategias que podrían contribuir en la formación de ciudadanos con un pensamiento crítico que les permita reflexionar sobre sus propios aprendizajes y necesidades sociales. Es por ello que la propuesta denominada “Pienso, luego existo”, se fundamenta en las teorías del pensamiento crítico y la pedagogía socio-constructivista. Este programa está diseñado para docentes de educación primaria mediante un programa práctico de 10 sesiones planificadas a desarrollarse en un año académico.

Los resultados del informe apuntan a desarrollar una propuesta de mejora sobre las capacidades del pensamiento crítico en los estudiantes. Sin embargo, el programa “Pienso, luego existo” que consta de 10 sesiones prácticas, estará dirigido a capacitar a los docentes de educación primaria en estrategias pedagógicas virtuales y presenciales durante el periodo académico. Los objetivos planteados en la propuesta son: Estrategias pedagógicas para desarrollar el análisis en estudiantes de primaria. Estrategias pedagógicas para desarrollar la evaluación en estudiantes de primaria. Estrategias pedagógicas para desarrollar la inferencia en estudiantes de primaria.

La metodología utilizada se elegirá dependiendo del taller de manera virtual o presencial atendiendo a las medidas de bioseguridad. El desarrollo de cada dinámica o participación estará a cargo de la docente o docentes especialistas de la Universidad Nacional de Trujillo o UGEL respectiva. En cuanto a las estrategias serán el trabajo en equipo, sociodramas, juegos y la exposición. Por último, se realizarán reflexiones sobre la labor pedagógica que realizan los docentes, identificando las dificultades y fortalezas del desarrollo del pensamiento crítico

Entre las sesiones planteadas se ha considerado en tres fases: primero sesiones orientadas a los lineamientos teóricos y conceptuales, luego sesiones que corresponden a desarrollar estrategias por cada componente del pensamiento crítico. Finalmente, la reflexión de lo aprendido.

## REFERENCIAS

- Abrami, P. C. et al. (2015). *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 85(2): 275–314. doi:10.3102/0034654314551063
- Al-Ghadouni, A. (2021). *Critical Thinking: Components, Skills, and Strategies*. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/data-cms/articles/20210305122224amSSCI-574.pdf>
- Ameri, M. (2020). *Criticism of the Sociocultural Theory*. <https://pdfs.semanticscholar.org/07e8/9aeec3fdd1bd30a348be22818c0c808e2015.pdf>
- American Psychological Association (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association*. 7th Ed. Washington, DC: American psychological association. <https://apastyle.apa.org/manual/>
- Blanco, A. España, E. y Franco, A. (2017). *Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias*. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19977>
- Bonilla, M.; Solovieva, Y.; Méndez, I. y Díaz, I. (2017). *Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares*. [The effect of role-playing with symbolic elements on the neuropsychological development of preschool children | Revista de la Facultad de Medicina \(unal.edu.co\)](https://doi.org/10.11568/Revista.de.La.Facultad.de.Medicina.unal.edu.co/2017011501)
- Británica (2021). *Skepticism*. <https://www.britannica.com/topic/skepticism>
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018>
- Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills: Critical Thinking and Problem Solving*. [https://www.academia.edu/36050856/Critical\\_Thinking\\_and\\_Problem\\_Solving\\_Thinking\\_Skills\\_Thinking\\_Skills\\_Critical\\_Thinking\\_and\\_Problem\\_Solving\\_Second\\_edition](https://www.academia.edu/36050856/Critical_Thinking_and_Problem_Solving_Thinking_Skills_Thinking_Skills_Critical_Thinking_and_Problem_Solving_Second_edition)

- Castillero, O. (2018). *Filosofía y pensamiento crítico*. <https://incansableaspensor.wordpress.com/2018/10/21/filosofia-y-pensamiento-critico/>
- Cepal (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Chesler, M y Fox, R. (1996). *Role-playing methods in the classroom*. Science Research Associates. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075276.pdf>
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Juego de roles*. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/4.-Juego-de-Roles.pdf>
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Macmillan International Higher Education. [https://books.google.com.pe/books?id=0fVADwAAQBAJ&pg=PA1&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=0fVADwAAQBAJ&pg=PA1&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)
- Covidence (2020). *The Prisma statement*. [https://www.covidence.org/blog/what-is-prisma-whats-new-in-the-2020-guideline-2/?campaignid=13271466385&adgroupid=123024099299&adid=524233276765&gclid=CjwKCAjwkvWKBhB4EiwA-GHjFjOQSp5fglxAqi4xjE3OzpyCfd1nkz4yJVMWBdK4pS59SKXxq5SUFROCI8QQAvD\\_BwE](https://www.covidence.org/blog/what-is-prisma-whats-new-in-the-2020-guideline-2/?campaignid=13271466385&adgroupid=123024099299&adid=524233276765&gclid=CjwKCAjwkvWKBhB4EiwA-GHjFjOQSp5fglxAqi4xjE3OzpyCfd1nkz4yJVMWBdK4pS59SKXxq5SUFROCI8QQAvD_BwE)
- Cox, J. (2014). *Teaching strategies to promote critical thinking*. <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2014/09/teaching-strategies-to-promote-critical-thinking/>
- Dekker, T. (2020). *Teaching critical thinking through engagement with multiplicity*. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1871187120301759?token=4763DAAFDA18B5A8B894F0B4CEF0D16CFE2119383F207CC687A1F387CD220AD74BA8220F8DB6E1C42838A01A1F03EDC3&originRegion=us-east-1&originCreation=20211210194021>
- Dwyer, C. (2020). *3 Core Critical Thinking Skills Every Thinker Should Have*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/thoughts-thinking/202003/3-core-critical-thinking-skills-every-thinker-should-have>

- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). *An integrated critical thinking framework for the 21st century*. *Thinking Skills & Creativity*, 12, 43–52
- Dwyer, C.P. (2017). *Critical thinking: Conceptual perspectives and practical guidelines*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elder, L. (2007). *Defining critical thinking*.  
<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Elder, L. y Paul, R. (2016). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*.  
[https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=yBzzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=critical+thinking&ots=O6CHGqLLhh&sig=NRW0mRI1SVzPxYLQpjZpqf5hFtY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=critical%20thinking&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=yBzzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=critical+thinking&ots=O6CHGqLLhh&sig=NRW0mRI1SVzPxYLQpjZpqf5hFtY&redir_esc=y#v=onepage&q=critical%20thinking&f=false)
- Erstad, W. (2018). *Critical Thinking Skills You Need to Master Now*.  
<https://www.rasmussen.edu/student-experience/college-life/critical-thinking-skills-to-master-now/>
- Fernández, P.; Pretell, R.; Salazar, C. y Tiznado, M. (2016). *El pensamiento crítico y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E N° 82105 escuela concertada "Solaris"- Alto Trujillo, 2016*.  
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/1443>
- Foundation for CT (2021). *Our Concept and Definition of Critical Thinking*.  
<https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>
- Guerrero, H. y otros (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/187495742.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. 1ra Ed. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Khuluqun, A. (2020). *La efectividad de los métodos de juego de roles en las habilidades de pensamiento crítico del estudiante en Tema "Interacción entre las criaturas y sus alrededores" en la escuela secundaria Berbah*.  
<https://journal.uny.ac.id/index.php/jser/article/view/35718/14623>
- Lantolf, J. P., & Beckett, T. G. (2009). *Sociocultural theory and second language acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990048>

- Lárraga, M. y Hernández, E. (2020). *La actividad experimental: estrategia que favorece el pensamiento crítico en educación primaria*. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/387>
- Loaiza, Y. y Osorio, L. (2018). *El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira – Risaralda*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712018000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712018000100009&script=sci_arttext)
- Lopera, J. D.; Ramírez, C; Ucaris, M. y Ortiz, J. (2010). *El método analítico*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v2n2/v2n2a8.pdf>
- Lynette, R. y Noak, C. (2021). *5 Easy Strategies for Developing Critical Thinkers*. <https://minds-in-bloom.com/5-easy-strategies-for-developing-critical-thinkers/>
- Marin, L. M. & Halpern, D. F. (2011). *Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains*. Thinking Skills and Creativity. doi: 10.1016/j. tsc.2010.08.002
- Martín, X. (1992). *El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social*. Comunicación y educación. [Dialnet-ElRoleplayingUnaTecnicaParaFacilitarLaEmpatiaYLaPe-126264.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126264)
- Molina, C.; Morales, G. y Valenzuela, J. (2019). *Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México*. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582016000100237](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582016000100237)
- Núñez, L. y otros (2020). *Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica*. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-45322020000200031](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-45322020000200031)
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *Critical thinking: learn the tools the best thinkers use*. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=74r1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=critical+thinking&ots=OMxhRnjJNc&sig=CDeeMgum4RvAUltk67CNI-nXdw0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=critical%20thinking&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=74r1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=critical+thinking&ots=OMxhRnjJNc&sig=CDeeMgum4RvAUltk67CNI-nXdw0&redir_esc=y#v=onepage&q=critical%20thinking&f=false)
- Pérez, G (2021). *Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú*. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000100289&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000100289&script=sci_arttext)

