
Estrategias Cogninterpretativas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela de posgrado de una universidad pública de Lima

Cognitive-Interpretive strategies in the development of critical thinking in graduate students at a public university in Lima

Recibido: 14 de diciembre 2024 Evaluado: 30 de diciembre 2024 Aceptado: 28 de enero 2025

Cecilia Arbieto Cortez

Autor corresponsal: Cecilia.arbieto@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4855-4531>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Como citar

Arbieto, C. (2025). Estrategias Cogninterpretativas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela de posgrado de una universidad pública de Lima. *Revista EDUCA UMCH*, 07-31. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202526.345>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue desarrollar una propuesta pedagógica orientada a fomentar el pensamiento crítico en los maestrandos del tercer ciclo de la especialidad de Docencia Universitaria de una universidad pública de Lima. Este estudio surgió de la necesidad de promover actividades que consoliden las competencias asociadas a este tipo de pensamiento en los estudiantes. La metodología se enmarcó en el paradigma sociocrítico, con un enfoque proyectivo y diseño holístico, dado que los cambios generados buscaban incentivar la reflexión y la acción en los 108 participantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico. Durante la fase de diagnóstico, se aplicó una encuesta validada por expertos, compuesta por 42 ítems distribuidos en 10 dimensiones, con el fin de evaluar las competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Los resultados revelaron que los estudiantes poseen algunas competencias que favorecen la comprensión del pensamiento crítico, como las habilidades para la lectura crítica y la interpretación de contenido. A pesar de estas limitaciones, se detectaron áreas de mejora y oportunidades para fortalecer las habilidades cognitivas de los participantes. Se concluyó que el diseño de una estrategia de intervención, como la propuesta planteada, puede potenciar las competencias existentes y desarrollar nuevas, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la reflexión ante la información y el conocimiento al que tienen acceso.

Palabras clave: *propuesta pedagógica, pensamiento crítico, competencias, reflexión*

Summary

The objective of this research was to develop a pedagogical proposal to foster critical thinking in third-cycle master's students specializing in University Teaching at a public university in Lima. This study emerged from the need to promote activities that strengthen competencies associated with this type of thinking among students. The methodology was framed within the socio-critical paradigm, with a projective approach and holistic design, as the changes sought to encourage reflection and action among the 108 participants, selected through probabilistic sampling. During the diagnostic phase, a survey validated by experts was applied, consisting of 42 items distributed across 10 dimensions, aimed at assessing competencies related to critical thinking. The results revealed that students possess some competencies that support critical thinking, such as skills for critical reading and content interpretation. Despite these strengths, areas for improvement and opportunities to enhance participants' cognitive skills were identified. It was concluded that designing an intervention strategy, such as the proposed one, can enhance existing competencies and develop new ones, promoting autonomy, critical thinking, and reflection on the information and knowledge they access.

Keywords: *pedagogical proposal, critical thinking, competencies, reflection.*

Introducción

El pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia esencial en la educación contemporánea, reconociéndose como un pilar fundamental para el desarrollo académico, profesional y personal de los individuos. En este contexto, la presente investigación tiene como finalidad explorar y proponer estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan el pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado de una universidad pública de Lima.

En un mundo caracterizado por desafíos y complejidades crecientes, la capacidad de analizar, evaluar y resolver problemas de manera crítica y reflexiva resulta imprescindible (Osorio, 2020). La formación de profesionales con habilidades cognitivas sólidas, capaces de enfrentar situaciones complejas, ha adquirido relevancia en la educación superior (Betancourth-Zambrano et al., 2019). En respuesta a esta necesidad, se propone el diseño de estrategias cogninterpretativas que integren elementos de la cognición y la interpretación, para potenciar el pensamiento crítico en los maestrandos.

Mediante un enfoque interdisciplinario que combina la teoría cognitiva con la interpretación de contextos académicos y profesionales, se diseñaron y aplicaron estrategias innovadoras orientadas a fomentar la reflexión, el análisis crítico y la argumentación. De esta forma, se busca no solo contribuir al avance del conocimiento en el ámbito del pensamiento crítico y la educación superior, sino también proporcionar herramientas prácticas y efectivas para los docentes y directivos de la Escuela de Posgrado de una universidad pública de Lima.

