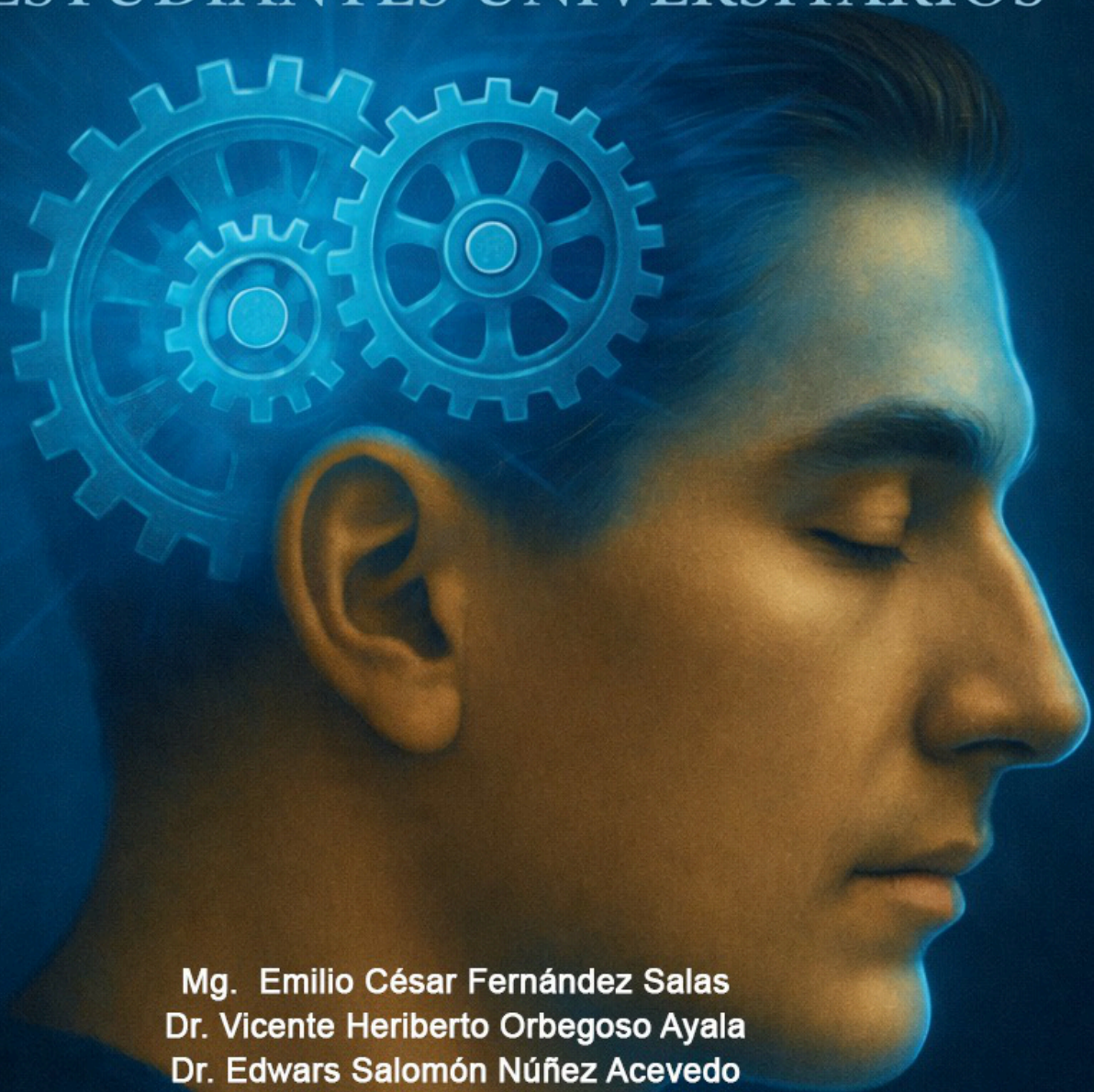


# DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ANALÍTICO

MEDIANTE LA TÉCNICA DEL TALLER  
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS



Mg. Emilio César Fernández Salas  
Dr. Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
Dr. Edwards Salomón Núñez Acevedo



Año 2026

**Desarrollo del pensamiento analítico mediante la técnica del taller en  
estudiantes universitarios: un análisis basado en metodologías activas**

**Emilio César Fernández Salas**

[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>

Universidad Nacional de Trujillo

**Perú**

**Vicente Heriberto Orbegoso Ayala**

[vorbegoso@unitru.edu.pe](mailto:vorbegoso@unitru.edu.pe)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>

Universidad Nacional de Trujillo

**Perú**

**Edwars Salomón Núñez Acevedo**

[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>

Universidad Nacional de Trujillo

**Perú**



**Desarrollo del pensamiento analítico mediante la técnica del taller en estudiantes universitarios: un análisis basado en metodologías activas.**

© 2026 Autores: Reservados todos los derechos.

Autores: Emilio César Fernández Salas, Vicente Heriberto Orbegoso Ayala y Edwards Salomón Núñez Acevedo.

Editora de contenidos: Ana Luisa Mendoza Vela

Edición: Omniscens

Diseño de cubierta: Omniscens

Diseño interior: Omniscens

Primera edición: 2026

ISBN: 978-970-96928-9-1

DOI: <https://doi.org/10.71112/rjcf3z83>

Sello editorial: Omniscens Publishing (97897096928)

Categoría: Educación Superior

Tipo de Contenido: Libros Universitarios

Lugar de publicación: Mérida, Yucatán, México

Este trabajo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0

Internacional (CC BY 4.0). <https://www.publishing.omniscens.com/>



**Omniscens Publishing**

[www.publishing.omniscens.com](http://www.publishing.omniscens.com)



### **Dedicatoria**

A los estudiantes universitarios.

**Agradecimiento:**

A las universidades, docentes y estudiantes que contribuyen al desarrollo del pensamiento analítico mediante metodologías activas, fortaleciendo una educación superior crítica, participativa y orientada al aprendizaje profundo.

## Índice

Título	Página
Dedicatoria	3
Agradecimiento	4
Prólogo	6
Introducción	7
Capítulo 1. Desarrollo del pensamiento analítico mediante la técnica del taller en estudiantes universitarios: Un análisis basado en metodologías activas	9
DOI: <a href="https://doi.org/10.71112/9fh9w922">https://doi.org/10.71112/9fh9w922</a>	
Capítulo 2. Metodologías activas y técnica del taller para el desarrollo del pensamiento analítico universitario	31
DOI: <a href="https://doi.org/10.71112/rpc7zg22">https://doi.org/10.71112/rpc7zg22</a>	
Capítulo 3. Estrategias pedagógicas y variables asociadas al pensamiento crítico en contextos universitarios	54
DOI: <a href="https://doi.org/10.71112/bskrw372">https://doi.org/10.71112/bskrw372</a>	
Capítulo 4. Metodologías, tecnologías y factores socioemocionales en el fortalecimiento del pensamiento crítico universitario	80
DOI: <a href="https://doi.org/10.71112/by8sry14">https://doi.org/10.71112/by8sry14</a>	
Capítulo 5. Impacto de la Técnica del Taller en el Desarrollo del Pensamiento Analítico en Estudiantes de Historia y Geografía	104
DOI: <a href="https://doi.org/10.71112/dd873892">https://doi.org/10.71112/dd873892</a>	
Capítulo 6. La Técnica del Taller como Motor del Pensamiento Analítico en la Formación de Docentes de Historia y Geografía	124
DOI: <a href="https://doi.org/10.71112/087eyk74">https://doi.org/10.71112/087eyk74</a>	

## Prólogo

La presente obra analiza un problema fundamental de la educación superior contemporánea: el insuficiente desarrollo del pensamiento analítico en los estudiantes y la necesidad de superarlo mediante estrategias pedagógicas activas. A partir de una investigación pre experimental aplicada a estudiantes universitarios y complementada con una revisión sistemática de estudios recientes, más un estado del arte y un análisis teórico; el libro demuestra que la técnica del taller constituye un recurso eficaz para fortalecer habilidades cognitivas superiores, especialmente en el análisis de elementos, la identificación de relaciones y la organización conceptual.

El texto integra marcos teóricos actuales, enfoques constructivistas y socio-constructivistas, así como evidencias empíricas que explican cómo la participación activa, la interacción guiada y la resolución de problemas favorecen un razonamiento más profundo y autónomo. Asimismo, señala las limitaciones que persisten en la formación universitaria, entre ellas el predominio de prácticas memorísticas, la escasa lectura crítica y la limitada preparación docente en metodologías activas. Frente a ello, la obra propone alternativas concretas que incluyen el uso continuo de talleres, el análisis de casos, el debate argumentado y actividades orientadas a la reflexión metacognitiva.

El libro ofrece, en conjunto, una síntesis rigurosa que articula teoría, metodología e investigación aplicada. Sus resultados permiten comprender con mayor claridad cómo se construye el pensamiento analítico y de qué manera puede fortalecerse de forma sistemática dentro del aula universitaria. Este volumen constituye un aporte valioso para docentes, investigadores y formadores interesados en promover una educación superior más competente, crítica y orientada al aprendizaje significativo.

## Introducción

El fortalecimiento del pensamiento analítico en la educación superior se ha convertido en una prioridad estratégica ante los cambios acelerados que caracterizan al siglo XXI. La expansión tecnológica, la digitalización de los entornos académicos y la creciente diversidad de demandas sociales evidencian la necesidad de superar modelos centrados en la repetición para avanzar hacia procesos formativos que promuevan análisis profundo, autonomía intelectual y resolución crítica de problemas. En este contexto, las metodologías activas y, en particular, la técnica del taller, adquieren un papel fundamental para replantear cómo se desarrollan las habilidades cognitivas superiores en la formación universitaria. El presente libro surge precisamente de este escenario, con el propósito de examinar rigurosamente el impacto de estas estrategias en la construcción del razonamiento analítico.

Durante décadas, la enseñanza universitaria ha privilegiado enfoques expositivos que reducen la participación del estudiante y limitan el desarrollo de procesos cognitivos complejos. Sin embargo, la evidencia reciente demuestra que el pensamiento analítico se fortalece cuando el aprendizaje se organiza en torno a experiencias activas, colaborativas y situadas, donde los estudiantes interpretan información, comparan perspectivas y elaboran juicios fundamentados. En esta línea, la técnica del taller es abordada en esta obra como un espacio pedagógico que promueve la interacción, la reflexión, el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento. Los capítulos integran fundamentos teóricos, hallazgos empíricos y análisis sistemáticos que resaltan la pertinencia de este enfoque para las demandas actuales de la educación superior.

El estudio central del libro, de diseño preexperimental, evalúa el impacto de la técnica del taller en estudiantes de Historia y Geografía, analizando las dimensiones del pensamiento analítico: elementos, relaciones y organización conceptual. Los resultados



muestran mejoras significativas entre la pre prueba y la pos prueba, confirmando el efecto positivo de esta metodología. A ello, se suma una revisión sistemática realizada bajo criterios PRISMA, que reúne veinte estudios de bases de datos como SciELO, Dialnet y Scopus, permitiendo identificar coincidencias teóricas, vacíos formativos y oportunidades de fortalecimiento en el uso de metodologías activas.

En un contexto marcado por la virtualidad, la heterogeneidad estudiantil y la necesidad de propuestas pedagógicas más participativas, la reflexión sobre el pensamiento analítico adquiere especial relevancia. Prácticas como la lectura crítica, el análisis de casos, la resolución de problemas y los debates guiados demuestran un impacto significativo en la calidad del razonamiento, aunque persisten desafíos como la limitada formación docente y la ausencia de continuidad en la aplicación de estrategias activas.

Este libro ofrece así una mirada integral que articula teoría, metodología y práctica pedagógica, proponiendo caminos concretos para fortalecer el pensamiento analítico y avanzar hacia una educación superior más crítica, inclusiva y orientada al aprendizaje profundo.

