



## INTRODUCCIÓN

A pesar de que el pensamiento crítico ha sido reconocido desde hace décadas como una habilidad esencial para la formación integral de los estudiantes, su conceptualización y aplicación en el ámbito educativo continúa siendo objeto de debate. Aunque varias políticas educativas, investigaciones y planes de estudio han intentado integrarlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, persisten importantes interrogantes: ¿qué significa en realidad pensar críticamente? ¿Es suficiente considerarlo un conjunto de habilidades cognitivas? ¿Cómo puede promoverse de manera efectiva en las aulas para responder a los retos de un mundo complejo y en constante transformación? Esta falta de consenso no sólo ha generado ambigüedades sobre su definición, sino también una diversidad de enfoques metodológicos que, en muchos casos, priorizan habilidades analíticas sin considerar dimensiones emocionales, sociales y contextuales que son también fundamentales para su desarrollo.

Hoy por hoy, el contexto exige personas que analicen y aborden con cuidado los eventos de su diario vivir, afronten y se ocupen de las distintas exigencias que plantean tales circunstancias. Esta serie de acciones se encuentran relacionadas de forma directa con el pensamiento crítico, definido por algunos autores como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, y a su vez indagar y considerar cada elemento aprendido y analizado (López, 2012; Paul y Elder, 2004). Estas habilidades de pensamiento han empezado a figurar, de manera importante, en el escenario educativo en políticas educativas, decretos y planes de estudio (Madrid, 2020; Mejía *et al.*, 2015).

El problema parece radicar en el hecho de que el pensamiento crítico ha sido conceptualizado como un conjunto de habilidades cognitivas esenciales, tales como analizar, evaluar, deducir e interpretar información. Sin embargo, esta perspectiva, que se alinea sobre todo con enfoques de tipo cognitivo-analítico, podría ser cuestionada por su limitada capacidad para integrar otras dimensiones importantes, como las emocionales y contextuales, que igual resultan fundamentales para abordar los desafíos complejos del mundo actual. En ese sentido, autores como Facione (2015) y Sternberg

(1990) han argumentado que las emociones, como la empatía, la curiosidad y la disposición para reflexionar, son también esenciales en el proceso crítico, ya que amplían su comprensión más allá de lo puramente lógico.

El panorama actual de la educación ha empezado a generar una serie de cambios que responden a las exigencias de una sociedad que requiere estudiantes capaces de desenvolverse en diversas situaciones, tanto en su vida académica y diaria como en el campo profesional (Madrid, 2018; Mejía *et al.*, 2015). El pensamiento crítico se presenta como una de esas habilidades que han de desarrollar los estudiantes hoy en día, ya que permite comprender, analizar y reflexionar sobre lo aprendido, estimulando la formulación de juicios y opiniones informadas, tal como lo han investigado Ennis (2011) y Paul y Elder (2004). Estos autores sostienen que dicha capacidad permite comprender, analizar y reflexionar sobre lo aprendido, y estimula una formulación continua de juicios y opiniones. No obstante, los enfoques tradicionales que priorizan exclusivamente las habilidades cognitivas suelen ignorar dimensiones clave, como el impacto del contexto sociocultural y las disposiciones emocionales del estudiante, que consideramos elementos esenciales para la formación integral y el aprendizaje significativo.

Sin embargo, en Latinoamérica el escenario educativo muestra algunas dificultades relacionadas con la percepción del pensamiento crítico entre los docentes, y el empleo de estrategias didácticas en el aula para su fomento (Benavides y Ruíz, 2022; Madrid, 2020). Según algunos autores, tales estrategias no apuntan a desarrollar habilidades ligadas a este tipo de pensamiento, y en su lugar promueven el uso de ejercicios repetitivos, memorización de información y ausencia de lectura (Pérez-Morán *et al.*, 2020). Esta limitación refleja una visión reduccionista del pensamiento crítico, que lo conceptualiza únicamente como un ejercicio individual de análisis lógico, ignorando su potencial transformador en contextos colaborativos y su conexión con el entorno sociocultural del alumnado.

La educación actual exige formar estudiantes que reciban una formación contextualizada y significativa, que responda a los desafíos de su realidad y que les permita desarrollar diversas destrezas para afrontar retos académicos y laborales (Matienzo, 2020). En este

marco, el pensamiento crítico podría entenderse no sólo como una habilidad cognitiva, sino como una práctica integral que incluye la afectividad, la empatía y la interacción social, tal como sugieren autores como Dewey (en López y Rosengurt, 2015) y Paul y Elder (2004). Esta perspectiva más amplia ayudaría al alumnado no sólo a analizar su realidad, sino también a participar activamente en su transformación.

La percepción que el educador tenga acerca del pensamiento crítico y de los procesos cognitivos de sus estudiantes es un aspecto vital en el ámbito educativo, ya que el docente desempeña un rol central en el diseño y ejecución de procesos formativos que promuevan aprendizajes significativos (Arboleda *et al.*, 2022). Sin embargo, esta responsabilidad requiere una comprensión clara y coherente de lo que representa el pensamiento crítico, aspecto en el cual persisten importantes desafíos. Aunque el docente tiene las herramientas para interpretar y orientar a su alumnado hacia procesos reflexivos y organizados, como lo sugieren Mosquera-Mosquera *et al.* (2016) y Marzano *et al.* (2005), el alcance de estas intervenciones a menudo se ve limitado por la falta de claridad conceptual y metodológica en torno a la noción de pensamiento crítico.

En este contexto, el escenario educativo latinoamericano enfrenta un desafío particular: aunque el pensamiento crítico es reconocido como una habilidad fundamental, no existe un consenso claro sobre su definición ni sobre cómo debe ser fomentado en las aulas (Madrid, 2020). Esta situación ha generado un fenómeno polisémico entre el profesorado, quien lo entiende de manera diversa, como un conjunto de habilidades cognitivas, como una actividad reflexiva para fortalecer procesos mentales, o como una destreza orientada a la solución de problemas y la toma de decisiones. Sin embargo, estas aproximaciones tienden a centrarse en aspectos aislados, dejando de lado una comprensión más integral que considere otras dimensiones fundamentales como la emocional, la social y la contextual.