- Quiroz, V (2021). *La técnica role-playing para el logro de las competencias del área de ciencia y tecnología en los estudiantes del 3° grado de secundaria de la I.E. "Carlos Noriega Jiménez de Vichaycoto"- Pillcomarca - 2019.* <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/20720>
- Radulović, L. & Stančić, M. (2017). *What is Needed to Develop Critical Thinking in Schools?* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156618.pdf>
- Rahmatirad, M. (2020). *A Review of Socio-Cultural Theory.* <https://www.siasatjournal.com/index.php/siasat/article/view/66/64>
- Ramírez, G. (2019). *El nivel de comprensión lectora de los alumnos del programa de nivelación (PDN) de la Universidad Privada del Norte, sede Trujillo, durante el ciclo enero –febrero 2018.* <https://1library.co/document/qv8386dz-comprension-lectora-alumnos-programa-nivelacion-universidad-privada-trujillo.html>
- Roa, A. (2019). *Los juegos de rol, como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias comunicativas de interpretación y argumentación, en estudiantes de grado noveno del Colegio Prado Veraniego IED.* <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2586>
- Rojas, C. (2019). *Viaje Sensorial a través del Pensamiento: Propuestas lúdicas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de inglés de los estudiantes de Grado 9º, 10º y 11º del Instituto de Enseñanza Personalizada I.D.E.P.* <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2553>
- Saiz, C. y Fernández, S. (2008). *Assessment in critical thinking: a proposal for differentiating ways of thinking.* [https://www.researchgate.net/publication/255669900\\_Assessment\\_in\\_critical\\_thinking\\_a\\_proposal\\_for\\_differentiating\\_ways\\_of\\_thinking](https://www.researchgate.net/publication/255669900_Assessment_in_critical_thinking_a_proposal_for_differentiating_ways_of_thinking)
- Salazar, D. y Cabrera, X. (2020). *Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo.* <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1240>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños en la investigación científica.* 5a ed. Lima. Business Support Aneth.
- Sánchez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria.* <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890>



- Sarıcan, E. & Büşra, E. (2021). *Developing Critical Thinking Skills in Elementary School Students Through Foreign Language Education: An Action Research*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3819865](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3819865)
- Serrano, M. (2018). *El juego de roles como estrategia pedagógica grupal en el desarrollo de hábitos de pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto en la institución educativa colegio club de leones de San José de Cúcuta*. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2454/2018\\_Tesis\\_Mayra\\_Yolima\\_Serrano\\_Guerrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2454/2018_Tesis_Mayra_Yolima_Serrano_Guerrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Solis, C. (2007). *Inicio en epistemología: filosofía y teoría de la ciencia*. San Marcos: Lima
- Stanford (2018). *Critical thinking*. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/#CompProc>
- Stanford (2021). *Skepticism*. <https://plato.stanford.edu/entries/skepticism/>
- Tamayo, O. E. (2006). *La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, O.; Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). *El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio*. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Torres, D., Fonseca, W. y Pineda, J. (2017). *Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural*. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592017000200201&script=sci\\_abstract&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592017000200201&script=sci_abstract&tlng=)
- Turuk, C. M. (2008). *The relevance and implications of Vygotsky's socio-cultural theory in the second language classroom*. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37336864/vygotsky-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1639162647&Signature=XFiNk4wZ4jATwMGY6swRx0QK~RL-JNOgMihZhS3nCQ93wtq51I5DX5TKpHVQnMH- jIpGh1JA9Z9D0ttVJS5Z6A6z07zINqWiNFJ~suzA9IZ4~rYd59s~BWKYfDop8w jlp216amkabGiyuR93pK4V5D0toXp1R- ~WSw1rw8jA9Hgp2rfQ58ApYJ202fv0XkvkVD-6~cvXv7xZAIQJMb- f6upzbCagaw91XI4fB5wGzEIntaCSGiKx98DqpPgOX4eS9nlqloNmv7wwAP>

[uqMhyChA~jpnBkOwRrmLBgABrM-CP2NvN8C8xjg4uy1cR4vqqZoNCQUqMsTPUxF6AXme0Q7PA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.ucv.edu.pe/datafiles/C%3%93DIGO%20DE%20%3%89TICA.pdf)

Universidad César Vallejo. Código de ética en investigación. Trujillo. 2017. [Citado 03 May 2020] Disponible de <https://www.ucv.edu.pe/datafiles/C%3%93DIGO%20DE%20%3%89TICA.pdf>

Vara-Horna, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis*. Lima. Ed. Macro.

Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. [https://www.academia.edu/26632004/PERSPECTIVAS\\_PSICOL%3%93GICAS at BULLET VOL%3%9AMENES 3 4 at BULLET A%3%91O IV TEOR%3%8DA Y PEDAGOG%3%8DA DEL PENSAMIENTO CR%3%8DTICO?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/26632004/PERSPECTIVAS_PSICOL%3%93GICAS_at_BULLET_VOL%3%9AMENES_3_4_at_BULLET_A%3%91O_IV_TEOR%3%8DA_Y_PEDAGOG%3%8DA_DEL_PENSAMIENTO_CR%3%8DTICO?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page)

Wahyiuni, S. y otros. (2020). *The effect of role-playing model on students' critical thinking skills and interest in learning chemical bonds concept*. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1460/1/012088/meta>

WGU (2020). *What is constructivism?* <https://www.wgu.edu/blog/what-constructivism2005.html#close>

Wright, I. (2010). *Critical Thinking in the Schools: Why Doesn't Much Happen?* [https://www.researchgate.net/publication/315871187\\_Critical\\_Thinking\\_in\\_the\\_Schools\\_Why\\_Doesn't\\_Much\\_Happen](https://www.researchgate.net/publication/315871187_Critical_Thinking_in_the_Schools_Why_Doesn't_Much_Happen)

Yanarico, L. y Cartolin, Y. (2020). *El juego simbólico y el pensamiento crítico en estudiantes del PRONOEI Machauro Taraco, Huancane, Puno, 2019*. [http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/12566/EDyaapl\\_camoyd.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/12566/EDyaapl_camoyd.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

**Tabla 1**

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
El juego de roles	El juego de roles ( <i>role-playing</i> en inglés) consiste en dramatizar a través del diálogo y la interpretación una situación o conflicto con trascendencia moral. El problema debe ser «abierto», pudiendo dar lugar a posibles interpretaciones y soluciones con puntos de vista distintos (Martín, 1992).	El juego de roles se estructura en cuatro fases: Motivación, preparación de la dramatización, dramatización y debate (Martín, 1992). Esta variable de revisión sistemática ha sido valorada en tablas categóricas.	Motivación	Clima de confianza Examinar el problema	Tablas categóricas
			Preparación de la dramatización	Representación Personificación Personalidad	
			Dramatización	Asumir roles Interpretación Situación física	
			Debate	Integración de los elementos Facilitación del debate Exposición de actores Dialogo	

**Nota:** La teoría que fundamenta la variable, las dimensiones e indicadores del Juego de roles es desarrollada por Martín (1992).

**Tabla 2**

Variable dependiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
El pensamiento crítico	Es un proceso metacognitivo que consta de habilidades y disposiciones que se utilizan a través de un juicio reflexivo autorregulador (Dwyer, 2017).	Existen tres tipos de razonamiento en el pensamiento crítico: el análisis, la evaluación y la inferencia (Dwyer, 2020). Esta variable de la revisión sistemática ha sido valorada en tablas categóricas.	Análisis	Identificar y examinar la estructura Valoración de las proposiciones	Tablas categóricas
			Evaluación	Evaluación de proposiciones y afirmaciones Juicio informado	
			Inferencia	Recopilación de evidencias Síntesis Uso de estrategias	

**Nota:** La teoría que fundamenta la variable, las dimensiones e indicadores del Pensamiento crítico es expuesta por Dwyer (2017) y Dwyer (2020).



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**PROPUESTA DOCTORAL**

**Pienso, luego existo**

AUTORA:

Mg. CRUZ BLAS Marilú Rosario

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones pedagógicas

TRUJILLO - PERÚ

2022

## I. DATOS INFORMATIVOS:

### 1. Título:

“Pienso, luego existo”

### 2. Usuarios:

Docentes

### 3. Duración:

1 año académico

### 4. Responsable:

Dra. Marilú Rosario Cruz Blas

maricruzblas@hotmail.com

## II. INTRODUCCIÓN:

Del estudio de investigación sistemática realizado por la autora Cruz-Blas (2021) se ha encontrado que existe la necesidad de desarrollar el Pensamiento crítico debido a haber encontrado que los estudiantes de educación básica aún presentan deficiencias en la fase de comprensión crítica de la comprensión lectora, falta de análisis de los problemas y escasa postura reflexiva, pero también la selección inadecuada de estrategias de los docentes por desconocer la importancia de esta variable.