## Capítulo 1

**Desarrollo del pensamiento analítico mediante la técnica del taller en estudiantes universitarios: Un análisis basado en metodologías activas**

**Development of Analytical Thinking through the Workshop Technique in University Students: An Analysis Based on Active Methodologies**

DOI: <https://doi.org/10.71112/9fh9w922>

Emilio César Fernández Salas  
[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
[vorbegoso@unitru.edu.pe](mailto:vorbegoso@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Edwars Salomón Núñez Acevedo  
[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

### Resumen

La investigación analiza el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en la educación superior a partir de una revisión exhaustiva de la literatura científica publicada entre 2017 y 2025. El estudio evidencia que las limitaciones en el razonamiento analítico de los estudiantes universitarios no responden a factores cognitivos innatos, sino a prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización y la transmisión de contenidos. Desde un enfoque cognitivo, disposicional y contextual, los hallazgos destacan que el pensamiento crítico se fortalece mediante metodologías activas,

particularmente la técnica del taller, al promover la reflexión metacognitiva, la argumentación fundamentada y la resolución de problemas. Asimismo, se confirma que los enfoques constructivista y socioconstructivista constituyen bases pedagógicas sólidas para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En conjunto, la evidencia revisada sustenta que la integración sistemática de talleres educativos en la formación universitaria favorece la autonomía intelectual, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento sostenido del pensamiento analítico.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, pensamiento analítico, técnica taller, educación superior, metodologías activas

### **Abstract**

This research examines the development of critical and analytical thinking in higher education through a comprehensive review of the scientific literature published between 2017 and 2025. The study demonstrates that limitations in university students' analytical reasoning do not stem from innate cognitive factors, but rather from traditional pedagogical practices focused on memorization and content transmission. From a cognitive, dispositional, and contextual perspective, the findings highlight that critical thinking is strengthened through active methodologies, particularly the workshop technique, as it promotes metacognitive reflection, well-founded argumentation, and problem solving. Likewise, the constructivist and socioconstructivist approaches are confirmed as solid pedagogical foundations for the development of higher-order cognitive skills. Overall, the reviewed evidence supports that the systematic integration of educational workshops in university training fosters intellectual autonomy, meaningful learning, and the sustained strengthening of analytical thinking.

**Keywords:** critical thinking, analytical thinking, workshop technique, higher education, active methodologies.

## Introducción

A nivel internacional, las limitaciones en el pensamiento analítico de los estudiantes universitarios no se atribuyen a diferencias cognitivas innatas, sino a la manera en que los sistemas educativos promueven o restringen el desarrollo de habilidades de razonamiento complejo. La evidencia comparada muestra que una proporción significativa de universitarios finaliza su formación sin consolidar un dominio robusto del pensamiento crítico, como consecuencia del predominio de enfoques pedagógicos centrados en la memorización y de una limitada estimulación del análisis profundo. En contraste, la OECD (2023) destaca que países como Finlandia, Japón, Canadá y Corea del Sur alcanzan desempeños superiores al integrar de forma sistemática la lectura argumentativa, la escritura académica y la resolución de problemas complejos en sus programas formativos.

En el contexto latinoamericano, el desarrollo del pensamiento analítico presenta diferencias significativas. Chile y Brasil evidencian avances sostenidos gracias a la implementación de investigación temprana, la evaluación por competencias y la presencia de docentes con formación especializada, factores que fortalecen el razonamiento crítico según Guzmán-Valenzuela (2023). Por el contrario, Honduras, Bolivia y Paraguay muestran niveles más bajos debido a la persistencia de prácticas memorísticas, la limitada inversión educativa y la insuficiente profesionalización docente. Ferreira et al. (2021) destacan que estas brechas regionales se originan en desigualdades estructurales, una cultura investigativa poco consolidada y la ausencia de pedagogías activas en gran parte del sistema universitario.

En el contexto peruano, esta tendencia también se manifiesta con claridad. Diversos estudios evidencian que una proporción significativa de estudiantes universitarios se sitúa en niveles medios o bajos de pensamiento crítico, situación asociada al predominio de metodologías expositivas, prácticas de lectura superficial y sistemas de evaluación orientados principalmente a la reproducción de información. No

obstante, Yarlequé et al. (2020) demuestran que la incorporación sistemática de estrategias como el análisis de textos académicos, los debates argumentativos y el estudio de casos contribuye de manera significativa al fortalecimiento del razonamiento académico, lo que confirma que dichas limitaciones no responden a déficits cognitivos, sino a la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales. En conjunto, la evidencia sugiere que las diferencias en el desarrollo del pensamiento analítico entre países y universidades se explican fundamentalmente por la calidad de la mediación docente, la solidez de la cultura lectora, el nivel de inversión educativa y la coherencia de los diseños curriculares.

### **Marco teórico**

El marco teórico del pensamiento crítico en la educación superior se sustenta en el enfoque cognitivo-disposicional-contextual, el cual sostiene que esta competencia puede desarrollarse progresivamente cuando se articulan habilidades cognitivas avanzadas, actitudes intelectuales y condiciones formativas adecuadas. En relación con la dimensión cognitiva, Halpern y Dunn (2021) afirman que el pensamiento crítico se basa en la capacidad de analizar, evaluar e inferir información mediante procesos metacognitivos, habilidades que se robustecen cuando el estudiante argumenta con fundamento y contrasta evidencias de manera rigurosa. Desde el plano pedagógico-contextual, Golden (2023) destaca que su fortalecimiento depende de la implementación continua de actividades situadas en los niveles superiores de la Taxonomía de Bloom, particularmente aquellas que exigen análisis, evaluación y creación. Finalmente, desde la dimensión disposicional-contextual integrada, Andreucci-Annunziata et al. (2023) sostienen que el pensamiento crítico emerge de la interacción entre habilidades cognitivas de orden superior, actitudes como la apertura mental y el rigor intelectual, y un entorno universitario que favorece la interpretación, la evaluación y la autorregulación del propio razonamiento.

### **Concepto en universidades:**

El pensamiento crítico en el ámbito universitario se entiende como un proceso reflexivo que permite al estudiante analizar información con rigurosidad y formular juicios sustentados en criterios académicos sólidos. Según López-Ruiz (2021), esta capacidad implica aplicar criterios de validez, pertinencia y monitoreo metacognitivo para evaluar de manera fundamentada las ideas. Hart et al. (2021) señalan que dicha competencia se evidencia cuando el estudiante establece conexiones conceptuales significativas, identifica supuestos implícitos y sustenta sus conclusiones en el desarrollo de actividades académicas de alta exigencia cognitiva. Para Andreucci-Annunziata et al. (2023), el pensamiento crítico constituye una herramienta esencial para interpretar problemas complejos, analizar datos y valorar la solidez de la evidencia. Desde la perspectiva del propio estudiante, Pnevmatikos et al. (2023) indican que este proceso implica cuestionar la información, contrastar diversas fuentes y ajustar las posturas personales con base en argumentos racionales. Finalmente, Jaramillo et al. (2025) resaltan que la autonomía intelectual y el uso sostenido de estrategias metacognitivas son componentes centrales para su consolidación en la formación universitaria.

### **Características del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico en la educación superior se concibe como un proceso deliberado, reflexivo y autorregulado que orienta al estudiante a examinar, analizar y valorar información con rigor académico, constituyéndose en un componente esencial del desarrollo del pensamiento analítico. Hart et al. (2021) señalan que este proceso se sustenta en un razonamiento estructurado y sólidamente fundamentado, el cual integra habilidades cognitivas de orden superior como el análisis, la síntesis y la evaluación de información compleja, así como la capacidad de ajustar conclusiones en función de la evidencia disponible. Asimismo, dicho proceso se ve reforzado por disposiciones intelectuales tales como la curiosidad, la apertura mental, la búsqueda de precisión, la



honestidad intelectual y el escepticismo constructivo, las cuales permiten cuestionar afirmaciones infundadas y emitir juicios críticos sobre la calidad de las fuentes, tal como destacan López-Ruiz (2021) y Andreucci-Annunziata et al. (2023). Complementariamente, la autorregulación del razonamiento implica reconocer sesgos personales y externos, identificar debilidades argumentativas y reajustar el propio pensamiento de manera consciente, conforme a lo planteado por Pnevmatikos et al. (2023).

Desde una perspectiva explicativa, la literatura especializada entre 2021 y 2025 distingue tres enfoques complementarios para comprender el pensamiento crítico y su vínculo con el pensamiento analítico en el contexto universitario. El enfoque de habilidades generales plantea que el pensamiento crítico está conformado por competencias transferibles a diversas áreas del conocimiento, tales como analizar, inferir, comparar y evaluar argumentos, lo que favorece su aplicación transversal en distintos escenarios académicos (Hart, 2021; López-Ruiz, 2021). El enfoque disposicional enfatiza el papel de las actitudes y rasgos intelectuales que sostienen la calidad del razonamiento, destacando la apertura mental, el rigor analítico y la disposición a cuestionar razonadamente (Andreucci-Annunziata et al., 2023; Pnevmatikos et al., 2023). Finalmente, el enfoque contextual o situado, propuesto por Jaramillo Gómez et al. (2025), sostiene que el desarrollo del pensamiento analítico no depende únicamente de las capacidades individuales del estudiante, sino también de las condiciones pedagógicas, curriculares e institucionales del entorno universitario, en cuyo marco el pensamiento crítico emerge de la interacción constante entre el estudiante y las dinámicas formativas que configuran su experiencia académica.

## **Enfoques del pensamiento crítico**

Entre 2021 y 2025, la literatura especializada ha coincidido en distinguir tres enfoques clave para explicar el pensamiento crítico en la educación superior. El primero, conocido como enfoque de habilidades generales, plantea que el pensamiento crítico está compuesto por competencias que pueden aplicarse en diversas áreas del conocimiento, tales como analizar, inferir, comparar y evaluar argumentos. Hart (2021) y López-Ruiz (2021) destacan que este enfoque permite comprender cómo estas habilidades funcionan de manera transversal en distintos escenarios académicos.

El segundo enfoque, de corte disposicional, pone énfasis en las actitudes y rasgos intelectuales que respaldan el ejercicio del pensamiento crítico. La apertura mental, el rigor analítico, la curiosidad, la honestidad intelectual y la disposición a cuestionar razonadamente se sitúan como elementos fundamentales. Andreucci-Annunziata et al. (2023) y Pnevmatikos et al. (2023) sostienen que estas disposiciones influyen de manera directa en la calidad del razonamiento que desarrollan los estudiantes.

El tercer enfoque es el contextual o situado, formulado por Jaramillo Gómez et al. (2025). Este plantea que el pensamiento crítico no depende únicamente de las capacidades o disposiciones del estudiante, sino también de las condiciones estructurales del entorno universitario. Prácticas docentes, diseño curricular, cultura institucional y acceso a tecnologías académicas se convierten en factores decisivos. Bajo esta perspectiva, el pensamiento crítico emerge del vínculo permanente entre el estudiante y las dinámicas pedagógicas que configuran su experiencia formativa.

## **Metodología**

La investigación se desarrolló mediante una revisión de la literatura, orientada a identificar, analizar y sintetizar estudios académicos relevantes relacionados con la variable de estudio. La búsqueda se realizó en bases de datos científicas reconocidas,

utilizando descriptores clave y operadores booleanos definidos previamente. Los documentos seleccionados fueron analizados mediante lectura crítica y organización temática, lo que permitió construir el estado del arte, identificar enfoques teóricos predominantes y reconocer vacíos de conocimiento en el campo de estudio.

## **2.1 Preguntas para el análisis de la revisión**

La revisión de literatura se organiza en torno a tres preguntas que orientan el análisis crítico del conocimiento disponible. Primero, se indaga si la producción científica reciente demuestra efectos significativos de la técnica de taller en el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios. En segundo lugar, se examina qué aportes reporta la literatura respecto al fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la interpretación y la organización conceptual, mediante esta metodología activa. Finalmente, se evalúa si las estrategias, actividades y dinámicas propias del taller han generado mejoras sostenidas en el razonamiento y la comprensión profunda dentro de contextos formativos de educación superior.