Muchos de los estudios sobre el tema reflejan esta diversidad de enfoques. Por ejemplo, Mejía *et al.* (2015, pp. 144-145) definen el pensamiento crítico como un “proceso elaborado de pensamiento racional, autorregulado, consciente y con un propósito determinado, que se nutre de diversas habilidades, disposiciones y motiva-

ciones para obtener mejores resultados en la búsqueda de conocimiento, solución de problemas y toma de decisiones”. Por otro lado, Tenías (2012, p. 95) lo concibe como “la habilidad de pensar precisa e imparcialmente, en un marco perceptivo y conceptual lo suficientemente amplio donde confluyan puntos de vista y referenciales opuestos o contradictorios, en claro reflejo de la realidad cotidiana”. Finalmente, Zona y Giraldo (2017, p. 124) lo describen como “un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúan conjuntamente, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones”. Estas definiciones no sólo ilustran la falta de consenso, sino que también evidencian la necesidad de integrar perspectivas más amplias que permitan abordar la complejidad del pensamiento crítico en los contextos educativos actuales.

En este sentido, surge una inquietud importante: aunque el pensamiento crítico es con frecuencia asociado con actividades como formular preguntas, desafiar ideas o resolver problemas, no todas estas acciones pueden considerarse manifestaciones plenas del pensamiento crítico si no incluyen una diversidad de habilidades y se integran con elementos contextuales y emocionales. Además, la promoción de este tipo de pensamiento requiere estrategias didácticas que consideren tanto las habilidades cognitivas fundamentales –como indagar, comprender, analizar, reflexionar y autorregularse (Morales *et al.*, 2021; Tenías, 2012)– y el contexto, las experiencias y los desafíos cotidianos de los estudiantes (Vargas, 2015).

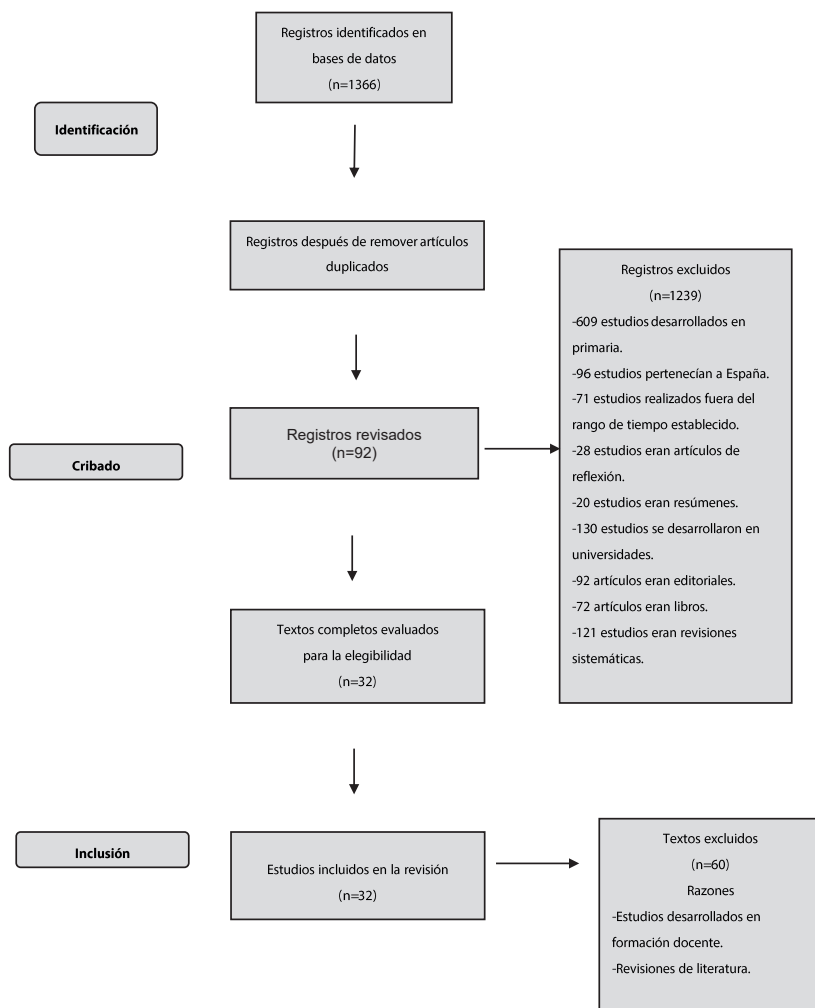
A partir de lo expuesto, esta revisión sistemática busca identificar los tipos de estrategias didácticas usadas para el fomento del pensamiento crítico en la educación secundaria y media a nivel Latinoamérica. Para ello, se propone responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales estrategias didácticas de fomento de pensamiento crítico empleadas en las aulas latinoamericanas?, y ¿qué características poseen las principales estrategias didácticas de fomento de pensamiento crítico a nivel educativo en Latinoamérica? Asimismo, este estudio enfatiza la importancia de considerar las exigencias de la sociedad actual, que demanda la formación de ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y transformar su realidad a través de un pensamiento crítico que trascienda las habilidades cognitivas y abarque dimensiones más integradoras.

## METODOLOGÍA

Esta revisión se apoya en una serie de lineamientos relacionados con la metodología para declarar ítems preferidos para reporte de revisiones sistemáticas y metaanálisis (PRISMA, por sus siglas en inglés), (Page, 2020). Entre diciembre de 2023 y junio de 2024, se llevó a cabo una búsqueda electrónica de artículos de investigación en español, publicados entre 2020 y 2024, en las bases de datos *Dialnet*, *Lens.org*, *Redalyc* y *Scielo*, empleando los siguientes términos clave: “pensamiento crítico” AND “educación” AND “didáctica”. Los criterios de lapso de tiempo e idioma obedecen a que se buscó conocer estudios que describieran y contaran experiencias y aplicación de estrategias didácticas que fuesen innovadoras y recientes en aulas de Latinoamérica a nivel secundaria y bachillerato. Por otra parte, los términos de búsqueda se emplearon en español debido a que la presente revisión está enfocada en Latinoamérica.