El propósito final de esta investigación consiste en mejorar la calidad de la formación académica y profesional de los estudiantes, fortaleciendo sus competencias para enfrentar los retos del entorno contemporáneo de manera crítica y fundamentada.

El estudio aborda el desarrollo del pensamiento crítico (PC) en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de una universidad pública de Lima, con énfasis en estrategias cognitivas e interpretativas. Dado que la información y el conocimiento están en constante cambio, el PC resulta esencial para analizar, filtrar y seleccionar datos relevantes. Además, facilita la comprensión de problemas complejos, la construcción de opiniones propias y la toma de decisiones fundamentadas, aspectos que constituyen características clave de ciudadanos libres y responsables.

Sin embargo, investigaciones como las de Blanco et al. (2017) y Steffens et al. (2018) señalan las deficiencias en el desarrollo del PC en la educación superior. Estas deficiencias se atribuyen al enfoque tradicional centrado en la memorización y transmisión de información, en lugar de fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes críticas. Beancourth-Zambrano et al. (2019) subrayan que el PC es vital para afrontar desafíos contemporáneos y fortalecer destrezas, como la comunicación, la comprensión del entorno y la acción ética.

A nivel nacional, estudios como el de Núñez et al. (2019) evidencian deficiencias en los niveles de logro del PC entre estudiantes de pregrado. La falta de esfuerzos por parte de la unidad de posgrado de la universidad estudiada impacta negativamente en la formación crítica de los estudiantes. Este hecho resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten el razonamiento, la reflexión y la capacidad de cuestionamiento, pilares fundamentales para la transformación de la realidad.

El desarrollo del pensamiento crítico (PC) debe considerarse un objetivo transversal en la educación, que impulse la reflexión, la ética y el respeto por la diversidad de ideas. Estos principios son fundamentales para construir una sociedad más crítica y responsable. En este contexto, se plantea la elaboración de una propuesta pedagógica dirigida al fortalecimiento del PC en los maestrandos del tercer ciclo de la mención en Docencia Universitaria del programa de posgrado de una universidad pública de Lima. Esta iniciativa busca responder a las necesidades actuales de formación integral y dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para afrontar los desafíos del entorno académico y profesional con una perspectiva crítica y reflexiva.

Diversos estudios indican que el pensamiento es inherente al ser humano. Etimológicamente, la palabra *pensamiento* proviene del latín *pensare*, que alude a la acción de reflexionar y valorar, una práctica que ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes. En la antigua Grecia, el pensamiento filosófico alcanzó un desarrollo significativo con figuras como Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes sentaron las bases para una reflexión sistemática y crítica (Altuve, 2010).

El pensamiento crítico, como una dimensión particular del pensamiento filosófico, deriva de los términos griegos *kritikos* y latinos *criticus*, los cuales aluden a la capacidad de discernir y juzgar. En la Edad Moderna, Immanuel Kant destacó el pensamiento crítico como un proceso en el cual la razón genera un conocimiento fundamentado que debe ser sometido a la crítica para su validación (Saladino, 2012). Durante el Renacimiento, textos como el *Manifiesto de los Iguales* de Sylvain Maréchal y Gracchus Babeuf reforzaron esta perspectiva crítica dentro del pensamiento de la Ilustración.

En el ámbito educativo, el estudio sistemático del pensamiento crítico comenzó en la década de 1960 con autores como Robert Ennis, quien lo definió como un proceso complejo que abarca tres dimensiones: lógica, criterial y pragmática. Por su parte, Benjamin Bloom, a través de su taxonomía, estableció niveles de capacidades cognitivas desde las más básicas hasta las más avanzadas (Benzanilla et al., 2018).

En América Latina, el pensamiento crítico ha sido históricamente una herramienta clave en procesos sociales y políticos. Durante el siglo XIX, figuras como Simón Bolívar, José de San Martín y José Martí emplearon el pensamiento crítico para fundamentar las luchas de independencia y la construcción estatal. En el siglo XX, este pensamiento se incorporó a la pedagogía bajo la influencia de pensadores europeos como Karl Marx, Friedrich Engels y Antonio Gramsci, mientras que autores latinoamericanos como José Carlos Mariátegui y César Augusto Sandino aportaron un enfoque contextualizado a las luchas sociales y educativas de la región.