La autora piensa que, si se propone un programa de estrategias efectivas como lluvia de ideas, estrategias de clasificación, comparación y contraste, estos aprenderán a entender cómo piensan otras personas y que su camino no es el único a explorar. Una estrategia muy completa es el aprendizaje basado en problemas o PBL. Es una estrategia que anima a los estudiantes a utilizar las habilidades de pensamiento crítico al proporcionar una estructura para el descubrimiento que ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión. En realidad, otro aspecto que se debe considerar es la pluralidad de habilidades que los estudiantes exponen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con este programa se promoverá la capacitación y participación docente cuya intención principal es mejorar las cualidades de aprendizaje en los estudiantes y alcanzar mejores resultados en su rendimiento en las instituciones educativa.

### III. JUSTIFICACIÓN:

La presente propuesta se orienta a conocer sobre las cualidades de las estrategias activas para desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes de educación básica. Existen múltiples estrategias que podrían construir en la formación de ciudadanos con un pensamiento crítico que le permita reflexionar sobre sus propios aprendizajes y necesidades sociales.

### IV. OBJETIVOS:

General:

Aplicar estrategias de pedagogía activa para desarrollar las habilidades meta-cognitivas del pensamiento crítico en la educación primaria.

Específicos:

Proponer estrategias activas para desarrollar las habilidades de análisis del pensamiento crítico en la educación primaria.

Proponer estrategias activas para desarrollar las habilidades de evaluación del pensamiento crítico en la educación primaria.

Proponer estrategias activas para desarrollar las habilidades de inferencia del pensamiento crítico en la educación primaria.

### V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

#### 5.1. Cronograma de Ejecución

Se especifican las actividades a desarrollar desde el inicio al término de la propuesta durante el periodo académico en la siguiente tabla:





## VI. SESIONES VIRTUALES:

Nombre del taller	Fecha de ejecución	Secuencia
¿Sin pensamiento crítico no eres nadie?	Primer sábado de marzo	<p>En la primera fecha del cronograma, la docente y directivos presentan el taller y algunas definiciones básicas del Pensamiento crítico.</p> <p>Previo al cumplimiento de cada taller se realizará reuniones de coordinación y participación.</p> <p>Dependiendo del taller se decidirá si se realiza de manera virtual o presencial atendiendo a las medidas de bioseguridad.</p> <p>El desarrollo de cada dinámica o participación estará a cargo de la docente o docentes especialistas de la Universidad Nacional de Trujillo o UGEL respectiva.</p> <p>Las estrategias a utilizar serán el trabajo en equipo, sociodramas, juegos y la exposición.</p> <p>Por último, se realizarán reflexiones sobre la labor pedagógica que realizan los docentes, identificando las dificultades y fortalezas del desarrollo del pensamiento crítico.</p>
¿Puede enseñarse el pensamiento crítico?	Primer sábado de abril	
Las competencias del pensamiento crítico	Primer sábado de mayo	
Destrezas del pensamiento crítico	Primer sábado de junio	
¿Barreras para el desarrollo del Pensamiento crítico?	Primer sábado de julio	
Habilidades del pensamiento crítico	Primer sábado de agosto	
Habilidades en el arte de estudiar y aprender	Primer sábado de setiembre	
Habilidades en el arte de formular preguntas esenciales	Primer sábado de octubre	
Habilidades en el arte de leer con atención	Primer sábado de noviembre	
Recopilación de evidencias y resultados	Primer sábado de diciembre	

## VII. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES:

Humanos	Cantidad
Directora	02
Docentes de la I.E.	11
Auxiliares	02
Total	15

Materiales	Asignación
Papel bond 80 g.	Mensual en fecha programada
Cajas de lapiceros.	Mensual en fecha programada
Fólderes.	Mensual en fecha programada
USB	Mensual en fecha programada

Tinta para impresora.	Una sola vez.
Laptop y proyector	Mensual en fecha programada
Computadora personal	Mensual en fecha programada
Cámara fotográfica	Mensual en fecha programada

### VIII. PRESUPUESTO:

Descripción	Cantidad	P.UNIT (S/)	TOTAL (S/)
Papel bond 80 g.	4 millares	25.00	100.00
Cajas de lapiceros.	08 cajas	20.00	160.00
Fólderres.	12 unidades	1.00	12.00
USB	02 unidades	25.00	50.00
Tinta para impresora.	04 unidades	50.00	200.00
SUB TOTAL 1		S/ 121.00	S/ 522.00
<b>Servicios disponibles</b>			
Fotocopias	300 hojas	0.10	30.00
Internet	200 horas	1.00	300.00
Luz	600 Kwh	0.2767	166.02
Transporte	30 viajes	5.00	150.00
Teléfono	Global	100.00	100.00
Otros	Global	200.00	200.00
SUB TOTAL 2		306.40	946.02
TOTAL		s/427.4	s/1468.02

Fuente: Estimación propia de la investigadora

### IX. RECURSOS FINANCIEROS:

Financiamiento:

Recursos propios de la I. E.

Colaboración de la dirección de la I. E.

Trujillo, Perú

Dra. CRUZ BLAS Marilú Rosario

Autora de la Propuesta

## SESIÓN 1: ¿SIN PENSAMIENTO CRÍTICO NO ERES NADIE?

### OBJETIVOS

- Comprender la importancia del pensamiento crítico en el aprendizaje.

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes.</p> <p>La facilitadora, presenta un video: “Sin pensamiento crítico no eres nadie”</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=WxC4RfTiOsM">https://www.youtube.com/watch?v=WxC4RfTiOsM</a></p> <p>Diálogo en función de lo visto.</p> <p>La facilitadora realiza las siguientes preguntas: Teniendo en cuenta los argumentos del panelista y desde tu punto de vista ¿Realmente no somos nadie sin pensamiento crítico?</p> <p>¿Estás de acuerdo con la expresión: “...la opinión del alumno no vale nada, el alumno no tiene ni voz ni voto en la educación...” Argumenta.</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Una vez obtenido las respuestas</p> <p>Los participantes se organizan en grupos de 4 personas.</p> <p>Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte</p> <p>El análisis de la situación presentada</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora explica el tema El pensamiento crítico.	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	30 min.

### Situación

#### **El caso: ¿Cómo analizarían críticamente la situación presentada?, ¿Qué criterios considerarían?**

Un congresista de la república y médico de profesión, integrante de la Comisión de Educación, en la sesión del 3 de abril del 2017 afirmó que el síndrome de Alzheimer "se da en personas que estudiaron y leyeron mucho". Durante su participación en la comisión, donde se discutía la modificación del artículo 84° de la Ley Universitaria N°30220, Ramírez aseveró que el cerebro del ser humano envejece y pierde capacidades de aprendizaje, a medida que transcurre el tiempo. "Ya a los 40 años no pensamos o no estudiamos como estudiábamos a los 20 años y a los 60 años (...) Existe una enfermedad que se llama síndrome de Alzheimer, que se da en aquellas personas que estudiaron y leyeron mucho. Y uno de ellos son los profesores", manifestó. Mientras daba estas declaraciones, sus colegas no podían ocultar sus rostros de sorpresa. Se le pidió que explique la fuente de sus controvertidas afirmaciones. Ante ello, Ramírez respondió: "Existe esa enfermedad y le voy a traer la cita de la Literatura médica, donde vamos a encontrar ello. La neurona envejece y paulatinamente ya no coordinamos como coordinábamos a los 40 o sesenta años".

- Adaptado de: Redacción Perú21. (7 de abril de 2017). Congresista Bienvenido Ramírez: "Leer mucho" causa Alzheimer. *Peru21*. Recuperado de <https://peru21.pe/politica/congresista-bienvenido-ramirezleer-causa-alzheimer-video-71856>

## DEFINICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

			
<p><b>Para Hilda Patiño,</b> Consiste en el análisis, la evaluación y las inferencias que hacemos cuando observamos e interpretamos un hecho, considerando las evidencias objetivas, el contexto, nuestro marco teórico, la metodología empleada y los criterios priorizados para el análisis.</p>	<p><b>Para Robert Sternberg,</b> Consiste en la activación de procesos, estrategias y representaciones útiles para resolver problemas, tomar decisiones o aprender nuevos conceptos.</p>	<p><b>Para Hilda Naessens,</b> el pensamiento crítico es la facultad de pensar sobre lo que uno está pensando, es la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento con el fin de mejorarlo, volverlo más claro, más exacto o acertado.</p>	<p><b>Para John Dewey,</b> Es un pensamiento reflexivo que nos exige suspender nuestros juicios previos, pensar para nosotros mismos con un elevado rigor intelectual y considerando las emociones.</p>

## SESIÓN 2: ¿PUEDE ENSEÑARSE EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

### Objetivo

- Comprender la importancia del pensamiento crítico en el aprendizaje.