Las diferentes búsquedas arrojaron como resultado un alto número de investigaciones en la zona (1 366 artículos), de los cuales se removieron 1 334 debido a que no cumplían con los criterios de inclusión que requería el estudio. Dichos criterios se encontraban relacionados con el rango de tiempo establecido, investigaciones que no pertenecieran a Latinoamérica, textos de reflexión, artículos cuyo contenido fuese un resumen, estudios desarrollados en educación superior o primaria, editoriales, capítulos de libros y revisiones sistemáticas. El diagrama de flujo de la figura 1 describe el proceso de selección de estudios.

■ Figura 1. Diagrama de flujo de selección de estudios



Fuente: elaboración propia.

Los 32 artículos seleccionados arrojaron los siguientes datos de acuerdo con los criterios de selección a los que fueron sometidos:

## **Zona geográfica**

De las publicaciones analizadas, 16 de ellas se realizaron en Colombia (51%), seis en Ecuador (18%), cuatro en México (12%), dos en Chile (6%), una en Venezuela (6%), una en Perú (3%), una en Panamá (3%) y una en Argentina (3%).

## **Enfoque de investigación**

Las publicaciones examinadas emplearon un enfoque cualitativo (60%) en 19 de ellas, mientras que el enfoque cuantitativo fue aplicado en siete artículos (22%). Por último, el enfoque mixto fue usado en seis estudios (18%).

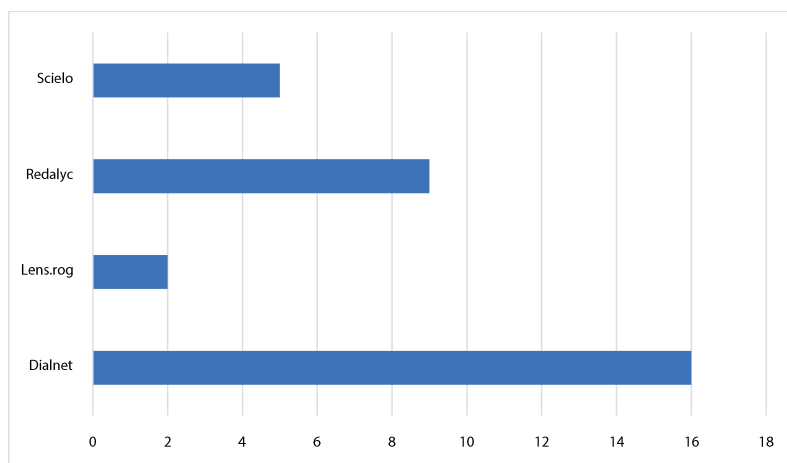
## **Rango de tiempo**

El rango seleccionado para los estudios fue de 2020 a 2024, como se había mencionado. La distribución por años de publicación de éstos fue la siguiente: ocho artículos en 2020 (25%), seis en 2021 (18.75%), seis en 2022 (18.75%), siete en 2023 (22%) y cinco en 2024 (16%).

## **Bases de datos**

Los artículos fueron tomados de las bases de datos *Dialnet*, *Lens.org*, *Redalyc* y *Scielo*, como se señaló. La figura 2 muestra la distribución de los 32 artículos encontrados y analizados según las fuentes en las cuales se encontraban alojados.

■ Figura 2. Número de artículos de acuerdo a la base de datos



Fuente: elaboración propia.

Además, se empleó una lista de chequeo a partir de diez ítems contenidos en el documento “Plantilla para ayudarte a entender un estudio cualitativo. Guía CASPe” (Cano *et al.*, 2010), con la intención de verificar que los artículos seleccionados en la revisión cumplieran con los siguientes criterios formulados a modo de preguntas: ¿se definieron de forma clara los objetivos de la investigación?, ¿es congruente la metodología cualitativa?, ¿el método de investigación es adecuado para alcanzar los objetivos?, ¿la estrategia de selección de participantes es congruente con la pregunta de investigación y el método utilizado?, ¿las técnicas de recogida de datos utilizados son congruentes con la pregunta de investigación y el método utilizado?, ¿se ha reflexionado sobre la relación entre el investigador y el objeto de investigación (reflexividad)?, ¿se han tenido en cuenta los aspectos éticos?, ¿fue el análisis de datos suficientemente riguroso?, ¿es clara la exposición de los resultados?, ¿son aplicables los resultados de la investigación? Cada una de las preguntas se encuentra acompañada de una serie de pistas que ayudan a confirmar si los estudios cumplían con los parámetros de selección enunciados.

De acuerdo a las preguntas planteadas para orientar esta revisión sistemática se describirán de modo detallado los resultados que se evidenciaron en los estudios analizados.

## RESULTADOS

A partir de las preguntas de investigación formuladas para esta revisión, primero que todo se buscaba conocer cuáles son las principales estrategias didácticas de fomento de pensamiento crítico en aulas de educación secundaria y media a nivel de Latinoamérica. Por consiguiente, los resultados permiten evidenciar una multiplicidad de metodologías empleadas por los docentes en los salones de clase. Algunas de éstas apuntan a integrar recursos tecnológicos tales como aulas virtuales, foros, aplicaciones web, uso de inteligencia artificial, por mencionar algunos. Otras estrategias optan por utilizar recursos convencionales, por ejemplo: juegos tradicionales, talleres de lectura y escritura y el cine foro; pero el enfoque aplicado es diferente, ya que no se busca replicar prácticas pedagógicas anquilosadas, al contrario, se acude a fomentar análisis, comprensión y discriminación de información; todo esto mediado por lo que el estudiante siente y percibe de su contexto (De-Juanas, 2013).

A continuación, se describirán las principales estrategias de fomento de pensamiento crítico que fueron identificadas en los 32 artículos analizados; de igual manera se señalarán las características de cada una de ellas.