La psicología cognitiva ha identificado componentes y habilidades clave para el desarrollo del pensamiento crítico (Osorio, 2020), el cual ha sido conceptualizado en tres “olas”, según Paul, tal como se cita en Suárez et al. (2018).

1. **Primera ola (1970-1982):** Enfocada en la lógica, argumentación y razonamiento, influenciada por la filosofía anglosajona, en la cual las habilidades lógicas fundamentan el pensamiento crítico.
2. **Segunda ola (1980-1993):** Incorpora ideas, comportamientos y habilidades reflexivas al pensamiento crítico.

3. **Tercera ola (1994-hoy):** Integra emociones, valores y subjetividad como criterios racionales para el pensamiento crítico, destacando a Facione, quien identifica habilidades cognitivas esenciales para su desarrollo.

El cognitivismo contribuye al pensamiento crítico mediante habilidades cognitivas que promueven un análisis objetivo y pertinente, lo cual facilita la resolución de problemas en diferentes contextos (Osorio, 2020).

Según Suarez et al. (2018), el pensamiento crítico abarca habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Estas habilidades resultan esenciales para comprender y resolver problemas, evaluar alternativas y tomar decisiones fundamentadas (Bezanilla et al., 2018).

Entre las principales dimensiones del pensamiento crítico destacan:

Interpretación. Consiste en comprender y expresar el significado de datos, situaciones o criterios (Watson & Glaser, 2012).

Análisis. Implica descomponer un fenómeno en partes para establecer relaciones causa-efecto y generar un conocimiento profundo (Cangalaya, 2020).

Evaluación. Se refiere a valorar la credibilidad de afirmaciones y la fuerza lógica de inferencias, lo que facilita la toma de decisiones correctas (Cangalaya, 2020).

Inferencia. Consiste en derivar conclusiones fundamentadas a partir de premisas o hechos observados (López-Novoa et al., 2020; Watson & Glaser, 2012).

Explicación. Permite justificar el razonamiento propio con evidencia y presentarlo de forma coherente y reflexiva (López-Novoa et al., 2020).

Autorregulación. Implica monitorear y ajustar las actividades cognitivas mediante análisis y evaluación para validar o corregir razonamientos (López-Novoa et al., 2020).

Además, según Elder et al. (2003), el pensamiento crítico es un proceso autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido que sigue estándares rigurosos de excelencia. Este proceso incluye ocho elementos clave:

1. Propósitos.
2. Preguntas.
3. Información.
4. Inferencias.
5. Conceptos.
6. Suposiciones.
7. Implicaciones.
8. Puntos de vista.

Estos elementos favorecen el razonamiento eficaz, la resolución de problemas y la comunicación clara. En cuanto a las estrategias cogninterpretativas, estas se conciben como procesos pedagógicos que facilitan el logro de aprendizajes en los estudiantes. Dichas estrategias constituyen un recurso didáctico que concreta el enfoque pedagógico en el aula (Gutiérrez et al., 2018). Esta implica la implementación de un plan intencional que incorpora actividades cognitivas para la adquisición de conocimientos (Maldonado-Sánchez et al., 2019).

Las estrategias pueden clasificarse en diversos tipos:

Cognitivas. Ayudan al estudiante a organizar su actividad de estudio, identificar sus capacidades y mejorar su proceso de aprendizaje (Kimeko, 2009).

Interpretativas. Promueven la reflexión y el uso crítico de la información proveniente de textos, fomentando la formación de ciudadanos comprometidos y reflexivos (Ardila-Moreno & Bracho-Pérez, 2020).

En el presente estudio, se asumen las siguientes estrategias cogninterpretativas:

1. Cuadro sinóptico: Organiza la información jerárquica de lo general a lo particular mediante llaves. Fomenta la clasificación y comprensión de conceptos. Pasos: identificar conceptos generales, derivar los secundarios, establecer jerarquías y utilizar llaves.