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

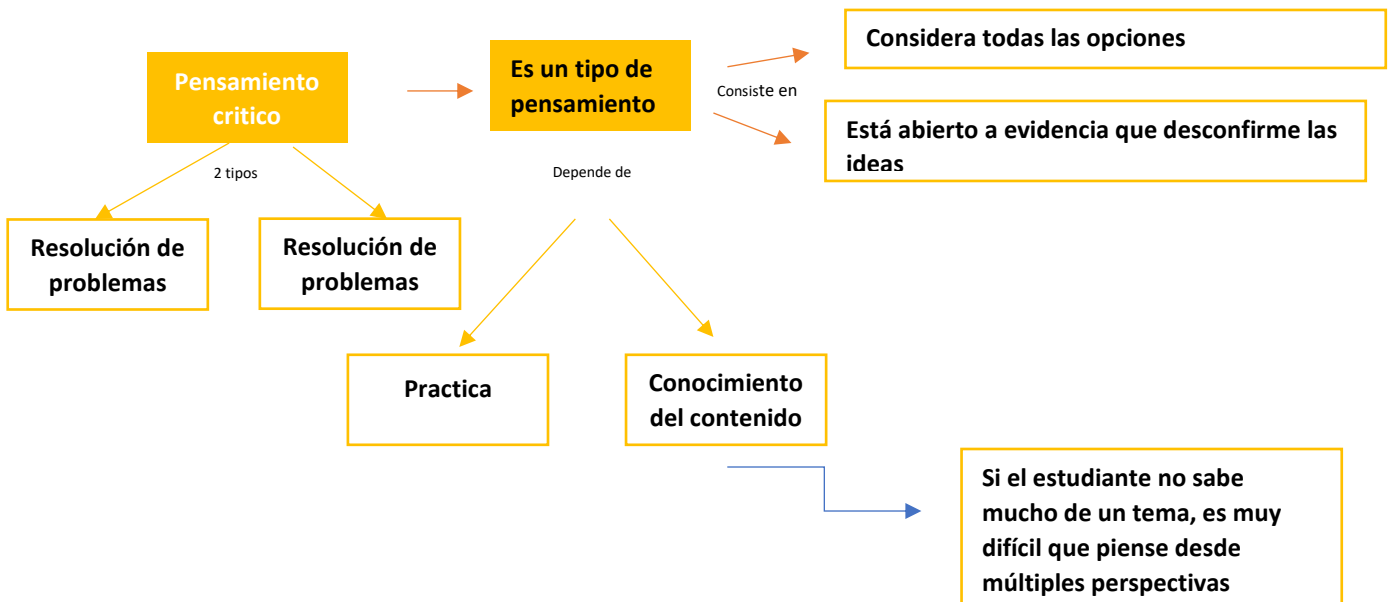
- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes.</p> <p>La facilitadora, presenta un video: ¿Se puede enseñar el pensamiento crítico?</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=IRpXOSRA">http://www.youtube.com/watch?v=IRpXOSRA</a></p> <p>Diálogo en función de lo visto.</p> <p>¿Se puede enseñar el pensamiento crítico en la escuela?</p> <p>¿Cómo enseñar el pensamiento crítico?</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Expresan sus respuestas</p> <p>Los participantes se organizan en grupos de 4 personas.</p> <p>Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte</p> <p>El análisis de la situación presentada</p> <p>Analizan la información recibida y elaboran u organizador gráfico.</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema Enseñar el pensamiento crítico	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	30 min.

## ¿Puede enseñarse el pensamiento crítico?



## SESIÓN 3: LAS COMPETENCIAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

### Objetivo

- Conocer y comprender las competencias del pensamiento crítico

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Puzzle, diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes.</p> <p>La facilitadora, presenta un video: Competencias del pensamiento crítico</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Go0NKdWrn14">https://www.youtube.com/watch?v=Go0NKdWrn14</a></p> <p>Diálogo en función de lo visto.</p> <p>¿Qué es pensamiento crítico?</p> <p>¿Qué entiendes pro competencia?</p> <p>¿Cuáles serán las competencias del Pensamiento crítico?</p> <p>Expresan ideas fuerza de lo observado</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan en grupos de 4 personas utilizando la ruleta. Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte</p> <p>Elaboran una relación de las competencias del pensamiento crítico y situaciones que ejemplifican.</p> <p>Analizan la información recibida y elaboran u organizador gráfico.</p>	60 min.



	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema competencias del pensamiento crítico	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	30 min.

### COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Las competencias del pensamiento crítico se relacionan con la teoría del pensamiento crítico. Pues la teoría del pensamiento crítico, es un conjunto rico en ideas interrelacionadas, que, comprendidas a profundidad, dan lugar a las competencias del pensamiento crítico.

Todo el mundo piensa, porque el pensar forma parte de nuestra naturaleza. Sin embargo, muchos de nuestros pensamientos son arbitrarios, están llenos de prejuicios, son partidistas o simplemente desinformados. Por otro lado, la calidad de nuestro pensamiento, y las acciones y decisiones que tomamos en consecuencia, afectan de forma clara tanto a nuestra calidad de vida como a nuestra vida profesional, familiar, social, etc. Por tanto, parece lógico, que exista toda una corriente teórica (y práctica) encaminada a ayudarnos a entrenar nuestra capacidad para razonar y tomar decisiones correctas. Y esta no es otra, que la del pensamiento crítico.

Desde un punto de vista práctico, podríamos definir el pensamiento crítico cómo el proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva, a la postura más razonable y justificada sobre un tema.

Partiendo de lo anterior, es necesario explicar los estándares intelectuales, elementos del pensamiento y destrezas intelectuales necesarias conjuntos básicos de conceptos y la relación secuencial que existe entre ellos para el desarrollo las competencias del pensamiento crítico (Cangalaya,2020):

## SESIÓN 4: DESTREZAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

### Objetivo

- Conocer y comprender las destrezas del pensamiento crítico

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes.</p> <p>La facilitadora, presenta un video: Destrezas del pensamiento crítico</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=pOsMMutM8C0">https://www.youtube.com/watch?v=pOsMMutM8C0</a></p> <p>Diálogo en función de lo visto.</p> <p>Expresan ideas fuerza de lo observado</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan en grupos de 4 personas utilizando un rompecabezas Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte</p> <p>Identifican las destrezas del pensamiento crítico y situaciones que ejemplifican.</p> <p>Analizan la información recibida y elaboran u organizador gráfico.</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema destrezas del pensamiento crítico	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	30 min.

## DESTREZAS INTELECTUALES

### HUMILDAD INTELECTUAL

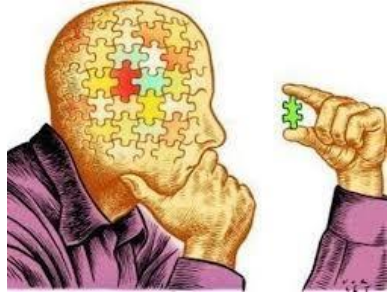


- Es el desarrollo del conocimiento de la ignorancia personal.
- Implica una concientización de los límites del conocimiento personal, incluyendo una sensibilidad a las circunstancias en las que el innato egocentrismo personal surge.
- La humildad intelectual depende de reconocer que uno no debe asegurar más de lo que realmente sabe.
- No implica la carencia de una personalidad fuerte ni el ser sumiso, sino que implica la carencia de pretensión intelectual, jactancia o presunción combinada con un profundo conocimiento de las bases lógicas o de la carencia de bases en las creencias personales.

### ¿Cómo se evidencia la humildad intelectual?

- Enuncian, desarrollan y ejemplifican el concepto de varias maneras.
- Descubren sus propias creencias falsas, ideas equivocadas, prejuicios, ilusiones y mitos.
- Suspenden los juicios acerca de los asuntos que desconocen.
- Distinguen correctamente lo que comprenden de una asignatura de lo que no comprenden.
- Expresan con precisión la medida de su ignorancia.
- Evitan declarar que saben lo que no tiene razón defendible de declarar.
- Admiten sus errores y modifican sus puntos de vista.
- Demuestran una comprensión del hecho de que han sido socialmente condicionados a un sistema de creencias y a una visión global de su cultura y de su nación.
- Procuran activamente y estudian cuidadosamente los puntos de vista de otras culturas para obtener un nuevo y profundo conocimiento.
- Demuestran una comprensión de la importancia de la humildad intelectual al pensar dentro de alguna disciplina y profesión.