## **2.2 Cadena de búsqueda**

Se emplearon términos controlados y operadores booleanos para refinar los resultados y asegurar la exhaustividad del proceso de revisión. Las combinaciones utilizadas fueron:

- “Técnica de taller” AND “pensamiento analítico” AND “educación superior”
- “Pensamiento analítico” OR “habilidades cognitivas superiores” OR “razonamiento crítico”
- “Taller educativo” AND (“educación universitaria” OR “aprendizaje activo”)
- “Pensamiento analítico” AND (“estrategias activas” OR “trabajo colaborativo”)

- “Técnica de taller” AND (“análisis de información” OR “organización conceptual”)

Estas cadenas se adaptaron a cada motor de búsqueda de las bases consultadas (SciELO, Dialnet y Scopus), garantizando precisión, pertinencia y recuperación completa de evidencia científica vinculada al tema.

### **2.3 Criterios de selección**

Criterios de selección

**Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:**

- Artículos publicados entre los años 2017 y 2025.
- Estudios empíricos con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, así como revisiones sistemáticas relacionadas con la técnica de taller y/o el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes de educación superior.
- Publicaciones que abordaron de manera explícita la relación entre metodologías activas, talleres educativos y habilidades analíticas, disponibles en texto completo e indexadas en SciELO, Dialnet o Scopus.

**Se excluyeron:**

- Cartas al editor, actas de congresos, capítulos de libros y reseñas narrativas.
- Artículos sin acceso al texto completo o con información metodológica insuficiente.
- Estudios que no aportaran evidencia empírica o que no se relacionaran directamente con la temática analizada.

### **2.4 Proceso de búsqueda y selección**

La búsqueda de información se realizó en las bases SciELO, Dialnet y Scopus, utilizando cadenas que combinaron los términos “técnica de taller”, “pensamiento analítico” y “educación superior”, junto con variantes como “metodologías activas”, “habilidades cognitivas superiores” y “aprendizaje universitario”, con el fin de asegurar

una recuperación exhaustiva de la producción científica reciente. Este procedimiento permitió identificar 248 registros publicados entre 2017 y 2025 en países como Perú, Ecuador, Colombia, México, Chile y España, incluyendo investigaciones cuantitativas, cualitativas, mixtas y revisiones sistemáticas. Para la selección se consideraron únicamente publicaciones revisadas por pares que abordaron de manera explícita la aplicación del taller o de estrategias activas en el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios. Se excluyeron cartas al editor, reseñas narrativas, capítulos de libros, actas de congresos, estudios sin acceso completo o con insuficiente información metodológica. Tras eliminar duplicados y realizar la revisión temática, se seleccionaron 20 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión, garantizando la pertinencia, actualidad y solidez científica del corpus analizado.

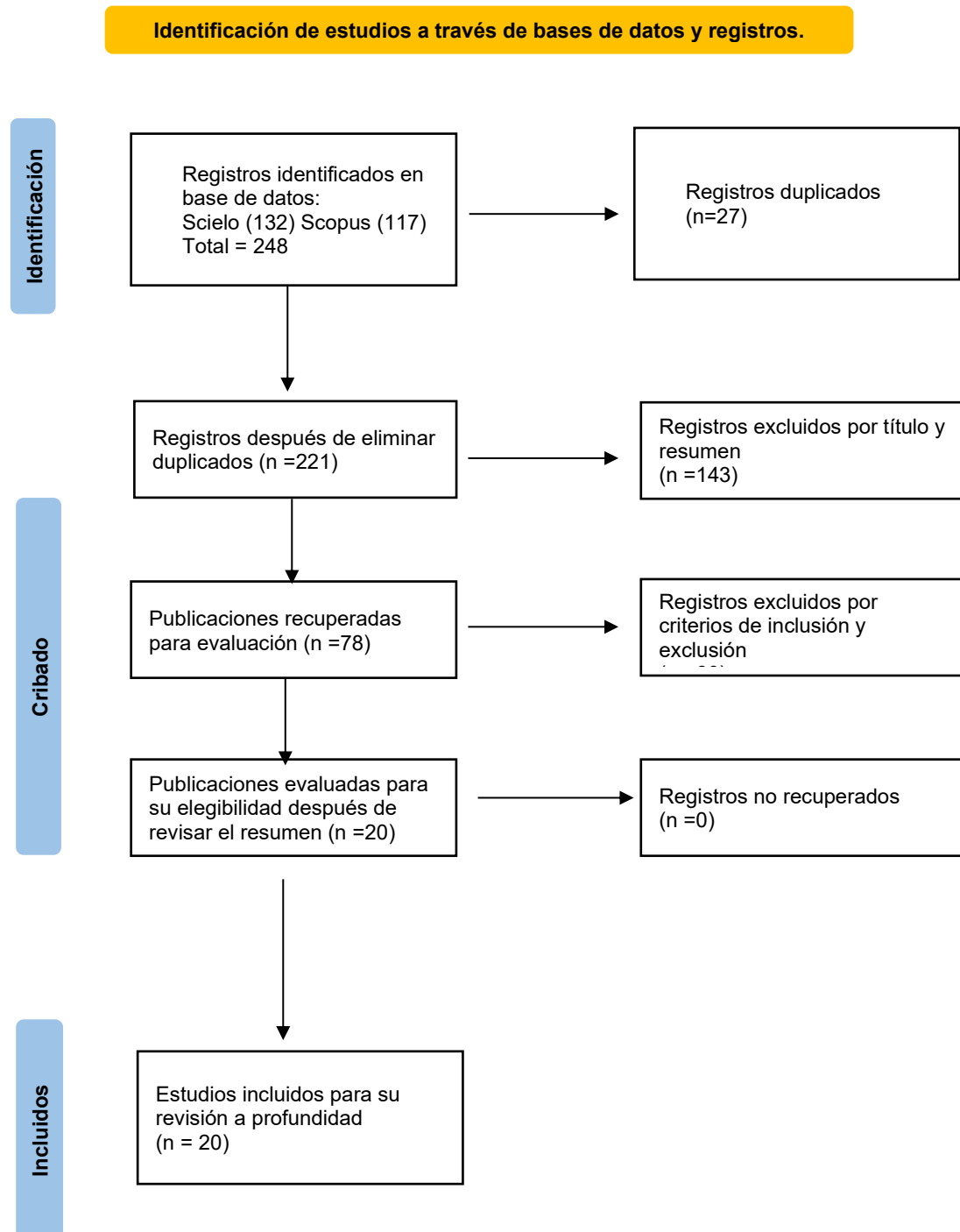
## **2.5 Proceso de organización de los artículos**

Durante la revisión se registraron de manera detallada todas las decisiones tomadas en un documento de control, lo que garantizó la trazabilidad y coherencia metodológica de los criterios de inclusión y exclusión aplicados. Para la gestión y organización bibliográfica, se utilizó el programa Zotero, que facilitó la sistematización de referencias, la categorización de los artículos seleccionados y la generación automática de la bibliografía final conforme a las normas APA. Además, se diseñó una ficha de análisis estructurada que permitió recopilar información clave de cada estudio, como autores, año de publicación, país, enfoque metodológico, tipo de institución, población, objetivos, resultados, limitaciones y conclusiones. Todos estos datos fueron organizados en una matriz comparativa, la cual permitió identificar tendencias, coincidencias y vacíos teóricos en la literatura reciente relacionada con la temática analizada.

## 2.6 Valoración de calidad

**Figura 1**

*Diagrama del proceso de revisión y selección de artículos.*





Con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos relacionados con la técnica de taller y el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios, se aplicaron los criterios de evaluación del Joanna Briggs Instituto (JBI), orientados a garantizar la calidad metodológica de los estudios incluidos. Cada artículo fue evaluado considerando su coherencia interna, la solidez del diseño, la claridad en la presentación de los datos y la consistencia de la interpretación de los resultados vinculados a habilidades analíticas, procesos cognitivos superiores y metodologías activas. La Figura 1 presenta el proceso de selección de artículos siguiendo el método PRISMA, el cual permitió asegurar la transparencia y rigurosidad de la revisión sistemática. En la etapa de identificación se recopilaron 248 registros provenientes de SciELO, Dialnet y Scopus relacionados con talleres educativos, pensamiento analítico, estrategias activas y educación superior. Tras eliminar duplicados, se conservaron 221 documentos para el análisis inicial. Durante la fase de cribado se excluyeron 143 registros por no responder a los objetivos de la investigación. De los 78 artículos que avanzaron, 60 fueron descartados por no cumplir los criterios de inclusión y exclusión referidos al pensamiento analítico y al uso de talleres o metodologías activas en contextos universitarios. Finalmente, 20 publicaciones fueron consideradas elegibles tras la revisión completa de la información disponible, conformando la muestra definitiva del estudio. No se reportaron pérdidas ni registros no recuperados. En conjunto, este proceso refleja una depuración sistemática y metodológicamente consistente que garantiza la validez, pertinencia y calidad científica del corpus seleccionado para analizar la relación entre la técnica de taller y el pensamiento analítico en la educación superior.

## Resultados

**Tabla 1.**

### *Resultados del análisis de los artículos seleccionados*

N°	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Cárdenas (2024)	El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios	Cualitativa	Perú	2024	Scielo
2	Rojas y Villalba (2023)	Critical thinking in research by university students	Revisión sistemática	Ecuador	2021	Scielo
3	Novoa, M., & Sandoval, M. (2023)	Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior	Revisión de la literatura	Perú	2023	Scielo
4	Zambrano & Bravo (2021)	El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato	Mixta	Ecuador	2021	Dialnet
5	Torres & Pogo (2024)	Pensamiento Analítico-Matemático de los Estudiantes de Primer Ciclo de Ingeniería Electromecánica	Cuantitativo	Ecuador	2024	Dialnet
6	Guerra (2020)	Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios	Cualitativo	Guatemala	2020	Dialnet
7	Alarcón & Caballero (2024))	Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 8vo de educación básica	Mixto	Ecuador	2024	Dialnet
8	Espinoza & Canchignia (2023)	Habilidades metodológicas para la comunicación científica y competencias laborales en docentes universitarios	Revisión sistemática	Ecuador	2023	Dialnet
9	Martínez-Del Río et al. (2025)	Aprendizaje Basado en Problemas: Desarrollo del Pensamiento Crítico en Educación Primaria	Revisión sistemática	Perú	2024	Dialnet
10	Quispe (2024)	Estrategias de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Básica Regular	Revisión de la literatura	Perú	2025	Dialnet
11	Mejía (2025)	Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en	Mixto	Ecuador	2025	Dialnet

		los estudiantes universitarios				
12	Novoa (2023)	Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano	Revisión de la literatura	Venezuela	2023	Dialnet
13	Bermeo et.al (2026)	Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en educación secundaria: un análisis sistemático	Cualitativa	Ecuador	2020	Dialnet
14	Padilla et al. (2024)	Impacto de un programa de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios peruanos	Cuantitativa	Perú	2024	Dialnet
15	Moreno- Pinado (2017)	Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico	Mixta	Costa Rica	2017	Dialnet
16	Marín (2023)	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria	Revisión de la literatura	España	2023	Dialnet
17	Salazar & García (2023)	Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula	Cuantitativa	Mexico	2023	Ciencia Latina
18	Vendrell Morancho (2024)	Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: estrategias activas	Revisión sistemática	España	2024	Scielo
19	Uriol (2022)	Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en estudiantes	Cuantitativa	Perú	2021	Ciencia Latina
20	López & Gómez (2024)	Game and reading: Didactic strategies to develop critical thinking in primary education	Cuantitativa	Venezuela	2024	Scielo

Después de la revisión, lectura y extracción de los hallazgos de los artículos seleccionados se obtuvo la siguiente información.