### **Principales estrategias didácticas de fomento del pensamiento crítico empleadas en las aulas latinoamericanas**

*Aprendizaje basado en problemas (ABP)*: esta estrategia incentiva a los estudiantes a analizar problemas reales de su entorno, en tanto que asimilan conceptos, desarrollan habilidades y actitudes en diversas disciplinas como el análisis, la interpretación, la evaluación y la toma de decisiones (González *et al.*, 2016). Además, las situaciones tomadas del contexto propio del alumnado han de ser contempladas y analizadas de manera crítica (Binker, 1990). De igual modo, las investigaciones que emplearon dicha estrategia –Cedeño *et al.* (2023) y Figueroa (2020)– indican en sus conclusiones que el docente que la aplica en sus clases ha de ser motivador, creativo e innovador al integrar problemas del contexto como insumo pedagógico; y que el estudiante logra poner en práctica habilidades pro-

pías del ser humano, tales como: analizar, reflexionar, comunicar y resolver problemas en el momento en que se abordan situaciones en clase que han sido tomadas del escenario de la vida diaria.

*Lectura crítica:* esta estrategia consiste en llevar a cabo un análisis minucioso de un texto, precisando elementos implícitos y contrastando argumentos que son establecidos a lo largo del contenido; asimismo, se realiza una conexión entre aprendizajes previos y nuevo conocimiento. Dicha habilidad resulta útil y necesaria para los escolares actuales, ya que les permite hacer frente a desafíos, solucionar problemas y tomar decisiones analizadas en su vida (Moreno y Guano, 2024). Varios elementos importantes de esta estrategia son: la generación de discursos, interpretación de valores en la sociedad, descifrar imaginarios, intencionalidades e ideologías por parte de los estudiantes al momento de realizar la lectura, llevando a cabo una relación con el contexto social (Ojeda *et al.*, 2015).

En cuanto a las conclusiones de las investigaciones que aplicaron esta estrategia –Maldonado y Ochoa (2022) y Smith y González (2020)–, señalan como aspecto positivo el desarrollo del criterio propio en los estudiantes al momento de proferir su opinión, y el contraste de puntos de vista entre los grupos de trabajo, elemento vital que permite promover el pensamiento crítico entre los educandos. Otro elemento mencionado es el fomento de la curiosidad y del interés por la lectura, menester que ha de ser llevado a cabo por el docente, quien tiene que modificar su práctica pedagógica con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de sus pupilos (Cuentas y Herrera, 2021).

Metodologías activas apoyadas en TIC: se apoyan en herramientas didácticas de origen tecnológico (foros, aplicaciones móviles, etcétera) con el objetivo de fomentar la interacción, el análisis y la colaboración; asimismo se busca que los estudiantes sean activos, logren identificar problemas de su entorno y a su vez formulen diversas soluciones. Una característica evidente de estas metodologías se enfoca en promover la proactividad en los educandos, apuntando a mantenerlos atentos y enfocados mediante el trabajo en equipo y las habilidades de colaboración (Cárdenas *et al.*, 2023).

Los aspectos importantes de las metodologías activas apoyadas en TIC, como se evidencia en las investigaciones revisadas que apli-

caron éstas (Zambrano-Sánchez y Gallego-Macías, 2021 y López y Albronz, 2021), son: fomentar el dinamismo y el interés de los estudiantes, emplear temáticas actuales que están ligadas a situaciones de la vida diaria, y enseñarles a aprender a partir de su propio análisis del contenido presentado durante las clases (García *et al.*, 2017). Por su lado, el docente debe tener las competencias para permitir al alumnado el acceso a la información y generar entornos dinámicos y didácticos en sus clases que favorezcan su aprendizaje, creando una conexión con el contexto y su vida diaria (Domínguez, 2003).

*Flipped learning (aprendizaje invertido)*: es una estrategia didáctica que apunta a iniciar la clase fuera del aula. Los primeros pasos de las sesiones académicas no se realizan en ésta, sino en casa u otro espacio favorable (Herrera *et al.*, 2022); se desarrollan cuando los estudiantes trabajan de manera autónoma con materiales previamente asignados por el docente, y el momento presencial se emplea para profundizar, resolver dudas y realizar actividades de mayor complejidad. Una característica importante del *flipped learning*, como lo muestra el estudio de Guayasamín e Inga (2024) usado en esta revisión sistemática, es fomentar habilidades en el alumnado tales como la autonomía, organización y la autoconciencia. Santiago y Bergmann (2018, p. 19) definen el *flipped learning*

como un modelo pedagógico que transfiere la instrucción directa del espacio grupal al individual. Para ello el contenido básico es estudiado en casa con material aportado por el profesor y el aula se convierte en un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el maestro guía a los alumnos mientras éstos aplican lo que aprenden y se involucran en el objeto de estudio de forma creativa.

Esta estrategia convierte al docente en un planificador, ya que con base en las temáticas, ha de proveer suficiente información y diseñar actividades apropiadas en virtud de sus estudiantes.

*Estudio de casos*: en las investigaciones de González *et al.* (2023) y Morales y Díaz-Barriga (2021), revisadas en este trabajo, se emplea esta estrategia caracterizada por analizar una situación problema, consultar diversas fuentes para obtener información, y observarla en su contexto real. Para usar el estudio de caso en un espacio académ-

mico, el docente debe tener conocimiento del escenario en el cual sucede la situación, bien sea porque obtuvo información de fuentes de primera mano o se documentó de fuentes secundarias como publicaciones, artículos o recursos audiovisuales.

Uno de los objetivos que se busca al emplear dicha estrategia en el desarrollo de las clases radica en la generación de informes por parte de los estudiantes, los cuales pueden realizarse durante un periodo académico o al final del mismo. De igual manera, los informes que los alumnos producen apuntan a describir a las personas que intervienen en la situación, su comportamiento, sus rasgos y características y su incidencia en el fenómeno observado, lo que hace de dicha caracterización el rasgo más fuerte de esta estrategia (López, 2013). Por otra parte, el estudio de casos busca fomentar habilidades como la deducción, el análisis y el razonamiento crítico en los educandos para que generen soluciones relacionadas con la situación que se planteó desde el inicio del espacio académico (Argandoña *et al.*, 2018). Por último, el profesor debe amparar la promoción de habilidades particulares como: trabajo grupal, negociación, toma de decisiones y comunicación efectiva entre los escolares.