2. Mapa cognitivo de cajas: Representa la información en recuadros jerárquicos. Es ideal para sintetizar conceptos generales.
3. Síntesis: Consiste en identificar ideas principales y proceder con su interpretación. Pasos: lectura general, selección de ideas principales, eliminación de información irrelevante y redacción final.
4. RA-P-RP (Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior): Construye significados en tres momentos: plantear preguntas, responder con conocimientos previos y revisar tras análisis del texto.
5. Pregunta guía: Facilita la comprensión global de un tema mediante preguntas clave. Implica formular interrogantes, analizar textos y sintetizar información.
6. Lista de cotejo: Instrumento para evaluar desempeños específicos de manera dicotómica (sí/no). Pasos: definir criterios, establecer indicadores y evaluar.
7. Exposición oral: Estrategia para comunicar ideas ante una audiencia. Incluye seleccionar temas relevantes, organizar puntos clave y practicar previamente.
8. Matriz de inducción: Compara elementos para identificar patrones y extraer conclusiones. Pasos: identificar elementos, analizar información y verificar conclusiones.
9. Método del problema moderado: Propone problemas para resolver mediante investigación y análisis. Incluye fases como planteamiento, solución grupal y discusión.
10. Modelo didáctico operativo: Integra experiencias vivenciales, conceptualización, documentación y aplicación práctica.
11. Debate: Competencia argumentativa estructurada en equipos. Requiere investigación previa y análisis crítico.
12. PNI (Positivo, Negativo, Interesante): Analiza temas considerando aspectos positivos, negativos y curiosidades. Facilita juicios equilibrados y decisiones fundamentadas.

Método

El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, con un enfoque proyectivo y un diseño holístico, dado que los cambios generados se orientaron hacia la reflexión y la acción de los 108 participantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico. En la fase de diagnóstico, se utilizó un cuestionario validado por juicio de expertos. Asimismo, se realizó un análisis de la validez de constructo mediante un análisis factorial de los 42 ítems del cuestionario, los cuales fueron organizados en 10 factores o dimensiones subyacentes. El análisis reveló una varianza explicada del 87.186 % (ver Tabla 2). Este resultado indica que el cuestionario es eficaz para explicar la variabilidad del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, con un margen de error del 12.814%.

En cuanto a la confiabilidad, el valor del Alfa de Cronbach calculado para medir el pensamiento crítico en estudiantes de posgrado de una universidad pública de Lima fue, en general, satisfactorio, lo que demuestra que el instrumento utilizado presenta una alta fiabilidad y coherencia interna. Al analizar las seis dimensiones, se observó que la primera dimensión presentó el valor más bajo de fiabilidad (0.799), mientras que la quinta dimensión alcanzó el valor más alto (0.909).

Resultados

Luego de la aplicación del instrumento de investigación (cuestionario) se obtuvo la siguiente información referente a la variable Pensamiento Crítico.

Tabla 1

Valoración del Cuestionario sobre el Pensamiento Crítico

Valoración	Descripción	Nivel
0	El maestrando no cumple con el ítem	Deficiente
1	El maestrando cumple muy poco con el ítem (20%)	
2	El maestrando cumple poco con el ítem (40%)	Regular
3	El maestrando cumple de manera regular con el ítem (60%)	
4	El maestrando cumple en gran medida con el ítem (80%)	Bueno
5	El maestrando cumple en su totalidad con el ítem (100%)	

Tabla 2*Clasifica por categorías el tema*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	21	18.42%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	51	44.7%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	26	22.8%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	16	14%
Total	114	100%

Tabla 3*Decodifica el tema*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	13	11.4%
El maestrando cumple poco con el ítem	24	21.0%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	39	34.2%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	18	15.8%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	20	17.5%
Total	114	100%

Tabla 4*Aclaración del tema*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	27	23.7%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	41	36%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	29	25.3%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	17	15%
Total	114	100%

Tabla 5*Análisis descriptivo de la dimensión interpretación*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	21	18.4%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	57	50%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	33	28.9%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	3	2.6%
Total	114	100%

Tabla 6

Examina ideas

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	20	17.5%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	49	43%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	33	29%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	12	10.5%
Total	114	100%