**Tabla 2.**

*Ejes temáticos y fundamentos teóricos del pensamiento crítico y analítico*

<b>Eje temático o aporte principal</b>	<b>Autores representativos</b>	<b>Síntesis teórica del aporte</b>
<b>1. Teorías y fundamentos del pensamiento crítico y analítico en educación superior</b>	Cárdenas (2024); Rojas & Villalba (2023); Guerra (2020); Padilla et al. (2024); Moreno-Pinado (2017)	Los estudios sustentan que el pensamiento crítico se fundamenta en las teorías de Ennis, Paul & Elder y en enfoques de competencias. Se destaca que analizar, evaluar evidencia, formular juicios y argumentar es esencial para la formación universitaria. Estas teorías explican la necesidad de promover autonomía cognitiva, lectura profunda y razonamiento de alto nivel.
<b>2. Constructivismo y socio-constructivismo como base para desarrollar habilidades analíticas</b>	Paredes & Molina (2023); Alarcón & Caballero (2024); Espinoza & Canchignia (2023); Mejía (2025); Bermeo et al. (2026); Marín (2023); Salazar & García (2023); Vendrell Morancho (2024)	El constructivismo plantea que el estudiante construye saberes mediante experiencias activas: debates, proyectos, análisis de casos y resolución de problemas. El socio-constructivismo agrega la interacción social como motor del razonamiento. Estas teorías respaldan el uso de metodologías activas y talleres para fortalecer el pensamiento analítico en la educación superior.
<b>3. Estrategias formativas específicas para desarrollar pensamiento crítico y analítico</b>	Zambrano & Bravo (2021); Torres & Pogo (2024); Martínez-Del Río (2025); Quispe (2024); Novoa Seminario (2023); Uriol (2022); López & Gómez (2024)	Los artículos evidencian que estrategias como hábito lector, aprendizaje significativo, juegos educativos, ABP y metodologías basadas en problemas favorecen interpretación, comparación, evaluación de argumentos y análisis profundo. Se reconoce que actividades guiadas, lectura crítica y tareas abiertas potencian habilidades analíticas desde diferentes niveles educativos.

## Discusión

Los resultados de la revisión evidencian un consenso amplio en la literatura respecto a la relevancia del pensamiento crítico y analítico como competencia transversal en la formación universitaria, especialmente en contextos donde se demanda autonomía cognitiva, capacidad argumentativa y toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Cárdenas (2024) y Rojas y Villalba (2023), quienes sostienen que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere estrategias pedagógicas intencionales que promuevan la investigación, el análisis de evidencias y la reflexión metacognitiva en el aula universitaria.

Desde una perspectiva teórica, los estudios revisados confirman que el pensamiento analítico se sustenta en los aportes clásicos de Ennis, así como en el modelo de Paul y Elder, los cuales enfatizan habilidades como el análisis lógico, la evaluación de argumentos y la formulación de juicios razonados. Investigaciones como las de Guerra (2020) y Padilla et al. (2024) refuerzan esta postura al demostrar que la lectura comprensiva profunda, la escritura académica y la discusión guiada constituyen pilares esenciales para el fortalecimiento del razonamiento crítico en estudiantes universitarios, resultados que respaldan teóricamente la implementación de la técnica del taller como espacio formativo integral.

Asimismo, los ejes temáticos analizados muestran una fuerte articulación con los enfoques constructivista y socio-constructivista, los cuales conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Estudios como los de Alarcón y Caballero (2024), Espinoza y Canchignia (2023) y Mejía (2025) evidencian que las metodologías activas —entre ellas el taller pedagógico— favorecen la interacción social, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas auténticos, elementos que potencian de manera significativa las habilidades analíticas. En esta línea, Vendrell Morancho (2024) subraya que las estrategias activas en educación superior superan los

modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, al promover procesos cognitivos de orden superior.

Por otro lado, los resultados relacionados con estrategias específicas confirman que el desarrollo del pensamiento analítico no depende de una única metodología, sino de la integración coherente de diversas prácticas formativas. Investigaciones como las de Zambrano y Bravo (2021) y Torres y Pogo (2024) demuestran que el hábito lector, el razonamiento matemático y las tareas de análisis estructurado contribuyen significativamente a la capacidad de interpretación y evaluación crítica. De manera complementaria, Martínez-Del Río et al. (2025) y López y Gómez (2024) destacan el impacto positivo del Aprendizaje Basado en Problemas y los juegos didácticos en el fortalecimiento del pensamiento crítico desde etapas tempranas, lo que sugiere la pertinencia de estas estrategias también en el ámbito universitario.

En conjunto, la evidencia analizada permite afirmar que la técnica del taller, al integrar principios constructivistas, metodologías activas y actividades reflexivas, se configura como una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios. Estos hallazgos coinciden con los aportes de Moreno-Pinado (2017) y Salazar y García (2023), quienes concluyen que los talleres favorecen la participación activa, el debate argumentado y la aplicación práctica del conocimiento, contribuyendo así a una formación universitaria orientada al pensamiento crítico, la autonomía intelectual y el aprendizaje significativo.

## **Conclusiones**

En primer lugar, la revisión realizada permite concluir que las teorías clásicas del pensamiento crítico, principalmente Ennis, Paul y Elder, continúan siendo los marcos conceptuales más sólidos para comprender el desarrollo del razonamiento analítico en la educación superior. Estas teorías explican de manera consistente las habilidades que



los estudiantes deben dominar, como la interpretación rigurosa, la argumentación fundamentada, la evaluación de evidencias y la formulación de juicios lógicos. No obstante, los estudios analizados muestran que su implementación en la práctica universitaria aún es insuficiente, lo cual evidencia la necesidad de integrar programas institucionales que fortalezcan las competencias cognitivas superiores desde los primeros ciclos formativos.

Asimismo, se concluye que los enfoques constructivistas y socio constructivistas constituyen la base pedagógica más efectiva para promover el pensamiento analítico de los estudiantes. Las investigaciones revisadas confirman que el aprendizaje activo a través de talleres, debates, análisis de casos, proyectos colaborativos y resolución de problemas favorece la construcción significativa del conocimiento, estimula la reflexión profunda y fomenta la autonomía cognitiva. Sin embargo, persisten barreras institucionales relacionadas con la prevalencia de métodos tradicionales y la limitada formación docente en el uso de metodologías activas, lo que demanda mayor capacitación y un rediseño sistemático del currículo.

Finalmente, los artículos evidencian que el pensamiento analítico se fortalece mediante estrategias formativas específicas que exigen participación activa, toma de decisiones fundamentadas y razonamiento complejo. El hábito lector, el aprendizaje basado en problemas, los juegos didácticos, la lectura crítica y las tareas abiertas se consolidan como prácticas altamente efectivas para mejorar la interpretación, comparación y análisis de información. No obstante, la falta de continuidad en su aplicación y la poca sistematización metodológica limitan su impacto. En conjunto, los hallazgos subrayan la importancia de incorporar de manera permanente estrategias activas y talleres educativos como componentes regulares en la enseñanza universitaria, asegurando así el desarrollo sostenido del pensamiento crítico y analítico.

## Referencias

- Alarcón & Caballero (2024). *Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 8.º de educación básica en la institución educativa San José de Picoaza*. *Reincisol*, 3(6), 6507–6524.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9898838.pdf>
- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- Bermeo, L., Tasayco, M., & Menacho, J. (2026). *Didactic strategies for the development of critical thinking in secondary education: A systematic analysis*. *Invecom*, 12(1), 45–67.  
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/download/3801/3587/4427>
- Cárdenas, J. (2024). *El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188>
- El Marín, R. (2023). *Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria*. Universidad de La Rioja. <https://investigacion.unirioja.es/documentos/655c9888da93c5320dbe702e/f/655c9888da93c5320dbe702d.pdf>
- Espinoza & Canchignia (2023). *Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico*. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 52–76.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9285437.pdf>
- Golden, B. (2023). Facilitación del desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior mediante el uso de una herramienta de planificación estructurada. *Irish Educational Studies*, 42 (4), 949–969.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>

- Guerra (2020). *Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios*. CUNZAC: Revista Académica, 3(1), 15–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9975924>
- Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A., & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: a preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical Thinking: A Model of Intelligence for Solving Real-World Problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>
- Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A., & Ljubusic, J. (2021). Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100877. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877>
- López, M., & Gómez, A. (2024). *Game and reading: Didactic strategies to develop critical thinking in primary education*. *Revista Venezolana de Pedagogía*, 42(2), 133–147. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02822024000200133&script=sci\\_abstract](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02822024000200133&script=sci_abstract)
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A., & Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- Martinez-Del Rio, et.al, (2025). *Aprendizaje basado en problemas: desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 5–13. <https://ve.scielo.org/pdf/rted/v18n1/2665-0266-rted-18-01-5.pdf>

- Mejía, R. (2025). *Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. *Sinergia Académica*, 4(2), 112–130.  
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/622>
- Moreno-Pinado, C. (2017). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Novoa Seminario, M. (2023). *Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria*. *Revista Venezolana de Investigación*, 27(4), 134–145.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-01692023000400134&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-01692023000400134&script=sci_arttext)
- Novoa, M., & Sandoval, M. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. Un estudio de revisión. *Prohominum*, 5(4), 134-147. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0213>
- OECD (2023). The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices. OECD Education Working Papers, (293). <https://doi.org/10.1787/35dbd439-en>
- Padilla, M., et al. (2024). Impacto de un programa de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios peruanos. *Socialium*, 8(2), Artículo 2018.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/REVUNCP\\_3a227c5bd4c8ab14ac3db6db81049853/Details](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/REVUNCP_3a227c5bd4c8ab14ac3db6db81049853/Details)
- Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., Georgiadou, T., & Lithoxoidou, A. (2023). Undergraduate Students' Conceptualization of Critical Thinking and Their Ideas for Critical Thinking Acquisition. *Education Sciences*, 13(4), 416.  
<https://doi.org/10.3390/educsci13040416>
- Quispe, L. (2024). *Estrategias de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Básica Regular*. *Revista de Investigación Educativa*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9541044.pdf>

- Rojas, M., & Villalba, L. (2023). *Critical thinking in research by university students*.
- Salazar, P., & García, H. (2023). *Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*. *Ciencia Latina*, 7(5), 1250–1274.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/5780/8746>
- Torres & Pogo. (2024). *Pensamiento analítico-matemático de los estudiantes de primer ciclo de Ingeniería Electromecánica en la Universidad Nacional de Loja, año 2023*. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 4833–4864.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787314>
- Uriol, Y. (2022). *Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en estudiantes*. *Ciencia Latina*, 6(2), 920–945.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2434>
- Vendrell Morancho, A. (2024). *Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: Estrategias activas*. *Perfiles Educativos*, 46(2), 1–18.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602024000200001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602024000200001&script=sci_arttext)
- Yarlequé Chocas, L. A., Alva, L. J., Núñez Llacuachaqui, E. R., Navarro García, L. L., & Padilla Sánchez, M. (2020). *Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad*. *Socialium: Revista Científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 349-376.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604>
- Zambrano & Bravo. (2021). *El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato*. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1285–1301. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094567>

## Capítulo 2

**Metodologías activas y técnica del taller para el desarrollo del pensamiento analítico universitario**

**Active Methodologies and the Workshop Technique for the Development of Analytical Thinking in University Students**

DOI: <https://doi.org/10.71112/rpc7zg22>

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
vorbegoso@unitru.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Edwars Salomón Núñez Acevedo  
[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Emilio César Fernández Salas  
[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

### Resumen

El estudio examina el fortalecimiento del pensamiento analítico y crítico en la educación superior mediante una revisión de la literatura científica publicada entre 2017 y 2025. Los hallazgos evidencian que las debilidades en el razonamiento complejo de los estudiantes universitarios se explican principalmente por la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales, caracterizados por la enseñanza expositiva y la reproducción de contenidos. Desde una perspectiva cognitiva, disposicional y contextual, la literatura revisada resalta que el desarrollo del pensamiento crítico se potencia cuando se



incorporan metodologías activas, estrategias reflexivas y entornos formativos que promueven la participación, la metacognición y la argumentación fundamentada. Asimismo, se confirma que los enfoques constructivista y socioconstructivista ofrecen un sustento teórico sólido para la formación de habilidades cognitivas de orden superior. En conjunto, la evidencia analizada demuestra que la implementación sistemática de estrategias activas y talleres pedagógicos favorece el razonamiento profundo, la autonomía académica y una formación universitaria orientada al análisis crítico.