## CORAJE INTELLECTUAL



Es el conocimiento de la necesidad de enfrentar y de abordar con justicia las ideas, creencias o puntos de vista hacia los cuales uno tiene fuertes emociones negativas y hacia los que no ha seriamente considerado

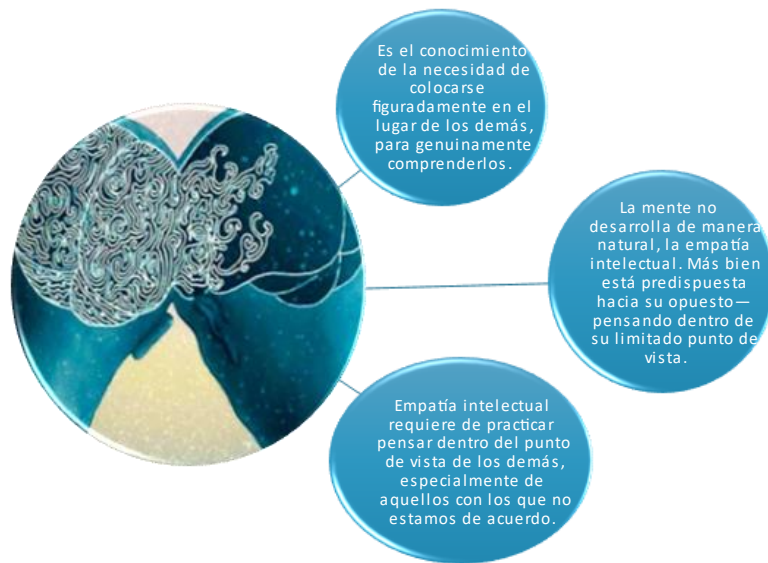
Implica la voluntad para enfrentar la desaprobación del grupo al expresar una idea que no sea popular o desafiar una que sí lo sea. Los humanos son de muchas maneras, conformistas naturales; viven en grupos sociales y sin reflexionar aceptan las creencias dominantes de los grupos que ejercen control sobre ellos.

Está conectado a reconocer que las ideas consideradas peligrosas o absurdas dentro de una sociedad, son algunas veces racionalmente justificadas (en su totalidad o en parte).

### ¿Cómo se evidencia el coraje intelectual?

- Demuestran una comprensión del coraje intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar su significado.
- Examinan críticamente todas y cada una de sus creencias, especialmente aquellas que aprecian.
- Evalúan justamente las ideas y creencias tanto populares como impopulares y determinan si son razonables o no, sin tomar en cuenta su popularidad.
- Demuestran una comprensión del hecho que los grupos sociales penalizan las inconformidades.
- Expresan puntos de vista en desacuerdo razonable, por lo que muestran no temer el rechazo de los demás.
- Cuestionan las creencias populares (cuando esas creencias no parecen estar razonablemente justificadas).
- Defienden las creencias que no sean populares (cuando esas creencias parezcan razonablemente justificadas).
- Demuestran comprensión de la importancia del valor intelectual al pensar hacia el interior de las disciplinas y profesiones específicas.

# EMPATÍA INTELLECTUAL



## **¿Cómo se evidencia la empatía intelectual?**

- Demuestran comprensión de la empatía intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar su significado de numerosas maneras.
- Usa frecuentemente de las expresiones: “Pudiera estar equivocado”, “Frecuentemente he estado equivocado en el pasado,” o frases en ese sentido.
- Colocan figuradamente en el lugar de los demás (esforzándose para expresar con precisión los puntos de vista de los demás).
- Regularmente representan la defensa de las creencias que no son las propias (de una manera inteligente e informativa)
- Demuestran comprender la importancia de la empatía intelectual al pensar hacia el interior de ciertas disciplinas y profesiones.

## SESIÓN 5: BARRERAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

### Objetivo

- Identificar las barreras para el desarrollo del pensamiento crítico

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes. ¿La facilitadora, plantea las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué es una barrera?</p> <p>¿Qué es el pensamiento racional?</p> <p>¿Qué originará una barrera en el pensamiento crítico?</p> <p>Observan el video: Adolf Hitler</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=RH_zVr-2ROA">https://www.youtube.com/watch?v=RH_zVr-2ROA</a></p> <p>Contesta a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué características podrías determinar en la personalidad de Hitler?</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan en grupos de 4 personas. Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte</p> <p>Identifican las barreras para el desarrollo del pensamiento crítico y estrategias para superarlas.</p> <p>Analizan la información recibida y dramatizan el tema tratado planteando alternativas de solución.</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema Barrera para el desarrollo destrezas del pensamiento crítico	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	30 min.

### **EL PROBLEMA DEL PENSAMIENTO EGOCENTRISMO**

El término egocentrismo se aplica a la persona que se considera el centro de todo, piensa que es muy importante y que todo el mundo se ha de preocupar de él. Es la persona que supone ser el centro de todo y asume por tanto actitudes de exigencia y egoísmo.

El egocentrismo es una característica del pensamiento infantil. Este tipo de pensamiento se evidencia en su comportamiento caprichoso y curioso de los niños. Es así como, el estadio inicial del ser humano está marcado por un profundo egocentrismo, por una total indiferenciación entre lo que él es y lo que no es. Es decir, centrado en sí mismo. El niño conoce el mundo según una sola perspectiva, la de él mismo. Es por ello, que tiene dificultad para ponerse en la perspectiva del otro, se le dificulta separarse de su propio punto de vista, también, le cuesta imaginarse, cómo entienden las otras personas. A pesar de que, el egocentrismo sea una característica del pensamiento infantil, aparece en todas las etapas del ser humano, pues la superación de un tipo de egocentrismo va unida a la aparición de un nuevo tipo.

### **EL PROBLEMA DEL PENSAMIENTO SOCIO CÉNTRICO**

Vivir conlleva membresía en una variedad de grupos humanos. Esto típicamente incluye grupos tales como nación, cultura, profesión, religión, familia y grupos de pares. Nos encontramos participando en grupos desde antes de estar conscientes de nosotros mismos como seres vivientes. Es más, cada grupo al cual pertenecemos tiene una definición social de sí mismo y algunas (casi siempre silenciosas) "reglas" que guían el comportamiento de todos los miembros. Cada grupo al cual pertenecemos nos impone algún nivel de conformidad como condición de aceptarnos. Esto incluye un conjunto de creencias, comportamientos y tabúes.

Para la mayoría de las personas, la conformidad a ciegas para las restricciones del grupo es automática e irreflexiva. Casi todos conforman sin reconocer su conformidad. Internalizan las normas y creencias del grupo, toman la identidad del grupo y se comportan según se "espera" -

sin el más mínimo sentido de que lo que hacen se pueda cuestionar razonablemente. La mayoría de las personas funcionan en grupos sociales sin reflexionar presumiendo que es correcto el sistema de creencias, actitudes y comportamiento a los cuales se están conformando. Esta conformidad de pensamiento, emoción, y acción no está restringida a las masas ni a los pobres. Es característica de personas en general, independientemente de su papel en la sociedad, de su situación social y prestigio, de sus años de colegio. La conformidad en el pensamiento y el comportamiento es una regla de la vida humana, la independencia y no conformarse son la excepción rara.



## SESIÓN 6: HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

### Objetivo

- Conocer las habilidades del pensamiento crítico

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes. ¿La facilitadora, presenta el siguiente video:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=MLQjvius940">https://www.youtube.com/watch?v=MLQjvius940</a></p> <p>Después de observarlo, Contesta a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico?</li><li>¿Es lo mismo hablar del pensamiento crítico y pensamiento creativo?</li></ul>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan en grupos de 4 personas. Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte</p> <p>Conocen y comprender las habilidades del pensamiento crítico,</p> <p>Proponen casos donde se utilizan cada una de las habilidades del pensamiento critico.</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema de las habilidades del pensamiento crítico	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	31 min.

### **Habilidades del pensamiento crítico**

En la actualidad es sumamente necesario conocer acerca de las habilidades que intervienen en el pensamiento crítico, de tal manera que el sujeto pueda definir o entender completamente una situación o problema que lo encamine hacia su solución. En este contexto es que un estudiante, como pensador crítico, debe desarrollar capacidades específicas estimuladas constantemente, de tal manera que se puedan potenciar lo suficiente hasta convertirse en una verdadera habilidad.

Halpern es un autor que se dedicó al estudio del pensamiento crítico. La tesis doctoral de Albertos (2015) toma las apreciaciones de Halpern, quien elabora una división de las habilidades en cinco tipos: «habilidad de razonamiento verbal, habilidad de análisis de argumentos, habilidades en el pensamiento como la prueba de hipótesis, habilidades en el uso de riesgo e incertidumbre y habilidades en la toma de decisiones y resolución de problemas» (p. 69).

Más adelante, Albertos (2015), retomando la propuesta de Halpern, realiza una explicación detallada de las habilidades que permite abordar el pensamiento crítico de forma más próxima: habilidad de razonamiento verbal, habilidad de análisis de argumentos, habilidad en la prueba de hipótesis, habilidad en el uso de riesgo e incertidumbre, habilidad en la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Luego de revisar todo el marco teórico y tomando en consideración las dimensiones que se abordarán en este trabajo, es necesario recurrir a una base teórica que sustente las habilidades que desarrolla el pensamiento crítico. De esta manera, se reconoce que el pensador crítico presenta cuatro habilidades fundamentales: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación.

#### **❖ Argumentación**

Para Leitão (citado por Larraín, Freire y Olivos, 2014) la unidad argumentativa se basa en una relación triple: el conjunto de una posición justificada, otra posición opuesta justificada (contraargumento) y una tercera posición o respuesta.

A partir de lo expuesto, un argumento se fundamenta en una razón que permita sustentar y respalde la conclusión final. Siguiendo esta lógica, pueden existir varias razones y, por ende, varias conclusiones, dependiendo del contexto y la forma como se aborde el tema en cuestión. En general, la argumentación busca que los interlocutores que forman parte de la discusión argumentativa expongan sus puntos de vista a partir de una situación específica. Desde entonces, se deberá defender la postura que se expone a través de argumentos, con el objetivo de persuadir al otro, siempre manteniendo una coherencia de pensamiento.