Tabla 7

Identificar argumentos principales y secundarios

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	21	18.4%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	42	36.8%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	40	35%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	11	9.6%
Total	114	100%

Tabla 8

Análisis descriptivo de la dimensión análisis

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	13	11.4%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	55	48.2%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	46	40.4%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	0	0%
Total	114	100%

Tabla 9

Establecer criterios de valoración

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	7	6.1%
El maestrando cumple poco con el ítem	23	20.1%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	39	34.2%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	23	20.1%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	22	19.3%
Total	114	100%

Tabla 10*Evaluar la credibilidad de las afirmaciones*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	13	11.4%
El maestrando cumple poco con el ítem	18	15.8%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	52	45.6%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	18	15.8%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	13	11.4%
Total	114	100%

Tabla 11*Análisis descriptivo de la dimensión evaluación*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	35	30.7%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	41	36%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	29	25.4%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	9	7.9%
Total	114	100%

Tabla 12*Cuestionar la conclusión*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	20	17.5%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	37	32.5%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	45	39.5%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	12	10.5%
Total	114	100%

Tabla 13*Extracción de las conclusiones*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	1	0.88%
El maestrando cumple poco con el ítem	34	29.8%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	49	43%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	23	20.2%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	7	6.1%
Total	114	100%

Tabla 14

Análisis descriptivo de la dimensión inferencia

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	18	15.8%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	45	39.5%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	46	40.4%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	5	4.3%
Total	114	100%

Tabla 15

Describir métodos y resultados

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	3	2.6%
El maestrando cumple poco con el ítem	35	30.7%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	48	42.1%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	20	17.5%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	8	7%
Total	114	100%

Tabla 16

Justificar procedimientos

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	8	7%
El maestrando cumple poco con el ítem	14	12.3%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	53	46.5%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	30	36.3%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	9	7.9%
Total	114	100%

Tabla 17

Proponer y defender con buenas razones las explicaciones

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	6	5.3%
El maestrando cumple poco con el ítem	25	21.9%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	42	36.8%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	35	30.7%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	6	5.3%
Total	114	100%

Tabla 18*Análisis descriptivo de la dimensión explicación*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	22	19.3%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	63	55.3%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	26	22.8%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	3	2.6%
Total	114	100%

Tabla 19*Autocontrol*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	17	14.9%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	61	53.5%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	34	29.8%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	2	1.8%
Total	114	100%

Tabla 20*Autocorrección*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	39	34.2%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	52	45.6%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	18	16.2%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	5	4%
Total	114	100%

Tabla 21*Análisis descriptivo de la dimensión autorregulación*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
El maestrando no cumple con el ítem	0	0%
El maestrando cumple muy poco con el ítem	0	0%
El maestrando cumple poco con el ítem	21	18.4%
El maestrando cumple de manera regular con el ítem	73	64%
El maestrando cumple en gran medida con el ítem	18	16.2%
El maestrando cumple en su totalidad con el ítem	2	1.4%
Total	114	100%

Tabla 22

Cuadro de concordancia entre el diagnóstico y la propuesta de solución y mejora

Dimensiones de la categoría Pensamiento Crítico	Resultados diagnósticos	Estrategias/ metodologías/ herramientas/ Fases procesos	Actividades educativas para intervención sugeridas
Interpretación	Los estudiantes poseen algunas competencias para la clasificación de material por categoría.	Cuadro sinóptico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los conceptos generales sobre la lectura. 2. Se derivan los conceptos secundarios o subordinados de la lectura 3. Se categorizan los conceptos estableciendo relaciones de jerarquía. 4. Se utilizan llaves para señalar las relaciones.
	El grupo en general puede decodificar el tema.	Mapa cognitivo de cajas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se identifican los conceptos más generales del tema: Indica los procesos que en la lectura 2. En cuadros se describe los procesos: Considerando lo indicado en el texto, explica con sus propias palabras las características de cada proceso 3. Ejemplifique cada proceso: Relacione cada proceso del currículo con su experiencia diaria.
	Una mayoría cuenta con estructuras cognitivas para determinar el tema en los textos.	Síntesis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se lee el texto 2. Se seleccionan las ideas principales. 3. Se elimina la información poco relevante. 4. Se redacta el comentario final del texto con base en la interpretación personal.
Análisis	Un número significativo pueden evaluar las ideas expresadas.	RA-P-RP (Respuesta anterior – pregunta – respuesta posterior)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formulan preguntas sobre el tema. 2. Se proyecta el video. 3. Se responden de nuevo las preguntas.
	Los resultados indican que mayoritariamente	Preguntas-guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formulan preguntas. 2. Se contestan preguntas.