**Palabras clave:** Razonamiento complejo, habilidades superiores, aprendizaje activo, formación universitaria, reflexión académica.

### **Abstract**

The study examines the strengthening of analytical and critical thinking in higher education through a review of the scientific literature published between 2017 and 2025. The findings indicate that weaknesses in university students' complex reasoning are mainly explained by the persistence of traditional pedagogical approaches, characterized by lecture-based teaching and content reproduction. From a cognitive, dispositional, and contextual perspective, the reviewed literature highlights that the development of critical thinking is enhanced when active methodologies, reflective strategies, and learning environments that promote participation, metacognition, and well-grounded argumentation are incorporated. Furthermore, the constructivist and socioconstructivist approaches are confirmed as providing a solid theoretical foundation for the development of higher-order cognitive skills. Overall, the analyzed evidence demonstrates that the systematic implementation of active strategies and pedagogical workshops fosters deep reasoning, academic autonomy, and a university education oriented toward critical analysis.

**Keywords:** complex reasoning, higher-order skills, active learning, university education, academic reflection

## Introducción

En el ámbito internacional, las deficiencias en el pensamiento analítico de los estudiantes universitarios no responden a capacidades cognitivas innatas, sino a la manera en que los sistemas educativos promueven o limitan el desarrollo del razonamiento complejo. En esta línea, la OCDE (2022) advierte que una proporción significativa de universitarios concluye su formación sin consolidar competencias sólidas de pensamiento crítico, situación atribuida al predominio de estrategias pedagógicas basadas en la memorización y a la escasa estimulación del análisis reflexivo. En contraste, los sistemas educativos de países como Finlandia, Japón, Canadá y Corea del Sur registran mejores desempeños al integrar de forma sistemática la lectura argumentativa, la escritura académica y la resolución de problemas complejos en sus planes de estudio.

En América Latina, el fortalecimiento del pensamiento analítico presenta marcadas asimetrías. Países como Chile y Brasil muestran progresos sostenidos gracias a la incorporación temprana de la investigación, la evaluación por competencias y la formación especializada del profesorado, elementos que favorecen el desarrollo del razonamiento crítico. Por el contrario, naciones como Honduras, Bolivia y Paraguay evidencian niveles más limitados, asociados a la persistencia de enfoques memorísticos, a la insuficiente inversión en educación superior y a la débil profesionalización docente. Estas disparidades se explican, en gran medida, por desigualdades estructurales, una cultura investigativa incipiente y la escasa adopción de pedagogías activas en amplios sectores del sistema universitario.

Esta problemática también se manifiesta en el contexto peruano. Diversos estudios señalan que un número considerable de estudiantes universitarios se sitúa en niveles medios o bajos de pensamiento crítico, debido al predominio de clases magistrales, prácticas de lectura poco profunda y sistemas de evaluación orientados a la repetición de contenidos. Sin embargo, investigaciones recientes evidencian que la aplicación de estrategias como el análisis textual, los debates académicos y el estudio de casos genera mejoras significativas en el razonamiento académico, lo que confirma que dichas limitaciones no obedecen a factores cognitivos, sino a enfoques pedagógicos tradicionales. En síntesis, la evidencia disponible indica que las diferencias en el desarrollo del pensamiento analítico entre países e instituciones universitarias se relacionan principalmente con la calidad de la docencia, la solidez de la cultura lectora, el nivel de inversión educativa y la coherencia curricular.

### **Marco teórico**

El sustento teórico del pensamiento crítico en la educación superior se enmarca en una perspectiva cognitivo-disposicional-contextual, la cual plantea que esta competencia se consolida de manera gradual cuando convergen habilidades cognitivas complejas, disposiciones intelectuales favorables y contextos formativos adecuados. Desde la dimensión cognitiva, Halpern y Dunn (2021) señalan que el pensamiento crítico se apoya en la capacidad de analizar, valorar e inferir información a través de procesos metacognitivos, los cuales se fortalecen cuando el estudiante construye argumentos sólidos y contrasta evidencias con rigor. En el ámbito pedagógico-contextual, Golden (2023) subraya que su desarrollo está estrechamente vinculado a la aplicación sistemática de actividades ubicadas en los niveles superiores de la Taxonomía de Bloom, especialmente aquellas orientadas al análisis, la evaluación y la creación. De manera integrada, Andreucci-Annunziata et al. (2023) sostienen que el pensamiento crítico surge de la interacción entre habilidades cognitivas de orden superior, actitudes

como la apertura intelectual y el pensamiento riguroso, y un entorno universitario que promueve la interpretación reflexiva, la evaluación crítica y la autorregulación del razonamiento.

En el contexto universitario, el pensamiento crítico se concibe como un proceso reflexivo mediante el cual el estudiante examina la información con profundidad y emite juicios sustentados en criterios académicos consistentes. López-Ruiz (2021) indica que esta competencia supone la aplicación de criterios de validez, relevancia y control metacognitivo para valorar ideas de forma fundamentada. A su vez, Hart et al. (2021) precisan que el pensamiento crítico se manifiesta cuando el estudiante establece relaciones conceptuales significativas, reconoce supuestos implícitos y respalda sus conclusiones en actividades académicas de elevada demanda cognitiva. Para Andreucci-Annunziata et al. (2023), esta capacidad constituye un recurso clave para comprender problemas complejos, analizar información empírica y evaluar la solidez de las evidencias disponibles. Desde la perspectiva del estudiante, Pnevmatikos et al. (2023) afirman que el pensamiento crítico implica cuestionar la información recibida, contrastar múltiples fuentes y reformular las propias posturas a partir de argumentos racionales. Finalmente, Jaramillo et al. (2025) destacan que la autonomía intelectual y el uso sistemático de estrategias metacognitivas resultan fundamentales para su consolidación en la formación universitaria.

El pensamiento crítico en el ámbito universitario se entiende como una actividad cognitiva intencional, reflexiva y autónoma que orienta al estudiante a analizar y valorar ideas desde parámetros de rigor académico. De acuerdo con Hart et al. (2021), este tipo de pensamiento exige abordar la información mediante razonamientos organizados, coherentes y conceptualmente fundamentados, lo que implica la movilización de habilidades cognitivas de orden superior. En este marco, la capacidad para descomponer, integrar y evaluar información compleja se convierte en un componente

esencial del pensamiento analítico, acompañado de una disposición para revisar y ajustar conclusiones cuando la evidencia empírica o argumentativa así lo demanda, garantizando procesos de análisis profundo y no meramente descriptivos.

Paralelamente, el desarrollo del pensamiento crítico se sostiene en disposiciones intelectuales que influyen directamente en la calidad del razonamiento. Actitudes como la curiosidad académica, la búsqueda de precisión, la integridad intelectual y el escepticismo reflexivo favorecen la evaluación rigurosa de afirmaciones y la valoración crítica de la fiabilidad de las fuentes, tal como destacan López-Ruiz (2021) y Andreucci-Annunziata et al. (2023). A ello se suma la autorregulación del razonamiento, entendida como la capacidad del estudiante para reconocer sesgos personales y contextuales, identificar debilidades argumentativas y reajustar su pensamiento de manera consciente en función de la evidencia disponible, aspecto que, según Pnevmatikos et al. (2023), resulta determinante para consolidar un pensamiento analítico sólido, autónomo y académicamente consistente.

La literatura académica producida entre 2021 y 2025 coincide en reconocer tres enfoques centrales para interpretar el pensamiento crítico en el contexto de la educación superior. El enfoque de habilidades generales concibe esta competencia como un repertorio de capacidades cognitivas aplicables a distintos dominios del conocimiento, tales como el análisis, la inferencia, la contrastación y la evaluación argumentativa. De acuerdo con Hart (2021) y López-Ruiz (2021), esta aproximación permite comprender el carácter transversal del pensamiento crítico y su funcionalidad en diversos escenarios formativos.

En contraste, el enfoque disposicional pone el acento en las actitudes y rasgos intelectuales que posibilitan el ejercicio efectivo del pensamiento crítico. Desde esta óptica, la apertura mental, el rigor analítico, la curiosidad por el conocimiento, la honestidad intelectual y la disposición a cuestionar de manera fundamentada se

configuran como elementos clave. Andreucci-Annunziata et al. (2023) y Pnevmatikos et al. (2023) sostienen que dichas disposiciones influyen de forma significativa en la profundidad, coherencia y solidez del razonamiento que desarrollan los estudiantes.

Asimismo, el enfoque contextual o situado, planteado por Jaramillo Gómez et al. (2025), enfatiza que el pensamiento crítico se construye no solo a partir de las capacidades o actitudes individuales, sino también a partir de las condiciones estructurales del entorno universitario. En este sentido, factores como las estrategias docentes, la organización curricular, la cultura institucional y la disponibilidad de recursos y tecnologías académicas adquieren un papel decisivo. Bajo esta perspectiva, el pensamiento crítico emerge como un proceso dinámico que se configura a través de la interacción continua entre el estudiante y las prácticas pedagógicas que dan forma a su experiencia educativa.

## **Metodología**

El estudio se desarrolló bajo una metodología de revisión de la literatura (RL) con un enfoque descriptivo y analítico, orientada a recopilar, ordenar y examinar de manera crítica los principales aportes teóricos y empíricos vinculados con el objeto de investigación. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda planificada y fundamentada de información en bases de datos académicas de reconocido prestigio, priorizando artículos científicos indexados, obras especializadas y documentos institucionales relevantes. La información seleccionada fue sometida a un proceso de análisis basado en criterios de relevancia temática, vigencia y solidez metodológica, lo que permitió reconocer tendencias predominantes, enfoques conceptuales recurrentes y vacíos existentes en la producción académica. De este modo, la aplicación de esta metodología contribuyó a la construcción de un marco teórico consistente, que sustenta de manera articulada el análisis y la discusión desarrollados en el estudio.

## **Preguntas para el análisis de la revisión**

La revisión de la literatura se organiza en torno a tres preguntas orientadoras que conducen el análisis crítico del conocimiento disponible. En primer lugar, se evalúa si los estudios científicos recientes evidencian efectos relevantes de la técnica del taller en el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios. En segundo término, se examinan los principales aportes que la literatura atribuye a esta metodología activa en el fortalecimiento de habilidades cognitivas de nivel superior, como el análisis, la interpretación y la construcción conceptual. Finalmente, se analiza hasta qué punto las estrategias, actividades y dinámicas propias del enfoque de taller han contribuido a generar mejoras sostenidas en los procesos de razonamiento y en la comprensión profunda dentro de los entornos de educación superior.

## **Cadenas de búsqueda**

Con el propósito de ampliar el espectro terminológico y evitar la reiteración literal de descriptores, se recurrió al uso de términos conceptualmente afines, combinados estratégicamente mediante operadores booleanos, con el fin de optimizar la cobertura de la revisión de la literatura. A partir de este criterio, se diseñaron diversas cadenas de búsqueda, entre las que se incluyeron:

- “Técnica del taller” AND “pensamiento analítico” AND “educación superior”
- “Pensamiento analítico” OR “habilidades cognitivas avanzadas” OR “razonamiento crítico”
- “Aprendizaje mediante talleres” AND (“formación universitaria” OR “aprendizaje activo”)
- “Pensamiento analítico” AND (“estrategias didácticas activas” OR “aprendizaje cooperativo”)

- “Metodología de taller” AND (“análisis de información” OR “organización conceptual”)

Estas combinaciones se adaptaron a los criterios y funcionalidades propias de los buscadores de las bases de datos empleadas (SciELO, Dialnet y Scopus), lo que permitió ampliar la identificación de investigaciones pertinentes, garantizar la coherencia temática y consolidar un corpus documental sólido y relevante para el análisis.