*Estrategias artísticas y creativas:* los estudios de Quinzo *et al.* (2023) y Montenegro (2024) abordan estrategias que se encuentran relacionadas de forma directa con la educación artística. Éstas resultan novedosas en el proceso de enseñanza en aulas de secundaria, y aún más si se promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos. Esto es así por cuanto la educación artística estimula la formación en valores y competencias en los estudiantes, tales como hábitos, actitudes y conocimientos que los ayudan a decidir y realizar su proyecto de vida (Báez, 2020). La diversidad de actividades hace de las estrategias artísticas y creativas una fuente muy provechosa y constructiva en cuanto al proceso de aprendizaje y el fomento de pensamiento crítico, ya que se favorece la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión (Trujillo, 2019).

De la misma manera, las estrategias artísticas y creativas se pueden articular con cualquier asignatura debido a su carácter activo y a la vinculación de habilidades cognitivas y emocionales, incluyendo actividades como dramatización, escritura creativa, microrrelatos y producciones artísticas. El docente debe estar al tanto del avance de

sus estudiantes, además de enfocarse en emplear elementos de su vida diaria; dichos elementos deben dotarlos de herramientas que les permitan analizar y solucionar problemas y desafíos que se presenten en su proyecto de vida (Merecí-Mejía y Cedeño-Tuárez, 2021).

*Proyectos interdisciplinarios:* los trabajos de Burgos *et al.* (2023) y Villanueva *et al.* (2022) se concentran en esta estrategia que plantea abordar los contenidos escolares desde la integración de dos o más asignaturas, con el propósito de fomentar la reflexión y la acción. La finalidad de aplicar esta metodología en diversos espacios académicos radica en abordar, analizar y establecer posibles soluciones a problemas relacionados con el desarrollo sostenible, la biodiversidad, o eventos sociales. La resolución a los desafíos planteados se formula de manera práctica a través de la ejecución de proyectos grupales, lo que permite adquirir conocimientos con fundamentos científicos y fomenta el trabajo cooperativo (Crespo y Chumaña, 2021).

Otro aspecto importante de esta estrategia es permitir a los estudiantes ser agentes activos de su proceso de aprendizaje, dado que están analizando problemas reales de su contexto, trabajan de forma asociada con sus compañeros de clase, y comunican de manera permanente los avances y resultados de su trabajo a la comunidad escolar. El docente posee un rol alejado del perfil tradicional, ya que se convierte en un facilitador y acompañante del proceso de su alumnado, pues traza una serie de objetivos reales y alcanzables para los grupos de trabajo. De igual modo optimiza los tiempos de las sesiones para verificar el alcance de las metas formuladas para el desarrollo de los proyectos planteados, y motiva los educandos para lograr los resultados esperados (Cortez y Tunal, 2018).

### **Presupuestos subyacentes del pensamiento crítico**

*Dimensión cognitiva predominante:* a la luz de diversos autores, el pensamiento crítico ha sido definido como una habilidad primordial que faculta al ser humano para analizar, evaluar y comprender información de manera objetiva y racional, con la intención de concluir y tomar decisiones bien argumentadas. Esta dimensión prevalece en la gran mayoría de los estudios revisados debido a su carácter lógico, puesto que apunta al desarrollo y fomento de una serie de

operaciones de orden mental que se encuentran relacionadas con el procesamiento de información y resolución de problemas de forma práctica y novedosa.

*Foco en el contexto social y cultural:* muchas estrategias reconocen la importancia de integrar el entorno inmediato del alumnado (problemas ambientales, sociales o históricos) como medio para contextualizar el aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico. Emplear estos elementos en espacios académicos permite al docente generar una conexión entre el escenario en el cual los estudiantes se encuentran insertos y el proceso de aprendizaje a desarrollar, ya que ellos reconocen los eventos y los actores que se presentan en dichas situaciones, y en algunos casos se reconocen a sí mismos. Por otra parte, utilizar el contexto social en las prácticas pedagógicas fomenta la necesidad y el interés por aprender en los educandos.

*Desafíos emocionales y afectivos subestimados:* aunque algunos estudios mencionan la importancia de las emociones (ej., fomentar la autoconfianza, el interés y la autorreflexión), éstas se integran con menor frecuencia en las estrategias. Predomina una visión más funcional y cognitiva del pensamiento crítico, y se mantiene la visión clásica de las emociones como un elemento no pertinente con el aprendizaje del alumnado. Se ignora el hecho de que las emociones y la cognición son procesos que se encuentran interrelacionados y dependen el uno del otro al momento de aprender; asimismo, los estudiantes han de ser emocionalmente competentes en los diversos escenarios en que se encuentran insertos (Herrera y Buitrago, 2019).

*Diversidad de enfoques y falta de consenso:* el pensamiento crítico se aborda desde múltiples perspectivas, que van desde definirlo como una habilidad, como un conjunto de procesos cognitivos, hasta como una herramienta para la toma de decisiones. Esta incidencia genera un fenómeno a nivel conceptual entre docentes en la región, el cual no permite que se alcance una concertación aproximada de qué es el pensamiento crítico. De igual manera, el modo en que se enfoca el trabajo pedagógico entre el profesorado para fomentarlo es amplio; dicha diversidad parte del limitado consenso acerca de qué es este tipo de pensamiento para los docentes latinoamericanos.