### ❖ **Análisis**

El análisis se puede entender como una habilidad intrínseca del pensamiento que se tiene para extraer las partes de un todo, de tal manera que se determine su incidencia en cierto fenómeno. De acuerdo con Shardakow (1963, p. 83), se trata de un proceso que consiste en la «selección de los elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos».

Según este punto de vista, el análisis permite explicar un fenómeno en cada una de sus partes y características, de tal manera que se puedan establecer con claridad las relaciones causa-efecto entre ellas. Esto permite alcanzar un conocimiento más profundo sobre el fenómeno y servirá para sentar las bases de una comprensión en niveles más complejos.

### ❖ **Solución de problemas**

Esta es otra de las habilidades que debe desarrollarse en las primeras etapas de la vida del joven. Para Nickerson, et al., (1990, p. 86), esta se orienta a «los procesos de conducta y pensamiento dirigidos hacia la ejecución de determinada tarea intelectualmente exigente». De esta manera, ante la aparición de un problema, se asume la idea de buscar el logro de un objetivo, a pesar de que no se conoce de antemano el procedimiento para conseguirlo.

Esta habilidad es una de las más complicadas en desarrollar, en la medida en que supone siempre el conocimiento del problema para buscarle una solución. Regularmente se requiere combinar algunas habilidades, como la percepción, el análisis y la comprensión que faciliten el proceso de búsqueda de soluciones que puedan ser viables y coherentes. De ahí que pueda identificarse como modalidades de solución los procedimientos inductivos y deductivos.

### ❖ **Evaluación**

Es una habilidad de gran importancia, ya que permite tomar las decisiones correctas ante las situaciones que el sujeto tiene que enfrentar a lo largo de su vida. Por ello, es necesario reforzarla y emplearla de manera adecuada, para que pueda mostrar el desarrollo adecuado o inadecuado de los procesos que se desarrollan. Esto mismo lo plantean Saiz y Rivas (2008, p. 3) cuando afirman que «la necesidad más inmediata para evaluar las habilidades de pensamiento surge de saber si una intervención, un programa de enseñar a pensar, funciona o no». Y más adelante enfatizan en el cambio que debe generarse luego de haber recibido una instrucción, tal como sucede al fortalecer habilidades críticas: «Si se instruye para mejorar determinadas habilidades, es imprescindible saber si esta enseñanza tiene algún efecto. Para ver esta influencia debemos comparar el rendimiento después de la instrucción con el obtenido antes de la misma» (p. 3).

A partir de todas estas habilidades, se puede concluir que el pensamiento crítico implica el seguimiento de una sucesión de realidades que permiten, finalmente, obtener las evidencias necesarias para llegar a conclusiones válidas. Todo ello involucra actuar con precisión y siempre con plena confianza en la razón. Por ese motivo es que este tipo de pensamiento requiere necesariamente una evaluación o un juicio que exprese el resultado final de lo procesado.

## SESIÓN 7: HABILIDADES EN EL ARTE DE APRENDER Y ESTUDIAR

### Objetivo

- Conocer las habilidades del pensamiento crítico en el arte de aprender y estudiar

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes. La facilitadora, presenta el siguiente video:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=wGMqGnWqO8k&amp;t=15s">https://www.youtube.com/watch?v=wGMqGnWqO8k&amp;t=15s</a></p> <p>Después de observarlo, Contesta a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué entienden por estudiar?</p> <p>¿Qué implica aprender?</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan en pares y comparten las estrategias que utilizan para estudiar y cuáles fueron las que le dieron mejores resultados, luego se integran formando grupos de 4 y socializan las conclusiones a las que abordaron</p> <p>Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte las conclusiones a las que llegaron</p> <p>Conocen y comprender las habilidades del pensamiento crítico en el arte de aprender y estudiar</p> <p>Se les presenta la técnica PQRST y en equipos de 4 proponen un ejemplo donde se evidencie el uso de la técnica PQRST</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema de las habilidades del pensamiento crítico para el arte de estudiar y aprender	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	32 min.

## **HABILIDADES EN EL ARTE DE APRENDER Y ESTUDIAR**

### **¿Qué significa estudiar?**

En la práctica, estudiar es una actividad que se caracteriza por ser: Constante, organizada e intencional. Puede realizarse de manera independiente o en una Institución. Estudiar es una opción de superación personal. En virtud del carácter dialéctico del estudio, en la utilización práctica de los conocimientos hay otra fuente de información: los resultados de esa aplicación (llamada retroalimentación), lo que nos permite comprobar los aciertos o corregir los errores de dicha práctica. Ahora bien, cuando decimos que el estudio es, en primer lugar, aprendizaje, o sea, adquisición de conocimientos, ¿qué queremos decir?, ¿qué incluye ese aprendizaje? El estudio, como la cultura, no sólo incluye lo que obtenemos en los libros y en las notas de clase y conferencias, sino que incluye también todo tipo de experiencia (escolar y extraescolar) adquirido por la observación y trato directo con la realidad y las fuentes originales del saber.

### **2. ¿Cómo puedes convertirte en un buen estudiante?**

Durante los últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre las técnicas para estudiar, y actualmente disponemos de estudios psicológicos experimentales y comprobaciones demostrativas de que los estudiantes que emplean las técnicas psicológicas modernas para estudiar logran resultados mejores. En algunos casos se ha comprobado que los estudiantes que han aprendido y llevado a la práctica los métodos científicos de estudio que aquí se recomiendan, han ganado alrededor de un 50 % en el promedio de sus calificaciones.

Cualquiera que sea el nivel de aprovechamiento en que estás ahora, es posible que puedas mejorar tu „marca“ y aprender las siguientes cosas:

- 1) organizar y planear tu régimen de vida y hacer un horario para distribuir tus actividades y situar el tiempo de estudio;
- 2) concentrarte y evitar las distracciones;
- 3) conocer y establecer las condiciones convenientes para estudiar con eficiencia;
- 4) leer mejor, con más rapidez y comprensión;
- 5) utilizar las técnicas adecuadas para captar, asimilar, fijar y recordar los conocimientos;
- 6) prepararte eficazmente para el examen y el trabajo escolar. (Torroella, 1984, p. 15)

### 3. Técnica para estudiar

Este método para estudiar se llama método PQRST. Es fácil de recordar porque, como se ve, contiene cinco letras consecutivas del alfabeto. Se trata de un procedimiento de estudio que se ha preparado para obtener el máximo provecho de los factores que ayudan al aprendizaje. Se ha puesto a prueba repetidamente, comparándose los resultados obtenidos entre un grupo de alumnos que estudiaron siguiendo el método PQRST, con los de otro grupo que aplicó sus métodos comunes de estudio. Los estudiantes que siguieron el método de estudio PQRST obtuvieron, consecuentemente, un promedio de calificaciones superior en las pruebas que se hicieron del material estudiado que el que obtuvieron los estudiantes que no utilizaron el método. (Staton, 1996, p. 10)

Preview = Examen preliminar

Question = Formularse preguntas

Read = Ganar información mediante la lectura

State = Hablar para describir o exponer los temas leídos

Test= Investigar los conocimientos que se han adquirido.

La primera etapa, que manifiesta Staton, en el método de estudio PQRST, consiste en un **EXAMEN PRELIMINAR** del material que se va a estudiar. Ya sabes lo que es hacer un examen preliminar. Muchas veces has visto un "avance" o examen preliminar de la próxima película en un cine -una rápida ojeada para ver lo que viene más adelante- para conocer el plan e ideas generales, para despertar tu interés en ver más, aunque no se ofrecen los detalles, lo cual es exactamente lo que tienes que hacer en el **EXAMEN PRELIMINAR** del método PQRST. (1996, p. 11)

La segunda etapa del método de estudio PQRST, consiste en **FORMULARSE PREGUNTAS**. Cuando estés leyendo el título del capítulo o del tema, o cuando te encuentres desarrollando el **EXAMEN PRELIMINAR**, te detendrás un minuto para preguntarte: ¿Cuál será precisamente el contenido del tema que lleva este título?, y conforme vayas desarrollando el **EXAMEN PRELIMINAR**, **FORMULAR** algunas preguntas que consideres que podrán contestarse mediante una cuidadosa lectura del material.