### **Criterio de selección**

Con la finalidad de establecer de manera precisa el conjunto de estudios incluidos en el análisis, se definieron criterios específicos de inclusión y exclusión que permitieron depurar y organizar el material documental de forma rigurosa.

### **Criterios de inclusión**

- Producciones científicas publicadas en el periodo comprendido entre 2017 y 2025.
- Investigaciones empíricas desarrolladas bajo enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, así como revisiones sistemáticas relacionadas con la aplicación de la técnica del taller y/o con el desarrollo del pensamiento analítico en el ámbito universitario.
- Estudios que abordaron explícitamente la relación entre metodologías activas, experiencias formativas basadas en talleres y el fortalecimiento de habilidades analíticas, disponibles en texto completo e indexados en las bases de datos SciELO, Dialnet y Ciencia Latina.

### **Criterios de exclusión**



- Notas breves, cartas al editor, actas de congresos, capítulos de libros y revisiones de carácter narrativo.
- Artículos sin acceso al texto completo o con descripciones metodológicas insuficientes o poco precisas.
- Investigaciones que no aportaran evidencia empírica pertinente o que no guardaran relación directa con el objeto de estudio de la investigación.

### **Proceso de búsqueda y selección**

El proceso de búsqueda y selección de estudios se realizó mediante la consulta de las bases de datos SciELO, Dialnet y Ciencia Latina, utilizando combinaciones de términos relacionados con la técnica del taller, el pensamiento analítico y la educación universitaria. Como resultado, se identificaron 212 registros (SciELO = 23; Dialnet = 189), de los cuales se eliminaron 42 duplicados, quedando 170 documentos para la fase de cribado. Posteriormente, se excluyeron 102 registros tras la revisión de títulos y resúmenes, y 48 adicionales por no cumplir con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. De este proceso se recuperaron 20 publicaciones, las cuales fueron evaluadas en texto completo y finalmente incluidas para su revisión en profundidad, garantizando la pertinencia temática y el rigor metodológico de la evidencia analizada.

### **Proceso de organización de los artículos**

Durante el desarrollo de la revisión, las decisiones metodológicas adoptadas fueron registradas de manera ordenada en un documento de control, lo que garantizó la coherencia del proceso y la trazabilidad de los criterios de inclusión y exclusión empleados. Para la gestión y organización de las fuentes bibliográficas se utilizó el gestor Zotero, herramienta que permitió clasificar los estudios seleccionados, administrar las referencias y generar automáticamente el listado bibliográfico conforme a las normas APA en su séptima edición. De manera complementaria, se diseñó una

ficha de análisis estructurada que facilitó la recopilación sistemática de información clave de cada artículo, considerando aspectos como autor, año de publicación, contexto geográfico, enfoque metodológico, tipo de institución, características de la población, objetivos del estudio, principales resultados, limitaciones y conclusiones. Posteriormente, la información obtenida fue organizada en una matriz comparativa, lo que permitió identificar tendencias recurrentes, coincidencias analíticas y vacíos conceptuales presentes en la literatura reciente relacionada con el objeto de estudio.

### **Valoración de calidad**

Con el fin de asegurar la consistencia, validez y confiabilidad de la evidencia examinada en torno a la técnica del taller y su contribución al desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios, se aplicaron los criterios de evaluación establecidos por el Joanna Briggs Institute (JBI), reconocidos por su rigor en la valoración de la calidad metodológica de estudios científicos. Cada investigación incluida fue evaluada considerando la coherencia interna del planteamiento, la pertinencia y solidez del diseño metodológico, la claridad en la presentación de los datos y la correspondencia entre los resultados obtenidos y su interpretación, especialmente en aquellos aspectos vinculados con el desarrollo de habilidades analíticas, los procesos cognitivos de orden superior y la implementación de metodologías pedagógicas activas.

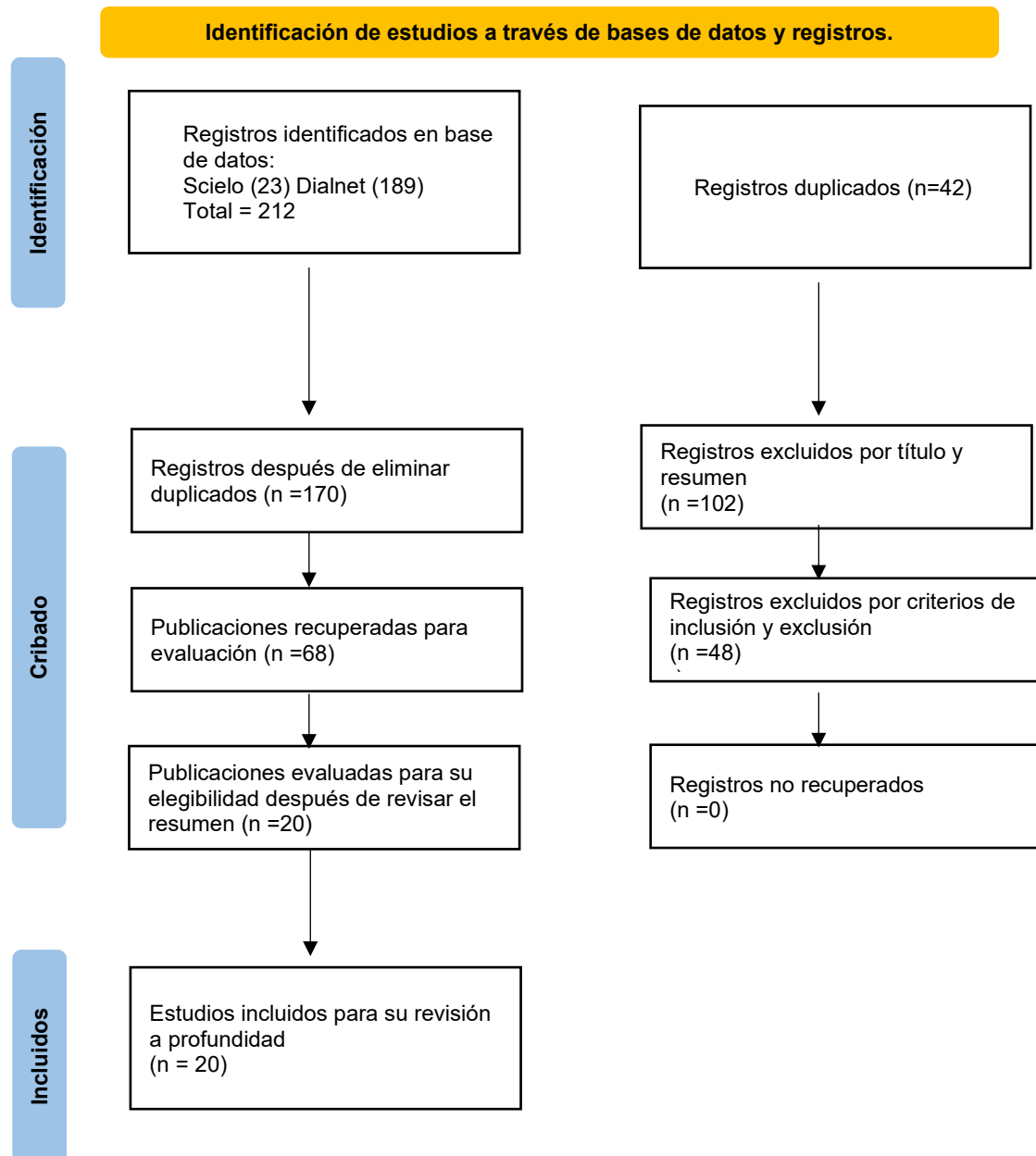
La figura muestra de manera sintética el proceso de identificación, depuración y selección de los estudios incluidos en la revisión. A partir de 212 registros localizados en las bases SciELO y Dialnet, se eliminaron 42 duplicados, quedando 170 documentos para el cribado inicial. Posteriormente, tras la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 102 registros, lo que permitió recuperar 68 publicaciones para su evaluación. Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se descartaron 48 estudios, seleccionándose finalmente 20 artículos que cumplieron con los requisitos

metodológicos y temáticos, los cuales conformaron el corpus final analizado en profundidad.

## Resultados

**Figura 1**

*Diagrama del proceso de revisión y selección de artículos.*



**Tabla 1.**

*Resultados del análisis de los artículos seleccionados.*

N°	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Salazar & García (2023)	Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula	Cuantitativa	México	2023	Dialnet
2	Vendrell Morancho (2024)	Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: estrategias activas	Revisión sistemática	España	2024	Scielo
3	Uriol (2022)	estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en estudiantes	Cuantitativa	Perú	2021	Dialnet
4	Bezanilla et al. (2021)	Importance of teaching critical thinking in higher education in the 21st century: A systematic review of the literature	Revisión sistemática	España	2021	Dialnet
5	Abarca (2019)	Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes de Ciencias Sociales	Mixta	Perú	2019	Dialnet
6	Zaudalova (2019)	Improvement of students' critical thinking through educational technologies	Cuantitativa	Rusia	2019	Dialnet
7	Encarnación (2025)	Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana	Cuantitativa	República Dominicana	2025	Dialnet
8	Cornejo (2022)	Promoting pedagogy students' scientific skills through critical thinking	Cualitativa	Chile	2022	Dialnet
9	Anaya (2019)	Desarrollo de los elementos del pensamiento crítico en estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación	Cuantitativa	Chile	2019	Dialnet
10	Chashechnikova (2024)	Innovative technologies for the development of critical thinking of students	Revisión sistemática	Rusia	2024	Dialnet
11	Vega (2025)	Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente y la investigación	Revisión sistemática	Perú	2025	Dialnet
12	Frías (2021)	Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría	Cuantitativa	Perú	2021	Dialnet
13	Castro (2025)	Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: estrategias de enseñanza-aprendizaje	Revisión de la literatura	Ecuador	2025	Scielo
14	Chávez Mauricio (2019)	Habilidades de pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora de alumnos de Lengua Española y Literatura	Cualitativa	Perú	2019	Dialnet
15	Cisterna-Zenteno (2022)	Undergraduates' critical thinking skills development through short animated videos	Mixta	Chile	2022	Dialnet
16	Vera (2023)	Aprendizaje activo y pensamiento crítico en la educación superior	Cuantitativa	Ecuador	2023	Dialnet
17	Huamán (2022)	Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de estrategias cognitivas y emocionales	Cuantitativa	Perú	2022	Dialnet
18	Ledesma (2025)	El pensamiento crítico como un elemento crucial en la formación integral del estudiante universitario	Revisión sistemática	Argentina	2025	Dialnet
19	Henríquez (2024)	El desarrollo del pensamiento crítico en educación superior semipresencial: una perspectiva desde el personal docente	Cualitativa	Chile	2024	Dialnet
20	Benavides (2022)	El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática	Revisión sistemática	Perú	2022	Dialnet

**Tabla 2.**

*Artículos sobre métodos aplicados para el desarrollo del pensamiento analítico y crítico en educación superior*