## DISCUSIÓN

De acuerdo con las preguntas de investigación formuladas en esta revisión sistemática, primero se buscaba conocer cuáles eran las principales estrategias didácticas de fomento de pensamiento crítico empleadas en las aulas latinoamericanas. En consecuencia, se encontraron evidencias que demuestran la utilización de diversas estrategias didácticas, que decidimos agrupar según las características predominantes y los alcances de cada una de ellas. Este hecho coincide con las palabras de Madrid (2020, p. 167) quien afirma “debido a la polisemia del término pensamiento crítico, se dificulta un consenso que permita una mejor comprensión de sus condiciones y de su alcance”. Asimismo, no es tarea fácil agrupar estrategias didácticas para propiciar y fortalecer el pensamiento crítico en los adolescentes, a partir de un dominio o enfoque de manera unificada.

Por otra parte, la segunda pregunta de investigación planteaba determinar qué características poseían las principales estrategias didácticas de fomento de pensamiento crítico a nivel educativo en Latinoamérica. En función de esta interrogante, se identificaron múltiples rasgos en las estrategias didácticas, las cuales iban desde la preponderancia de la dimensión cognitiva en la mayoría de actividades al momento de trabajar en las aulas, emplear el contexto y elementos culturales del entorno de los estudiantes en espacios académicos, hasta llegar, en algunos casos, a integrar las emociones y los afectos dentro de las clases. Esta multiplicidad de características de las estrategias didácticas que usan los docentes al promover y fomentar el pensamiento crítico evidencia las diversas concepciones que tienen de este tipo de pensamiento, así como del modo en que lo abordan y lo desarrollan en sus disciplinas.

A partir de los resultados expuestos en la sección anterior, proponemos agrupar las estrategias didácticas identificadas, en dos grandes enfoques: un enfoque cognitivo-analítico y otro creativo-emocional. Cada uno de éstos agrupa las estrategias didácticas que comparten características entre sí, según la forma de fomentar las habilidades del pensamiento crítico o atender las temáticas que buscan desarrollar. El primer enfoque, al que hemos denominado cognitivo-analítico, se caracterizaría por estimular habilidades vinculadas de

forma directa con el razonamiento lógico, tales como el análisis, la evaluación y la resolución de problemas y, a su vez, por fomentar el razonamiento deductivo formulando hipótesis sobre los fenómenos observados y analizados (Dávila, 2006).

Entre las estrategias didácticas identificadas en la sección anterior, que estarían asociadas a este enfoque cognitivo-analítico, tenemos: el aprendizaje basado en problemas (Figueroa, 2020), el estudio de casos (Morales y Díaz-Barriga, 2021), la lectura crítica (Smith y González, 2020), y la interpretación de gráficos y resultados estadísticos (Burgos *et al.*, 2023).

En general, este enfoque apunta a ser una herramienta para resolver problemas académicos y prácticos: su propósito es identificar soluciones óptimas a partir de un análisis cuidadoso de evidencias y argumentos, pero advierte ciertos impedimentos que vale la pena tener en cuenta. Primero, no conecta la asimilación de conocimientos con problemas reales o con el entorno sociocultural de los estudiantes, lo que inhabilita la crítica social, y limita la capacidad de cuestionar y transformar realidades sociales que no pueden ser ajenas a su proceso de aprendizaje. Asimismo, no aborda de forma adecuada la incertidumbre, la ambigüedad y la complejidad que resultan inherentes a los problemas actuales, y que se constituyen en factores que han de ser empleados para fomentar el análisis del contexto diario de los estudiantes. Además, se encuentra orientado de forma exclusiva a desarrollar un pensamiento crítico lógico, racional y evaluativo basado en eventos reales, garantizando que el estudiante fortalezca la argumentación y análisis del pensamiento producido para generar juicios razonables y sólidos (López, 2012). Sin embargo, el carácter transformador que posee el pensamiento crítico se deja de lado, y la capacidad de cuestionar y cambiar realidades sociales no es esencial para este enfoque ni para las metodologías que agrupa.

El segundo enfoque, al que denominamos creativo-emocional, busca incluir las emociones y la expresión personal como insumos para promover el pensamiento crítico en los educandos de secundaria. Dewey (1989), Facione (1990) y Paul y Elder (2004) son autores que han destacado el valor de incorporar la dimensión afectiva en el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, el aprendizaje

no es un proceso que depende sólo de realizar procesos a nivel cognitivo. En su lugar, se debe incorporar la subjetividad de los estudiantes y los afectos de cada uno, dando cabida a la autorreflexión, a la empatía y a la autoconciencia emocional, para asociar el aprendizaje con su propia realidad.

Las estrategias didácticas identificadas que podríamos agrupar en el enfoque creativo-emocional son las siguientes: creación de microrrelatos (Montenegro, 2024), interpretación de textos mediante dramatización (Quinzo *et al.*, 2023), producciones narrativas y argumentativas (Bueno *et al.*, 2023), y representaciones artísticas en artes plásticas (Cuartas, 2021).

Resulta conveniente destacar las ventajas del enfoque creativo-emocional en relación con las investigaciones analizadas, y los insumos empleados para el desarrollo de los espacios académicos y fomento del pensamiento crítico. En primer lugar, este enfoque permite emplear las experiencias, emociones y perspectivas del estudiante como elemento central de su proceso de aprendizaje, pues genera una conexión entre la adquisición de conocimientos y su propio contexto y realidad. Esta característica hace que el alumno asigne confianza y valor a su propio proceso, y se sienta identificado con situaciones y eventos que son incluidos en las clases (Pekrun, 2014).

En segundo lugar, se ubica una ventaja relacionada de forma directa con la generación de aprendizaje, la cual devela el sentido y significado de la adquisición de nuevos saberes para los estudiantes, puesto que se lleva a cabo una conexión de la teoría con su contexto personal, social y cultural. De este modo, al conectar el aprendizaje con su vida cotidiana, las diversas habilidades del pensamiento crítico no resultan ser abstractas del todo, sino que se convierten en destrezas relativas a la realidad y al contexto de los educandos. La siguiente ventaja del enfoque creativo-emocional busca reconocer al estudiante como un ser integral, cuyas emociones, intereses y creatividad juegan un papel central en el aprendizaje, ya que permiten que éstas logren incidir en diversos procesos que se desarrollan en la escuela y a su vez que la interacción y la comunicación mejore (Martinenco *et al.*, 2020) a nivel individual y colectivo. La última ventaja es favorecer del pensamiento crítico no sólo con base en

habilidades de orden cognitivo (comprender, analizar, evaluar, argumentar), sino además a partir de factores creativos y emocionales que estimulan habilidades como la solución a problemas de la vida diaria fuera de las concepciones tradicionales, la motivación intrínseca y la disposición de los estudiantes a reflexionar y a preguntar desde una visión emocional.