	<p>pueden identificar ideas principales y secundarias, algunos tienen dificultades para distinguirlas y a otros les resulta más difícil.</p>		<p>3. Se elabora un esquema de la información obtenida. 4. Se explica en el grupo las ideas que se extrajeron.</p>
Evaluación	<p>Se pudo observar que algunos estudiantes tienen criterios para evaluar el contenido de un material; otros tienen menos elementos de valoración y otros tienen dificultades para evaluar un texto.</p>	Lista de cotejo	<p>1. Seleccionar qué se va a evaluar 2. Buscar información sobre el tema. 3. Establecer las categorías de evaluación 4. Definir los criterios para evaluar.</p>
	<p>Dado que es una práctica habitual, sobre este indicador la mayoría cuenta con experiencia en la preparación de un tema para presentar al grupo. No obstante, algunos por sus características personales tienen limitaciones.</p>	Exposición oral	<p>1. Posterior a la exposición, se aplica la lista de cotejo. 2. Se organizan los resultados, de cada participante. 3. Se explican los resultados de acuerdo a las categorías y criterios establecidos.</p>
Inferencia	<p>Las respuestas demostraron que el grupo tiene claridad al momento de formular una conclusión sobre el tema, a partir de la contraposición de posturas; otras respuestas denotan menos</p>	Matriz de inducción	<p>1. Se identifican los elementos y parámetros a comparar. 2. Se toma nota de ellos y se escriben: 3. Se analiza la información recolectada y se buscan patrones. 4. Se buscan más evidencias que confirmen o refuten las conclusiones. 5. Se extraen conclusiones con base en el patrón observado.</p>

	elementos de contraste entre lo que creen con respecto al contenido del texto.		
	Se evidenció que una parte del grupo tiene consolidados algunos procesos que le permiten extraer conclusiones.	Método del problema moderado	<ol style="list-style-type: none"> 1.Presentación del tema. 2.Planteamiento de situaciones problemáticas. 3.Identificación de soluciones en la fuente consultada. 4.Exposición de las conclusiones halladas. 5.Propuesta de nuevas conclusiones. 6.Exposición de conclusiones.
Explicación	Una parte de los participantes puede identificar y describir procedimientos para describir su punto de vista, sus hallazgos o sus diferencias con respecto a un tema; otros, son menos expresivos, pero logran comunicar de manera efectiva.	Matriz de inducción	<ol style="list-style-type: none"> 1.Se identifican los elementos y parámetros a comparar. 2.Se toma nota de ellos y se escriben. 3.Se analiza la información recolectada y se buscan patrones. 4.Se buscan más evidencias que confirmen o refuten las conclusiones. 5.Se extraen conclusiones con base en el patrón observado.
	Una parte del grupo utilizan argumentos para justificar determinados procedimientos; la otra, los emplea con algunas limitaciones.	Exposición oral	<ol style="list-style-type: none"> 1.Recopilación de información sobre el tema; 2.Diseño del proceso. 3.Explicación amplia del tema.
	Tal como se presentan los resultados, los participantes por su nivel de formación evidencian el	Matriz de inducción	<ol style="list-style-type: none"> 1.Realiza una conclusión. 2.Redacta un ejemplo. 3.Esquematiza las conclusiones obtenidas en clase.

	dominio de información que les permite defender y ampliar las explicaciones.		
Autocontrol	La mayoría de los estudiantes poseen un nivel básico de habilidades de autocontrol, lo que les permite gestionar adecuadamente su proceso de aprendizaje y mantener un nivel mínimo de control sobre sus acciones y comportamientos académicos. Sin embargo, otros demostraron un cumplimiento en poca medida en los indicadores.	Debate	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del tema. 2. Organización de la dinámica. 3. Investigación. 4. Debate. 5. Planteamiento de preguntas. 6. Análisis final.
Autocorrección	En general el grupo posee criterios bien establecidos para la autocorrección, tanto de sus juicios como de sus desempeños; muy pocos mostraron dificultades para evaluar y rectificar su actuación.	PIN (Positivo, negativo, interesante)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se establecen ideas sobre las posturas que diversos autores sobre el tema. 2. Se plantean dudas, preguntas y aspectos curiosos. 3. Se elabora una conclusión