La tercera etapa en el método PQRST consiste en **LEER**, es decir, en **GANAR INFORMACIÓN**, mediante la lectura y no leer solamente las palabras. La lectura eficiente exige ser activo. Cuando empezamos la lectura de un estudio que nos han dejado, muchos de nosotros nos sentamos en una silla cómoda, nos recargamos sobre su respaldo, colocamos los pies sobre el escritorio y el libro sobre las rodillas, y leemos. Nuestros ojos están activos -leen palabra tras palabra, todo lo que está escrito en la página- pero nuestra mente suele distraerse. El resultado es que leemos un párrafo, palabra tras palabra, y entonces, nos damos cuenta de que no tenemos la menor idea de lo que hemos leído. La trascendencia de la lectura eficaz depende de la *actitud*, dicho

de otra manera: hay que pensar intensamente en lo que se está leyendo. Tu mente no es como un terreno seco que absorbe el conocimiento sin ningún esfuerzo y que lo toma, tan sólo, al entrar en contacto con él. El conocimiento es, más bien, como una pelota que ha sido pateada al aire y que debe perseguirse y atraparse, antes de hacer algo con ella. (Staton, 1996, p. 17)

El cuarto paso de nuestro método de estudio consiste en **HABLAR PARA DESCRIBIR O EXPONER LOS TEMAS LEÍDOS**. Con esto queremos decir que repitas oralmente, en tus propias palabras, lo que has leído. Cuando termines de leer un párrafo, reclínate hacia atrás, deja de ver tu libro y vuelve a decir lo que el autor ha mencionado. Después de que hayas dominado la ejecución de esta etapa, tal vez preferirás leer toda una sección o capítulo

antes de detenerte para repetir lo que ya has leído, y puede serte útil, cuando hayas leído varias páginas, mira el

título del tema para recordar lo que se ha mencionado en él. Conviene que este recordatorio se haga en forma verbal;

o sea, decir realmente las palabras en voz alta o murmurándolas.

Pensar nada más: "¡Oh. . . hum. . . ah. . .!, ya recuerdo. . ., esto trata de. . . sí, lo sé todo", no es suficiente por ningún motivo. Todos hemos tenido la experiencia de pensar en algo y decirnos: "Sí es una buena idea, sé todo sobre eso", y más tarde, cuando empezamos a explicar la idea a alguna otra persona, nos encontramos con que no somos capaces de expresarla correctamente. Una

idea vaga e incierta, que no puede aplicarse con palabras efectivas y claras, tal vez no tenga ningún valor para nadie. Es claro que no se puede hablar de un asunto, ni presentar un examen sobre él - con buenos resultados-, si sólo se tiene una idea indefinida o confusa sobre el tema. Después de todo, la única

forma de que disponemos para saber si podemos expresar con palabras un tema -por estar suficientemente claro en nuestra mente- es, precisamente, ¡expresarlo mediante palabras! Por tanto, haz precisamente esto. Esta etapa contribuye también en mucho para lograr la comprensión de lo que estudias; es otro de los elementos esenciales del aprendizaje. Para reconstruir un tema con tus propias palabras, debes tener un conocimiento real del contenido

y del significado de la materia, y una comprensión efectiva de lo que representan las palabras y las ideas. (Staton, 1996, p. 18).

La quinta etapa del sistema y última del método PQRST (INVESTIGAR QUÉ CONOCIMIENTOS HAS ADQUIRIDO), es una de las comprobaciones que tienes que hacer para asegurarte mejores calificaciones en esas pruebas que inevitablemente tendrás que presentar. Esto es realmente una forma abreviada de la etapa anterior ya descrita, pero que se efectúa, con fines de repaso, algún tiempo después de tu primer estudio. Lo que se debe recordar es que el repaso se basa en la meditación sobre el material que se está revisando más bien que en pasar los ojos rápidamente sobre él. Los mismos conceptos que se han mencionado sobre la actitud y sobre la etapa que hemos llamado Hablar para leer y exponer los temas leídos), se aplican aquí. Cuando se repasa, se aprende de memoria determinado material no porque tus ojos lo vean por segunda o tercera vez, sino como resultado de lo que sucede cuando tu cerebro empieza a examinar el material completamente por segunda o tercera vez. Si consideras el repaso como un examen (para ver cuánto recuerdas y para determinar cuáles son tus puntos débiles, en lugar de mirar sólo tus notas o el material), te darás cuenta de que recuerdas más y de que puedes emplear tus conocimientos con gran provecho

al hacer tus exámenes o al aplicarlos en otros usos. Por ello, cuando repases, utiliza un procedimiento abreviado del paso que hemos llamado HABLAR DESCRIBIENDO O EXPONIENDO LOS TEMAS LEÍDOS. A esto lo llamamos INVESTIGACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS QUE SE HAN ADQUIRIDO. (Staton, 1996, p. 19).



## SESIÓN 8: HABILIDADES EN EL ARTE DE HACER PREGUNTAS ESENCIALES

### Objetivo

- Conocer las habilidades del pensamiento crítico en el arte de hacer preguntas esenciales

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes. La facilitadora, presenta el siguiente video:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA">https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA</a></p> <p>Después de observarlo, determina tu punto de vista en preguntas para pensar.</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan formando equipos de 4 y socializan las conclusiones a las que abordaron. Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte las conclusiones a las que llegaron.</p> <p>Conocen y comprenden las habilidades del pensamiento crítico en el arte de hacer preguntas esenciales.</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema de las habilidades del pensamiento crítico para el arte de hacer preguntas esenciales	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	33 min.

## **HABILIDADES EN EL ARTE DE HACER PREGUNTAS ESENCIALES**

### **1. El poder de las preguntas esenciales**

Quando hacemos preguntas esenciales, tratamos con lo que es necesario, relevante e indispensable al asunto que tenemos ante nosotros. Reconocemos lo que está en la esencia de la materia. Nuestro pensamiento está firme y disciplinado. Estamos preparados para aprender. Estamos intelectualmente capaces de encontrar nuestro camino. Para tener éxito en la vida, uno necesita hacer preguntas esenciales: preguntas esenciales cuando lee, escribe y habla; cuando está de compras, trabajando o ejerciendo su rol de padre; cuando hace amigos, escoge su pareja, e interacciona con los medios informativos y la Internet. Sin embargo, pocas personas dominan el arte de hacer preguntas esenciales. La mayoría nunca ha pensado sobre el por qué algunas preguntas son cruciales y otras periferales. Raras veces en la escuela estudian las preguntas esenciales. Raras veces tienen los modelos en sus hogares. La mayoría de las personas preguntan según sus asociaciones psicológicas. Sus preguntas son al azar y salteadas. Las preguntas esenciales caen en una variedad de categorías. Algunas preguntas esenciales son mayormente analíticas, algunas mayormente evaluativas. Algunas aplican predominantemente a materias académicas, otras a los pensamientos, sentimientos y deseos más profundos. (Paul y Elder, 2002, p. 2).

#### **1.1 Preguntas analíticas**

El hacer preguntas analíticas es vital para la excelencia en el pensamiento. Cuando analizamos, rompemos un entero en partes. Hacemos esto porque los problemas en un "entero" son con frecuencia una función de problemas en una o más de sus partes.

El éxito en el pensar depende, en primer lugar, de nuestra habilidad para identificar los componentes del pensar al hacer preguntas esenciales que enfocan estos componentes. (Paul y Elder, 2002, p. 7).

### **Cuestionar la estructura del pensamiento**

Una manera poderosa de darle disciplina a sus preguntas es enfocarse en los componentes de la razón, o partes del pensar. Éstos son:

Paul y Elder (2002) considera tres tipos de preguntas:

#### **Formular preguntas de un sistema, sin sistema, y de sistemas en conflicto**

Existe una cantidad de maneras esenciales para clasificar preguntas con el propósito de análisis. Una manera es enfocarse en el tipo de razonamiento que requiere la pregunta. Con preguntas de **un sistema**, hay un procedimiento o método establecido para encontrar la contestación. Con preguntas **sin sistema**, la pregunta se contesta apropiadamente de acuerdo con la preferencia subjetiva de cada uno; no hay una contestación "correcta". Con preguntas de **sistemas en conflicto**, hay múltiples puntos de vista desde donde, y dentro de los cuáles, uno puede razonablemente tratar de contestar la pregunta. Hay contestaciones mejores y peores, pero no las hay "correctas", comprobables, ya que éstas tratan de asuntos sobre los cuales hasta los expertos están en desacuerdo (de ahí el "conflicto" de sistema a sistema).

#### ***Preguntas de procedimiento (establecida o de un sistema)***

Éstas incluyen las preguntas con un procedimiento o método establecido para encontrar la contestación. Estas preguntas se resuelven con hechos, definiciones, o los dos. Predominan en las matemáticas, así como las ciencias biológicas y físicas. Por ejemplo:

¿Cuál es el punto de ebullición del plomo? ¿Cuál es el tamaño de este salón?

¿Cuál es el diferencial de esta ecuación? ¿Cómo funciona el disco duro de una computadora? ¿Cuál es la suma de 659 y 979? Según la tradición polaca, ¿cómo se prepara la sopa de papa?

#### ***Preguntas de preferencia (sin sistema)***

Las preguntas que tienen contestaciones diferentes para cada preferencia humana (una categoría donde impera el gusto subjetivo). Por ejemplo:

¿Cuál preferiría, vacaciones en las montañas o en la playa? ¿Cómo le gusta llevar el cabello? ¿Le gusta ir a la ópera? ¿Cuál es su favorita? ¿Qué colores prefiere en su hogar?