Ahora bien, resulta primordial mencionar algunos obstáculos que no permiten emplear el enfoque creativo-emocional de manera considerable en aulas de secundaria. Primero, las estrategias pedagógicas recurrentes apuntan a ignorar la empatía, la autorreflexión y la autoconciencia emocional como elementos importantes para promover pensamiento crítico. En segundo lugar, la expresión creativa y las emociones se contemplan como componentes secundarios en el desarrollo de pensamiento crítico, y aún se mantiene una percepción tradicional de las mismas, ya que se definen como herramientas complementarias y con baja incidencia en el proceso de aprendizaje estudiantil. En tercer lugar, la crítica social y el análisis del contexto se ha venido desvinculando de procesos educativos, situación que alerta acerca de un evidente impedimento para discutir, cuestionar y reformular realidades sociales. En su artículo “Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva”, Osorio (2020, p. 37) advierte sobre la desarticulación de la crítica social al afirmar:

Aunque esto también evidencia cómo desde la Psicología cognitiva se sobrevalora el dominio cognitivo. Asimismo, permite plantear que se omite y se desvincula la función relevante que tiene la crítica social en el constructo del pensamiento crítico.

De esta forma, se evidencia que las dimensiones afectivas y emocionales que hacen parte del pensamiento crítico son, en gran medida, desestimadas, y la posibilidad de debatir acerca del contexto y las situaciones de orden social no resulta relevante en el proceso educativo. Esta realidad consolida el hecho de que en la escuela secundaria se opte por emplear estrategias de pensamiento crítico asociadas al fomento de habilidades meramente cognitivas, dejando de lado aquellas habilidades que permitan emplear al contexto como suministro esencial para desarrollar una clase y proporcionar

al estudiante la identificación con sus emociones y puntos de vista dentro de este proceso.

## CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática permitió evidenciar dos aspectos importantes relacionados con los tipos de estrategias didácticas usadas para el fomento del pensamiento crítico en la educación secundaria y media a nivel Latinoamérica, así como las características de éstas. El primero está relacionado con el dominio del enfoque cognitivo-analítico, el cual, como se mostró, se encuentra asociado con habilidades relacionadas con la lógica y la evaluación objetiva. Este enfoque es dominante en la mayoría de los estudios revisados, y se refleja en estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos y la lectura crítica, que son recurrentes y aparecen en múltiples contextos, asignaturas y países. Esta primacía se explica ya que el desarrollo del pensamiento crítico en Latinoamérica en el escenario educativo ha sido entendido desde una perspectiva cognitiva, enfocándose en habilidades relacionadas con la lógica y la evaluación objetiva.

En contraste, el segundo aspecto está relacionado con la baja frecuencia en el empleo del enfoque creativo-emocional, el cual ha sido asociado con la motivación, la creatividad, la curiosidad y el vínculo entre contexto y educación. Esta situación se presenta debido a la visión que se tiene de las emociones en el contexto educativo de Latinoamérica, ya que, a pesar de ser reconocidas con cierto valor, no son una prioridad en los estudios revisados. Estrategias como la dramatización, la escritura de texto creativos y las producciones narrativas no resultan atractivas para el paradigma educativo local, pues el involucramiento emocional y la conexión con la subjetividad de los estudiantes no poseen un nexo evidente con el pensamiento crítico, en la perspectiva del enfoque cognitivo-analítico, que, según se mostró, es el dominante.

Se destaca la importancia de ampliar el horizonte del desarrollo y fomento del pensamiento crítico en las aulas de secundaria en Latinoamérica, mediante el uso de diversas estrategias que permitan incluir al alumnado, su contexto y su punto de vista como insumos

para la promoción de este tipo de pensamiento. Además, se sugiere el empleo de estrategias didácticas que fortalezcan el uso del enfoque creativo-emocional, a fin de favorecer la conexión con la vida cotidiana, la crítica social y la promoción de aprendizajes significativos. Es esencial atender los desafíos identificados en esta revisión sistemática para comprender de forma más apropiada las dinámicas del fomento de pensamiento crítico en Latinoamérica en las aulas de secundaria, y asimismo permitir una participación más amplia de la reflexión, la autorreflexión, la empatía y la creatividad en la formación de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Arboleda, A. P., Acosta, R. A., Garcés, L. F., y Sepúlveda, J. (2022). Práctica docente como ejercicio con sentido humano: Reflexión frente a la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(2), 99-109.
- Argandoña, F. A., Persico, M. C., Visic, A. M., y Bouffanais, J. I. (2018). Estudio de casos: una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empresarial*, 12(3), 7-16. <https://dx.doi.org/10.18845/te.v12i3.3934>
- Báez, F. (2020). Estrategias para la integración de la educación artística con otras áreas curriculares en el segundo ciclo del nivel primario de la escuela Nery Cueto. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 8(3), 1-8.
- Benavides, C., y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Binker, A. (1990). 35 dimensions of critical thinking. En R. Paul (ed.), *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (pp. 391-445). Foundation for Critical Thinking.
- Bueno, A. F., Velásquez, J. A., y Ruiz, R. (2023). Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. *Revista UNIMAR*, 41(1), 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>
- Burgos, D., González, D., Sanhueza, M. F., Huencho, A., y Vásquez, C. (2023). Integrando el pensamiento crítico en la clase de estadística: análisis de una experiencia en el ámbito del desarrollo sostenible. *Re-*