<b>Eje / Método aplicado</b>	<b>Autores representativos</b>	<b>Principales hallazgos</b>	<b>Relevancia para el desarrollo del pensamiento analítico/crítico</b>
<b>Metodologías activas basadas en problemas y discusión</b>	Salazar & García (2023); Castro (2025); Vera (2023)	Las actividades de ABP, análisis de casos, debates y discusión guiada generan mejoras significativas en habilidades de interpretación, evaluación de argumentos y toma de decisiones fundamentadas.	Estas estrategias favorecen razonamiento complejo, reflexión profunda y autonomía cognitiva, consolidando procesos analíticos de alto nivel en estudiantes universitarios.
<b>Estrategias reflexivas y sociocognitivas</b>	Vendrell Morancho (2024); Encarnación (2025); Frías (2021)	El seminario socrático, el portafolio reflexivo y los cuestionarios de autoeficacia potencian la reflexión metacognitiva y fortalecen la argumentación.	Promueven la autorregulación, el análisis profundo y la conciencia del propio razonamiento, elementos esenciales para el pensamiento crítico en contextos universitarios.
<b>Técnicas de evaluación crítica y diagnóstica</b>	Anaya (2019); Abarca (2019); Chávez Mauricio (2019)	Las pruebas diagnósticas, test de pensamiento crítico y evaluaciones de comprensión lectora permiten identificar niveles iniciales de criticidad y áreas de mejora.	Facilitan la comprensión del perfil cognitivo del estudiante y permiten diseñar intervenciones más precisas y contextualizadas para mejorar habilidades analíticas.
<b>Tecnologías educativas y entornos digitales para la criticidad</b>	Zaudalova (2019); Chashechnikova (2024); Cisterna-Zenteno (2022)	Las simulaciones digitales, actividades gamificadas y videos interactivos desarrollan habilidades de análisis, resolución de problemas y evaluación de información.	Integran recursos innovadores que incrementan la motivación y favorecen un pensamiento crítico adaptado a entornos educativos contemporáneos.
<b>Investigación teórica y revisiones sistemáticas</b>	Bezanilla et al. (2021); Vega (2025); Benavides (2022)	Las revisiones sistemáticas identifican enfoques, limitaciones y avances en la formación del pensamiento crítico en educación.	Permiten establecer marcos conceptuales sólidos, clarificar metodologías efectivas y orientar futuras líneas de investigación en criticidad.
<b>Estrategias metodológicas críticas y guías docentes</b>	Uriol (2022); Cornejo (2022); Huamán (2022)	El debate, la resolución de problemas, la indagación científica y los talleres cognitivo-emocionales fortalecen análisis, inferencia y argumentación.	Contribuyen a mejorar la práctica docente y consolidar ambientes formativos que estimulan la criticidad de manera sistemática.
<b>Aproximaciones cualitativas y análisis de experiencias</b>	Henríquez (2024)	El análisis de experiencias docentes en modalidades híbridas evidencia la importancia de la mediación pedagógica para fomentar habilidades críticas.	Aporta comprensión contextual de cómo factores institucionales y metodológicos influyen en el desarrollo del pensamiento crítico.

## Discusión

Los resultados del análisis de la literatura evidencian que el desarrollo del pensamiento analítico y crítico en la educación superior se encuentra estrechamente vinculado a la implementación de metodologías activas y, de manera específica, a la técnica del taller, las cuales desplazan los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia modelos pedagógicos basados en la participación, la reflexión y la resolución de problemas complejos. En este sentido, los estudios revisados coinciden en señalar que el aprendizaje activo constituye un eje fundamental para potenciar habilidades cognitivas de orden superior en contextos universitarios.

En concordancia con ello, las investigaciones de Salazar y García (2023), Vera (2023) y Castro (2025) demuestran que estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos y la discusión guiada generan mejoras significativas en la interpretación, evaluación de argumentos y toma de decisiones fundamentadas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las metodologías activas no solo incrementan la participación estudiantil, sino que también promueven procesos analíticos profundos, autonomía cognitiva y razonamiento crítico, elementos clave del pensamiento analítico universitario.

Asimismo, las estrategias reflexivas y sociocognitivas analizadas en las revisiones sistemáticas de Vendrell Morancho (2024) y Vega (2025), así como en los estudios empíricos de Encarnación (2025) y Frías (2021), evidencian que el uso de seminarios socráticos, portafolios reflexivos y cuestionarios de autoeficacia fortalece la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Estos resultados permiten sostener que el pensamiento analítico no se desarrolla únicamente mediante la resolución de tareas, sino también a través de procesos reflexivos que posibilitan al estudiante analizar su propio razonamiento y argumentación.

Por otro lado, los estudios de Anaya (2019), Abarca (2019) y Chávez Mauricio (2019) destacan la importancia de las técnicas de evaluación crítica y diagnóstica, las cuales permiten identificar los niveles iniciales de pensamiento crítico y analítico en los estudiantes universitarios. Estas evaluaciones resultan relevantes porque facilitan el diseño de intervenciones pedagógicas más precisas y contextualizadas, especialmente cuando se integran a talleres formativos orientados al análisis, la inferencia y la comprensión profunda de la información académica.

En relación con el uso de tecnologías educativas, los hallazgos de Zaudalova (2019), Chashechnikova (2024) y Cisterna-Zenteno (2022) muestran que los entornos digitales, las simulaciones, los recursos audiovisuales interactivos y las estrategias gamificadas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico al estimular la resolución de problemas, el análisis de información y la evaluación de evidencias. Estos aportes resultan especialmente relevantes en el contexto universitario contemporáneo, donde la mediación tecnológica se consolida como un complemento clave de la técnica del taller y de las metodologías activas presenciales y semipresenciales.

Desde una perspectiva teórica, las revisiones sistemáticas de Bezanilla et al. (2021), Benavides (2022) y Ledesma (2025) coinciden en que el pensamiento crítico constituye un componente esencial de la formación integral del estudiante universitario. Estas investigaciones subrayan la necesidad de integrar enfoques pedagógicos coherentes, estrategias activas y prácticas evaluativas alineadas con el desarrollo de habilidades analíticas, lo que refuerza la pertinencia del enfoque metodológico analizado en el presente estudio.

Asimismo, los estudios cualitativos, como el de Henríquez (2024), aportan una comprensión contextual del rol del docente como mediador pedagógico en entornos híbridos y semipresenciales. Sus hallazgos evidencian que la efectividad de las metodologías activas y de la técnica del taller depende no solo de la estrategia

empleada, sino también de la intencionalidad didáctica, la retroalimentación constante y la creación de ambientes formativos que estimulen el cuestionamiento, el diálogo académico y la construcción colectiva del conocimiento.

En conjunto, la evidencia analizada permite concluir que las metodologías activas y la técnica del taller constituyen enfoques pedagógicos eficaces para el desarrollo del pensamiento analítico universitario, al integrar participación activa, reflexión crítica, evaluación formativa y mediación docente. No obstante, la literatura también revela la necesidad de profundizar en estudios empíricos que evalúen de manera longitudinal el impacto de estas estrategias, así como su adaptación a distintos contextos disciplinarios y socioculturales.

## **Conclusiones**

En primer lugar, los estudios revisados permiten concluir que las metodologías activas basadas en problemas, discusión y análisis de casos constituyen el grupo de estrategias más sólidamente respaldado para fortalecer el pensamiento analítico en estudiantes universitarios. La evidencia muestra que cuando el estudiante participa activamente en la resolución de situaciones reales, moviliza habilidades superiores de interpretación, argumentación y evaluación crítica, lo que confirma la eficacia de este tipo de metodologías para promover un razonamiento profundo y autónomo.

Asimismo, se concluye que las estrategias reflexivas y sociocognitivas desempeñan un rol determinante en el fortalecimiento de la metacognición y la argumentación académica. El seminario socrático, los portafolios reflexivos y los ejercicios de autoevaluación permiten que el estudiante tome conciencia de sus propios procesos de pensamiento, identifique sesgos y fortalezca la coherencia de sus juicios. Estos hallazgos resaltan la necesidad de integrar espacios reflexivos de manera sistemática dentro de la formación universitaria.



De igual modo, los estudios evidencian que las técnicas diagnósticas y evaluativas resultan esenciales para identificar niveles de criticidad, monitorear el progreso y orientar intervenciones pedagógicas más precisas. Las pruebas estandarizadas, las rúbricas del pensamiento crítico y los diagnósticos iniciales permiten comprender las fortalezas y debilidades cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce que su impacto depende de que dichas evaluaciones se integren en un proceso formativo continuo.

Además, se concluye que las tecnologías educativas y los entornos digitales ofrecen oportunidades significativas para estimular el pensamiento crítico, especialmente mediante simulaciones, actividades gamificadas y recursos audiovisuales interactivos. Estas herramientas no solo incrementan la motivación, sino que favorecen el análisis, la resolución de problemas y la evaluación rigurosa de la información en escenarios propios de la educación contemporánea.

Por otra parte, las revisiones sistemáticas y estudios teóricos permiten identificar patrones metodológicos, enfoques pedagógicos predominantes y áreas que requieren mayor investigación. Estos trabajos aportan claridad conceptual y orientan la consolidación de estrategias efectivas, lo que resulta fundamental para la construcción de marcos formativos basados en evidencia.

Finalmente, se concluye que las estrategias metodológicas aplicadas y las experiencias docentes muestran que la mediación pedagógica es un factor clave para el desarrollo del pensamiento analítico. La indagación científica, los talleres cognitivo-emocionales, la resolución de problemas y el debate guiado demuestran ser prácticas altamente efectivas cuando el docente asume un rol activo como facilitador del razonamiento crítico. No obstante, la persistencia de prácticas tradicionales y la insuficiente capacitación docente limitan su implementación. En conjunto, los estudios revisados evidencian la necesidad de institucionalizar metodologías activas, reflexivas

y tecnológicas como componentes permanentes del currículo universitario, asegurando así un desarrollo integral y sostenido del pensamiento crítico en la educación superior.

## Referencias

- Abarca, O. F. (2019). Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes de Ciencias Sociales [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343775>
- Anaya, Y. R. (2019). Desarrollo de los elementos del pensamiento crítico en estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación. *Revista Horizontes Educativos*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9185644>
- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). *Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews*. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- Benavides, C. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(3).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8245583.pdf>
- Bezanilla, M. J., et al. (2021). Importance of teaching critical thinking in higher education in the 21st century: A systematic review of the literature. *Revista de Educación*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7887244.pdf>
- Castro, J. (2025). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102025&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102025&script=sci_arttext)

- Chashechnikova, O. (2024). Innovative technologies for the development of critical thinking of students. *Education Sciences*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9855773.pdf>
- Chávez, M. (2019). Habilidades de pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora de alumnos de Lengua Española y Literatura [Tesis de maestría]. UNE.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343639>
- Cisterna-Zenteno, C. (2022). Undergraduates' critical thinking skills development through short animated videos. *Journal of University Teaching & Learning Practice*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9387072>
- Cornejo, C. O. (2022). Promoting pedagogy students' scientific skills through critical thinking. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581761>
- Encarnación, L. A. D. (2025). Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana. *Educación, Arte y Sociedad*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10304891>
- Frías, L. M. (2021). Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría [Tesis de maestría]. UNE Enrique Guzmán y Valle.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343421>
- Golden, B. (2023). Facilitación del desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior mediante el uso de una herramienta de planificación estructurada. *Irish Educational Studies*, 42(4), 949–969.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>
- Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A., & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: A preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational*

- Technology in Higher Education*, 18(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>
- Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A., & Ljubusic, J. (2021). Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100877. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877>
- Henríquez (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en educación superior semipresencial: una perspectiva desde el personal docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10228094>
- Huamán, G. R. L. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de estrategias cognitivas y emocionales. *Revista de Investigación Educativa*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9585413.pdf>
- Ledesma, J. M. (2025). El pensamiento crítico como un elemento crucial en la formación integral del estudiante universitario. *Revista de Docencia Universitaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10440992>
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A., & Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374–385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- OECD. (2022). *Does higher education teach students to think critically?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cc9fa6aa-en>
- OECD. (2023). *The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices*

- (OECD Education Working Papers, No. 293). <https://doi.org/10.1787/35dbd439-en>
- Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., Georgiadou, T., & Lithoxidou, A. (2023). Undergraduate students' conceptualization of critical thinking and their ideas for critical thinking acquisition. *Education Sciences*, 13(4), 416. <https://doi.org/10.3390/educsci13040416>
- Salazar, P., & García, H. (2023). *Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*. *Ciencia Latina*, 7(5), 1250–1274. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/5780/8746>
- Uriol, Y. (2022). *Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en estudiantes*. *Ciencia Latina*, 6(2), 920–945. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2434>
- Vega, V. M. P. (2025). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente y la investigación. *Revista Innova Educación*, 6(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10291111.pdf>
- Vendrell, M. (2024). *Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: Estrategias activas*. *Perfiles Educativos*, 46(2), 1–18. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602024000200001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602024000200001&script=sci_arttext)
- Vera, F. (2023). Aprendizaje activo y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Transformar*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9639599>
- Yarlequé Chocas, L. A., Alva, L. J., Núñez Llacuachaqui, E. R., Navarro García, L. L., & Padilla Sánchez, M. (2020). Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad. *Socialium: Revista*

*Científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 349–376.