### ***Preguntas de juicio (sistemas en conflicto)***

Preguntas que requieren razonar, pero con más de una contestación viable. Son preguntas que dan sentido al debatir, preguntas con contestaciones mejores o peores (bien sustentadas y razonadas o mal sustentadas y/o razonadas). Aquí buscamos la mejor contestación dentro de una gama de posibilidades. Evaluamos las contestaciones a estas preguntas usando criterios intelectuales universales tales como la claridad, precisión, exactitud, relevancia, etc. Estas preguntas predominan en las disciplinas humanísticas (historia, filosofía, economía, sociología, arte...) Por ejemplo:

¿Qué se puede hacer para reducir significativamente la cantidad de personas que se vuelven adictas a drogas ilegales? ¿Cómo podemos tener un balance entre los intereses comerciales y la preservación del ambiente? ¿Se justifica el aborto? ¿Cuán progresivo debe ser el sistema de contribuciones? ¿Se debe abolir la pena de muerte? ¿Cuál es el mejor sistema económico? (p. 12).

## SESIÓN 9: HABILIDADES EN EL ARTE DE LEER CON ATENCIÓN

### Objetivo

- Conocer las habilidades del pensamiento crítico en el arte de leer con atención

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (2h.)

Momento	Actividades	Tiempo
<b>Inicio</b>	<p>La facilitadora da la bienvenida a los participantes. La facilitadora, presenta el siguiente video:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=xYPGiOzQf_8">https://www.youtube.com/watch?v=xYPGiOzQf_8</a></p> <p>Después de observarlo, responde las siguientes preguntas</p> <p>¿Cómo leer adecuadamente?</p> <p>¿Cómo leer productivamente?</p>	20 min.
<b>Desarrollo</b>	<p>Los participantes se organizan formando equipos de 4 y socializan las conclusiones a las que abordaron. Eligen un secretario(a) que tomará nota de los acuerdos grupales, a continuación, se pide a cada equipo que redacte las conclusiones a las que llegaron.</p> <p>Conocen y comprenden las habilidades del pensamiento crítico en el arte de hacer preguntas esenciales.</p>	60 min.

	En plenaria el representante de cada grupo expone su trabajo. la facilitadora consolida el tema de las habilidades del pensamiento crítico para el arte de leer con atención.	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado hasta este momento. Felicitar el trabajo de los participantes.	34 min.

## HABILIDADES EN EL ARTE DE LEER CON ATENCIÓN

### 1. Leer con un propósito

Los lectores hábiles, no leen ciegamente, sino con un propósito. Hacen una agenda, tienen una meta o un objetivo. Su propósito, junto con la naturaleza de lo que están leyendo, determina cómo leen. Pueden leer de diferentes maneras en diferentes situaciones para diferentes propósitos. Claro que el leer tiene un propósito casi universal: conocer lo que un autor tiene que decir acerca de un tema en particular. Cuando leemos, traducimos las palabras en significados. El autor previamente ya ha traducido las ideas y las experiencias en palabras. Debemos tomar esas mismas palabras y traducirlas nuevamente al significado original del autor, usando como auxiliares, nuestras propias ideas y experiencias. La traducción precisa del significado intencionado es un conjunto de actos analíticos, evaluativos y creativos. Desafortunadamente, pocas personas son hábiles al traducir; pocas son capaces de reflejar de modo preciso, el significado intencionado del autor, ya que proyectan su propia interpretación hacia el texto. Sin intención, distorsionan o violan el significado original de los autores que leyeron. Como lo dijo Mann (1838)

#### 1.1 Cinco niveles de lectura minuciosa:

Según Paul y Elder (2003), consideran que debemos reconocer que el trabajo de leer minuciosamente consiste en extraer e internalizar cuidadosamente los significados importantes implícitos en un texto. Es una actividad altamente constructiva. La mente reflexiva *llega hasta* la mente del autor a través de la disciplina intelectual. La base para esta disciplina es la lectura minuciosa.

Existe un cierto número de niveles de la lectura minuciosa. Aquí destacamos cinco niveles (o grados). El lector reflexivo no siempre utiliza todos ellos, sino que elige entre ellos, según sea el propósito de la lectura.

### **Primer Nivel:**

**Parafraseando el Texto, Oración por Oración.** Enuncia con tus propias palabras el significado de cada oración conforme lees.

### **Segundo Nivel:**

#### **Explicando la tesis de un párrafo**

1. *Enuncia* el punto principal del párrafo en una o dos oraciones.
2. Después, amplía acerca de lo que parafraseaste ("En otras palabras...").
3. Da *ejemplos* del significado asociándolos a situaciones concretas del mundo real.
4. *Genera metáforas*, analogías, ilustraciones o diagramas de la tesis básica para conectarla con otros significados que tú ya comprendes.

### **Tercer Nivel:**

#### **Analizando la lógica de lo que estamos leyendo**

Siempre que lees, estás leyendo el producto del razonamiento de un autor. Por lo tanto, puedes utilizar tu comprensión de los elementos del razonamiento, para llevar tu lectura a un nivel más alto. Esto lo puedes llevar a cabo mediante las siguientes preguntas (puedes hacer estas preguntas en el orden que quieras)

### **Cuarto Nivel: Evaluación**

#### **Evaluando la lógica de Lo que estamos leyendo**

Cada pieza escrita no es de la *misma* calidad. Evaluamos lo que leemos al aplicarle estándares intelectuales; estándares tales como *claridad, precisión, certeza, relevancia, significación, profundidad, amplitud, lógica y justicia*. Algunos autores se apegan a algunos estándares mientras que violan otros. Por ejemplo, un autor puede enunciar su posición *claramente*, mientras que, al mismo tiempo usa información que

no es certera. Un autor puede usar información *relevante*, pero no pensar con detenimiento en las complejidades del asunto (esto es, no *alcanza la profundidad*). El argumento de un autor pudiera ser lógico, pero no significativo. Como lectores, necesitamos volvernos adeptos al *evaluar* la calidad del razonamiento de un autor. Hacemos esto *solo después* que podamos decir, de manera precisa y con nuestras propias palabras cual es el significado del autor.

Para *evaluar* el trabajo de un autor, contesta las siguientes preguntas:

¿Enuncia el autor *claramente* su intención, o es el texto de algún modo vago, confuso o turbio?

¿Es el autor *certero* en lo que dice?

¿Es el autor suficientemente *preciso* para proveer detalles y especificaciones, cuando las especificaciones son relevantes?

¿Introduce el autor material *irrelevante* y por lo tanto divaga de su propósito?

¿Nos lleva el autor hacia las complejidades importantes inherentes del tema, o está escribiendo *superficialmente*?

¿Considera el autor otros puntos de vista *relevantes* o está escribiendo con una *perspectiva* muy corta?

¿Es el texto internamente *consistente*, o contiene contradicciones que no explica?

¿Es *significativo* el texto, o se trata el tema de modo trivial?

¿Muestra *justicia* el autor, o muestra solo un lado de la situación?

## **Quinto Nivel: Representación**

### **Hablando en Voz del Autor**

Tomando el papel del autor, es de un modo, la prueba máxima de la comprensión; cuando lo hacemos, en esencia decimos: "Mira, entraré en la mente del autor y hablaré como si fuera éste. Discutiré cualquier pregunta que pudieran tener acerca del texto adoptando la voz del autor y contestaré sus preguntas como creo que el autor lo haría. Hablaré en primera persona y singular. Seré como un actor representando la parte de Hamlet. Intentaré ser el autor completa y verdaderamente para el propósito de este ejercicio."



Para representar a un autor, necesitarás un compañero que haya leído el texto y esté dispuesto a hacerte preguntas importantes de éste. El responder a preguntas te obliga a pensar dentro de la lógica del autor. El practicar hablar en la voz del autor, es una buena manera de tener un sentido personal acerca de si en realidad hemos absorbido los significados esenciales de un texto. (pp. 9-11)

## SESIÓN 10: RECOPIACIÓN DE EVIDENCIAS Y RESULTADOS

### Objetivo

- Recoger y analizar los resultados obtenidos

### Participantes

- Facilitadora
- Docentes

### Materiales

- Diapositivas, video

### Actividades (4h.)

<b>Momento</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Inicio</b>	Organizando la recolección y organización de evidencias obtenidas a lo largo de los talleres realizados a cargo de la facilitadora.	60 min.
<b>Desarrollo</b>	La facilitadora organiza teniendo en cuenta los tipos de evidencias obtenidos en cada taller, así mismo para el análisis de estas, recurre a las grabaciones, obteniendo de esta manera un secuencia y coherencia en los productos logrados, estos son colocados en un drive para su uso posterior y enriquecimiento de la experiencia. Se socializa los resultados obtenidos con los participantes.	140 min.

	la facilitadora consolida los logros alcanzados y agradece la participación de cada de los asistentes.	
<b>Cierre</b>	Elaborar, con el apoyo de los secretarios de grupo, una sola Ficha de trabajo grupal que resuma lo trabajado en este programa. Felicitar el trabajo de los participantes.	40 minutos.