- vista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 231-248. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1701>
- Cano, A., González, T., Cabello, J. B., y CASPe (2010). Plantilla para ayudarte a entender un estudio cualitativo. En *CASPe. Guías CASPe de Lectura Crítica de la Literatura Médica* (pp. 3-8). Cuaderno III. CASPe.
- Cárdenas, N., Guevara, C., Moscoso, S., y Álvarez, M. (2023). Metodologías activas y las TIC en los entornos de aprendizaje. *Conrado*, 19(91), 397-405.
- Cedeño, R. J., Vásquez, P., y Maldonado, I. A. (2023). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Rendimiento Académico: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Ciencia Latina*, 7(4), 10297-10316. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7732](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7732)
- Cortez, N., y Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Educación y Humanismo*, 20(35), 74-95. <http://dx10.17081/eduhum.20.35.3018>
- Crespo, H., y Chumaña, J. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1203-1215.
- Cuartas, L. (2021). Reflexiones sobre la educación artística como constructora de nuevas subjetividades en el Colegio Hispanoamericano. *Revista Educación & Pensamiento*, 28(28), 37-41.
- Cuentas, H., y Herrera, M. (2021). Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento. *Revista Científica Consensus*, 5(2), 55-73.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext.), 180-205.
- De-Juanas, Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(33), 298-300. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.033>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

- Domínguez, P. L. (2003). Metodología activa y aprendizaje autónomo con las TIC. *Rev. Dept. Didáctico de las lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales*, 24(1), 1-20.
- Ennis, R.H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1).
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Insight Assessment.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California Academic Press.
- Figuroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Revista Conrado*, 16(77), 244-251.
- García, M., Reyes, A., y Godínez, A. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 1-19.
- González, A., Figarella, F., y Soto, J. (2016). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26063>
- González, S. C., Bocanegra, B., y Moreno, S. K. (2023). Del razonamiento deductivo al estudio de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2536-2554. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i31.683>
- Guayasamín, K., e Inga, E. (2024). Aprendizaje invertido como herramienta educativa potenciadora para mejorar la lengua inglesa. *Revista de Educación Alteridad*, 19(1), 97-115. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.08>
- Herrera, A., Vásquez, J., y Llaro, K. (2022). Estrategia del Flipped Learning en la enseñanza de la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1233-1248. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.410>
- Herrera, L., y Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber* 10(24), 9-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266187001>

- López, F., y Rosengurt, C. (2015). Racionalidad y emociones: una perspectiva Deweyana. En *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur* (pp. 407-416). <https://www.afhic.com/wp-content/uploads/2019/01/razionalidad-y-emociones.pdf>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- López, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- López, W., y Albornoz Vegas, Y. G. (2021). Estrategias didácticas *b-learning* para el aprendizaje de química en tercer año de educación media técnica. *Educere*, 25(81), 549-566.
- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación* 9(18), 159-174.
- Madrid, J. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 150-168. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.9>
- Maldonado, M., Ochoa, S. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de lengua y literatura en estudiantes de primer año de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 10(7), 761-780.
- Martinenco, R. M., Vaja, A. B., y Martín, R. B. (2020). Academic Emotions in a Didactic Sequence of Language and Literature in Secondary Education. *Quadernos de Psicología*, 22(1), e1495. <https://doi.org/10.5565/REV/QPSICOLOGIA.1495>
- Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26.
- Mejía, N., López, M. G., y Valenzuela, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-177.
- Mereci-Mejía, E. E., y Cedeño-Tuárez, L. K. (2021). Estrategias de Educación Artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento crea-

- tivo en los estudiantes de básica elemental. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1205-1224. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2390>
- Montenegro, D. (2024). Didáctica en la creación de microrrelatos mediante el monólogo interior. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 124-136. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.11>
- Morales, J., Zubiria, L., y Cantillo, W. (2021). La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Revista de Filosofía*, 38(99), 461-471. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5655790>
- Morales, M. L., y Díaz-Barriga, F. (2021). Diseño y validación de un caso de enseñanza electrónico sobre pensamiento crítico. *Apertura*, 13(2), 88-105. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2037>
- Moreno, C., y Guano, K. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 67-83. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591>
- Mosquera-Mosquera, C., Rondón-Márquez, I., y Tique-Bastos, J. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los factores escolares: maestros y estudiantes. *Praxis*, 12, 21-29. <https://doi.org/10.21676/23897856.1844>
- Ojeda, X., del Valle, C., y del Valle, J. (2015). Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa. *Correspondencias & Análisis*, (5), 251-268.
- Osorio, J. P. (2020). Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 31-38. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>
- Page, M. J. (2020). *La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas*. <http://www.prisma-state>
- Paul, R., y Elder, L. (2004). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series*. International Academy of Education.
- Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., y Arhuis-Inca, W. (2020). Diagnosis of critical thinking of elementary school students in Chimbote, Peru. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.15>

- Quinzo, S. G., Rojas, F. C., Mosquera, C. M., León, G. A., y Estrella, C. M. (2023). El Empleo de la dramatización como herramienta para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación general básica en Ecuador. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(5), 2841-2871. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7923](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7923)
- Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.
- Smith, G., y González, O. L. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Revista Folios*, (52), 155-171. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Desclée de Brouwer.
- Tenías, M. J. (2012). Critical Thinking in Students of Education, Spanish and Literature Major. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 4(6), 93-104.
- Trujillo, J. (2019). *Pintarte. Proyecto alternativo de estrategias didácticas, artísticas y ambientales. Serie Investigación*. IDEP. [https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1891/Sistematizacion\\_Acompañamiento\\_In\\_Situ\\_p\\_107-110.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1891/Sistematizacion_Acompañamiento_In_Situ_p_107-110.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vargas, D. (2015). Evidence of Critical Thinking in High School Humanities Classrooms. *Education and Learning Gist Education and Learning Research Journal*, (11), 26-44.
- Villanueva, C., Ortega, G., y Díaz, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 433-445. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>
- Zambrano-Sánchez, M. N., y Gallego-Macías, M. R. (2021). Estrategias didácticas que incluyen las TIC's para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun* 5(9, esp.), 63-79. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/190>
- Zona-López, J. R., y Giraldo-Márquez, J. D. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(2), 122-150.