Discusión

La discusión de los resultados obtenidos en el presente estudio permite analizar los procesos pedagógicos en los estudiantes de posgrado de una universidad pública de Lima. Los resultados evidencian que los estudiantes presentan fortalezas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en mayor o menor grado, algunos enfrentan dificultades en la ejecución de actividades específicas, lo que limita su comprensión o condicionan sus criterios de evaluación del material utilizado, tanto en su proceso formativo como en su futura práctica pedagógica. No obstante, existen áreas de mejora y oportunidades para potenciar sus habilidades cognitivas. En ese sentido, el diseño de una estrategia de intervención, como la propuesta en este estudio, podría fortalecer las competencias existentes y contribuir a consolidar otras para permitan generar autonomía, el ser crítico y reflexivo frente a la información y el conocimiento al que se tenga acceso.

La discusión se centra en las dimensiones del pensamiento crítico. En la dimensión interpretación, los resultados revelan que la mayoría de los participantes muestra una frecuencia significativa en la identificación de ideas principales, las características y el ordenamiento de ideas, lo que denota consistencia en estas actividades.

Sin embargo, el 44.7% de los participantes presenta una competencia moderada en la interpretación del contenido y la comprensión de la información, mientras que un porcentaje considerable enfrenta dificultades en estos aspectos. Estas diferencias pueden explicarse por factores individuales, como la experiencia previa, el estilo de aprendizaje y la motivación, tal como lo señalan Betancourt-Zambrano et al. (2019). En este contexto, la implementación de tutorías personalizadas es importantes, ejercicios de comprensión lectora y materiales complementarios como estrategias para mejorar estas competencias.

Respecto a la dimensión análisis, se observó que el 43% de los participantes cumplió de manera regular con el reconocimiento de juicios, la identificación de argumentos y la organización del contenido. Estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer las habilidades analíticas en los maestrandos, ya que constituyen la base para desarrollar un pensamiento crítico sólido.

En la dimensión evaluación, el 34.2% de los participantes demostró un cumplimiento regular, lo que indica una comprensión básica sobre la identificación de ideas principales y la evaluación de premisas. Sin embargo, la variabilidad observada en la profundidad y precisión de estas habilidades evidencia desigualdades significativas en el desarrollo del pensamiento crítico desde un enfoque educativo sistemático para abordar estas deficiencias y fomentar un pensamiento crítico más reflexivo y estructurado.

La dimensión inferencia mostró resultados positivos, ya que la mayoría de los participantes demostró un alto cumplimiento en la anticipación de conclusiones, la identificación de problemas y la conexión con conocimientos previos. Estos hallazgos destacan un nivel avanzado en estas competencias clave, lo cual coincide con lo planteado por Lévano (2020), quien resalta la importancia de la inferencia como una habilidad cognitiva fundamental para el pensamiento crítico, aplicable tanto en la lengua propia como en el análisis de contenidos en otros idiomas.

En la dimensión explicación, los resultados indicaron que la mayoría de los participantes mostró un cumplimiento regular en la descripción de métodos, la justificación de procedimientos y la formulación de argumentos. Esto refleja una comprensión adecuada de la coherencia y claridad necesarias para presentar información de manera efectiva. Eso por cuanto, el desarrollo de habilidades argumentativas bien fundamentadas es esencial para comunicar ideas y resultados académicos con precisión.

En la dimensión autorregulación, se identificó un cumplimiento regular en el autocontrol y la autocorrección por parte de la mayoría de los participantes. Sin embargo, también se observó que algunos estudiantes presentan dificultades significativas en la gestión y control de su aprendizaje, lo que limita su eficacia académica y destacando que el diseño de actividades que fomenten la autorreflexión podría ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades, promoviendo la mejora continua en su desempeño académico.

En síntesis, los resultados obtenidos enfatizan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas y contextualizadas para fortalecer cada dimensión del pensamiento crítico. Estas estrategias deben enfocarse en atender las diferencias individuales, promover el desarrollo de habilidades específicas y garantizar una

formación integral que prepare a los maestrandos para enfrentar los desafíos académicos y profesionales con un pensamiento crítico robusto y reflexivo.

Conclusiones

El pensamiento crítico es esencial para el desarrollo académico y profesional, ya que permite interpretar, analizar, evaluar y construir argumentos sólidos frente a los desafíos actuales. Su fortalecimiento requiere estrategias pedagógicas, como debates, talleres colaborativos y análisis crítico de textos. Estas prácticas están orientadas a fomentar la comprensión lectora, el rigor académico y la capacidad para generar soluciones fundamentadas. Además, aspectos como la objetividad, el equilibrio emocional y el uso de ejemplos reales constituyen pilares clave para desarrollar de esta competencia, la cual, va más allá de atravesar diversas disciplinas, contribuye a la toma de decisiones informadas en contextos diversos.

Con respecto a los participantes, se evidenció que cuentan con fortalezas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, algunos enfrentan dificultades en actividades específicas que limitan su comprensión y su capacidad para evaluar el material utilizado, tanto en su proceso formativo como en su futura práctica pedagógica.

A pesar de ello, se identificaron áreas de mejora y oportunidades para potenciar sus habilidades cognitivas.

El diseño de una estrategia de intervención, como la propuesta en este estudio, puede fortalecer las competencias existentes y consolidar nuevas, así como generar autonomía, pensamiento crítico y reflexivo frente a la información y el conocimiento al que se tenga acceso.

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Responsabilidad ética o legal

La autora confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por la autora sin recursos externos.

Correspondencias: *Cecilia.arbieto@unmsm.edu.pe*

Referencias

- Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20),5-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Ardila-Moreno, A., & Bracho-Pérez, K. (2020). Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos en estudiantes de educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4, (6), 56-68.
- Betancourth-Zambrano, S., Tabares, Y., & Martínez, V. (2019). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-17. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.-22.38.3577>

- Benzanilla, M., Poblete, M., Fernández, D. Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Blanco-López, Á., España-Ramos, E., & Franco-Mariscal, A. J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista de Educación Científica*, 1 (1), 107-115
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153 <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Elder, G. H. J., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2-1>
- Gutiérrez, J. C. L., Pérez, I., & Aguirre, J. M. L. (2018). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3 (3), 1290-1308.
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (27),1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432005>
- López-Novoa, I., Padilla-Guzmán, M., Juárez-De La Cruz, M., Gallarday-Morales, S., & Uribe Hernández, Y. (2020). Pedagogía Universitaria Basada en Competencias Genéricas para Desarrollar Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e561. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.561>

- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- 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>
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab
- Suárez, J., Martín, J., Villaveces, L., & Pabón, D. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía*. Un dialogo con nuevas tonadas. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/8388>
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, O., García, J., Hernández, H., & Marín, F. (2018). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia), *Revista Espacios*, 38, (30), 1-14.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2012). *Critical thinking appraisal, forms A and B*. Harcourt, Brace and Wold.

Trayectoria académica

Cecilia Arbieto Cortez

Magíster y doctora en Educación por la Universidad César Vallejo, donde actualmente se desempeña como docente. Ha trabajado en la Dirección de Formadores de Docentes de Educación Secundaria en Servicio (DIFODS) y en la Escuela de Posgrado de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, sede La Molina. Además, fue docente en la Universidad Faustino Sánchez Carrión de Huacho y en el Programa PROCASE de la UNE.

Con una trayectoria de 30 años como docente, ha desempeñado funciones como Acompañante Pedagógico para el Programa de Soporte Pedagógico de la UGEL 04 Comas. También ha sido responsable de la enseñanza del idioma quechua en la Escuela Nacional Superior de Folclore José María Arguedas en Lima. Actualmente, es integrante del Comité de Calidad del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Escuela de Posgrado de la UNE, donde contribuye activamente a la mejora de este programa académico.