<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604>

Zaudalova, D. S. (2019). Improvement of students' critical thinking through educational technologies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7638932.pdf>

## Capítulo 3

**Estrategias pedagógicas y variables asociadas al pensamiento crítico en contextos universitarios**

**Pedagogical Strategies and Variables Associated with Critical Thinking in University Contexts**

DOI: <https://doi.org/10.71112/bskrw372>

Edwars Salomón Núñez Acevedo  
[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Emilio César Fernández Salas  
[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
[vorbegoso@unitru.edu.pe](mailto:vorbegoso@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

### Resumen

El estudio sintetiza evidencia internacional y latinoamericana sobre el desarrollo del pensamiento analítico y crítico en la educación superior, destacando que las limitaciones observadas en estudiantes universitarios se asocian principalmente a prácticas pedagógicas tradicionales y a una débil integración curricular de la criticidad. Mediante una revisión de literatura (2017–2025) en bases académicas, se identifican brechas persistentes en problematización, análisis de información, argumentación y evaluación de evidencias, particularmente en contextos donde predominan clases

magistrales y evaluaciones reproductivas. Los hallazgos señalan que las metodologías activas —como aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, debate e indagación— generan mejoras significativas cuando se aplican con mediación docente y continuidad formativa. Además, la literatura revisada muestra que variables como comprensión lectora, factores socioemocionales, uso de tecnologías educativas y rendimiento académico influyen en la consolidación de habilidades críticas. En conjunto, se concluye que fortalecer la criticidad universitaria requiere estrategias activas sostenidas, evaluación auténtica y políticas institucionales de formación docente.

**Palabras clave:** evaluación auténtica, mediación docente, indagación científica, comprensión lectora, políticas institucionales.

### **Abstract**

The study synthesizes international and Latin American evidence on the development of analytical and critical thinking in higher education, emphasizing that the limitations observed among university students are mainly associated with traditional pedagogical practices and a weak curricular integration of critical thinking. Through a literature review (2017–2025) conducted in academic databases, persistent gaps are identified in problematization, information analysis, argumentation, and evidence evaluation, particularly in contexts dominated by lecture-based instruction and reproductive assessment practices. The findings indicate that active methodologies—such as problem-based learning, case studies, debate, and inquiry—produce significant improvements when implemented with effective teaching mediation and sustained instructional continuity. Furthermore, the reviewed literature shows that variables such as reading comprehension, socio-emotional factors, the use of educational technologies, and academic performance influence the consolidation of critical skills. Overall, the study concludes that strengthening critical thinking in higher education requires sustained



active strategies, authentic assessment, and institutional policies focused on faculty development.

**Keywords:** authentic assessment, teaching mediation, scientific inquiry, reading comprehension, institutional policies

## Introducción

En el ámbito internacional, las deficiencias observadas en el pensamiento analítico de los estudiantes universitarios no responden a diferencias cognitivas innatas, sino a los enfoques pedagógicos mediante los cuales los sistemas educativos promueven o limitan el desarrollo de las capacidades de razonamiento. En este sentido, la OCDE (2022) advierte que una proporción significativa de estudiantes culmina la educación superior sin consolidar adecuadamente el pensamiento crítico, como consecuencia del predominio de metodologías orientadas a la memorización y de la escasa estimulación del análisis reflexivo. En contraste, la OECD (2023) destaca que países como Finlandia, Japón, Canadá y Corea del Sur alcanzan mejores desempeños al integrar de forma sistemática la lectura argumentativa, la escritura académica y la resolución de problemas en sus planes de estudio.

En América Latina, el desarrollo del pensamiento analítico evidencia marcadas asimetrías. Chile y Brasil muestran progresos sostenidos gracias a la incorporación de la investigación temprana, la evaluación basada en competencias y la presencia de docentes con formación especializada, elementos que fortalecen el razonamiento crítico, según Guzmán-Valenzuela (2023). En oposición, países como Honduras, Bolivia y Paraguay registran niveles más bajos, asociados a la persistencia de prácticas pedagógicas memorísticas, una inversión educativa limitada y la insuficiente profesionalización del cuerpo docente. Al respecto, Ferreira et al. (2021) señalan que estas disparidades regionales se explican por desigualdades estructurales, una débil cultura investigativa y la escasa implementación de metodologías activas en amplios sectores del sistema universitario.

Esta problemática también se manifiesta con claridad en el contexto peruano. Diversos estudios evidencian que una proporción considerable de estudiantes universitarios se ubica en niveles medios o bajos de pensamiento crítico, situación

asociada al predominio de clases magistrales, prácticas de lectura superficial y sistemas de evaluación centrados en la reproducción de contenidos. No obstante, Yarlequé et al. (2020) demuestran que la implementación de estrategias como el análisis textual, los debates académicos y los estudios de caso produce mejoras significativas en el razonamiento universitario, lo que confirma que dichas limitaciones no responden a factores cognitivos, sino a la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales. En conjunto, la evidencia empírica sugiere que las diferencias en el desarrollo del pensamiento analítico entre países e instituciones de educación superior se explican principalmente por la calidad de la mediación docente, la solidez de la cultura lectora, el nivel de inversión educativa y la coherencia curricular.

### **Marco teórico**

El abordaje teórico del pensamiento crítico en la educación superior se fundamenta en una perspectiva cognitivo-disposicional-contextual, la cual plantea que esta competencia se construye de manera gradual cuando confluyen habilidades cognitivas complejas, disposiciones intelectuales favorables y contextos formativos pertinentes. En la dimensión cognitiva, Halpern y Dunn (2021) sostienen que el pensamiento crítico se sustenta en la capacidad de examinar, valorar e inferir información a través de procesos metacognitivos, los cuales se fortalecen cuando el estudiante argumenta de forma razonada y contrasta evidencias con criterios analíticos rigurosos. Desde el enfoque pedagógico y contextual, Golden (2023) señala que su desarrollo se ve potenciado mediante la aplicación sistemática de actividades alineadas con los niveles superiores de la Taxonomía de Bloom, especialmente aquellas orientadas al análisis, la evaluación y la creación de conocimiento. De manera integrada, Andreucci-Annunziata et al. (2023) explican que el pensamiento crítico surge de la interacción entre habilidades cognitivas de orden superior, actitudes intelectuales como la apertura reflexiva y el rigor académico, así como de entornos universitarios que

promueven la interpretación, la evaluación argumentada y la autorregulación del razonamiento.

En el contexto universitario, el pensamiento crítico se concibe como un proceso reflexivo mediante el cual el estudiante examina la información de manera sistemática y formula juicios fundamentados en criterios académicos consistentes. De acuerdo con López-Ruiz (2021), esta competencia implica la aplicación de criterios de validez, relevancia y control metacognitivo para valorar las ideas de forma argumentada. Hart et al. (2021) indican que su manifestación se evidencia cuando el estudiante establece relaciones conceptuales significativas, reconoce supuestos implícitos y respalda sus conclusiones en el desarrollo de actividades académicas que demandan altos niveles cognitivos. Asimismo, Andreucci-Annunziata et al. (2023) destacan que el pensamiento crítico constituye una herramienta clave para abordar problemas complejos, analizar información empírica y evaluar la consistencia de la evidencia disponible. Desde la perspectiva del aprendiz, Pnevmatikos et al. (2023) señalan que este proceso supone cuestionar la información recibida, contrastar múltiples fuentes y ajustar las propias posiciones a partir de argumentos racionales. Finalmente, Jaramillo et al. (2025) subrayan que la autonomía intelectual y el uso sistemático de estrategias metacognitivas resultan esenciales para la consolidación del pensamiento crítico en la formación universitaria.

El pensamiento crítico en el ámbito universitario se concibe como un proceso deliberado, reflexivo y autorregulado que permite al estudiante examinar y valorar la información con rigor académico. Según Hart et al. (2021), este proceso implica el uso de un razonamiento estructurado para analizar, sintetizar y evaluar información compleja, demostrando flexibilidad cognitiva y disposición para ajustar conclusiones cuando la evidencia así lo exige.

Asimismo, el pensamiento crítico incorpora disposiciones intelectuales como la curiosidad, la honestidad intelectual, la búsqueda de precisión y el escepticismo constructivo, las cuales facilitan la evaluación crítica de las fuentes y los argumentos. De acuerdo con López-Ruiz (2021), Andreucci-Annunziata et al. (2023) y Pnevmatikos et al. (2023), la autorregulación del razonamiento permite reconocer sesgos, identificar debilidades argumentativas y reajustar el propio pensamiento en función de la evidencia disponible, fortaleciendo la toma de decisiones académicas fundamentadas.

La producción académica publicada entre 2021 y 2025 coincide en identificar tres perspectivas fundamentales para comprender el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. En primer lugar, el enfoque de habilidades generales sostiene que el pensamiento crítico se compone de un conjunto de capacidades transferibles a diferentes campos disciplinares, entre las que destacan el análisis, la inferencia, la comparación y la evaluación de argumentos. Desde esta perspectiva, Hart (2021) y López-Ruiz (2021) señalan que dichas habilidades operan de manera transversal, permitiendo al estudiante afrontar con criterio situaciones académicas diversas.

En segundo término, el enfoque disposicional centra su atención en las actitudes y rasgos intelectuales que sostienen el ejercicio del pensamiento crítico. Elementos como la apertura a nuevas ideas, el rigor analítico, la curiosidad intelectual, la honestidad académica y la disposición a cuestionar de forma razonada adquieren un papel central. Al respecto, Andreucci-Annunziata et al. (2023) y Pnevmatikos et al. (2023) afirman que estas disposiciones inciden directamente en la profundidad y calidad del razonamiento que los estudiantes desarrollan en contextos universitarios.

Asimismo, el enfoque contextual o situado, propuesto por Jaramillo Gómez et al. (2025), plantea que el pensamiento crítico no se explica únicamente por las habilidades o actitudes individuales del estudiante, sino también por las condiciones estructurales del entorno formativo. En este sentido, las prácticas docentes, el diseño curricular, la

cultura institucional y el acceso a recursos tecnológicos académicos se constituyen en factores determinantes. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se configura como el resultado de la interacción constante entre el estudiante y las dinámicas pedagógicas que estructuran su experiencia universitaria.

## **Metodología**

El estudio se desarrolló bajo una metodología de revisión de la literatura con un enfoque descriptivo y analítico, orientada a recopilar, clasificar y examinar de forma crítica los principales aportes teóricos y empíricos vinculados con el objeto de estudio. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda planificada y fundamentada de fuentes científicas en bases de datos académicas reconocidas, dando prioridad a artículos indexados, libros especializados y documentos institucionales de relevancia.

La información seleccionada fue sometida a un proceso de análisis basado en criterios de relevancia temática, actualidad y solidez metodológica, lo que permitió identificar tendencias predominantes, enfoques conceptuales recurrentes y vacíos existentes en la producción académica. En este sentido, la aplicación de esta metodología contribuyó a la elaboración de un marco teórico consistente y articulado, que respalda el análisis y la discusión de los hallazgos del estudio.

### **2.1 Preguntas para el análisis de la revisión**

La revisión de la literatura se estructura a partir de tres interrogantes que guían el examen crítico de la evidencia disponible. En primer término, se analiza si los estudios científicos recientes reportan efectos relevantes de la técnica de taller en el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios. En segundo lugar, se exploran los aportes que la literatura atribuye a esta metodología activa en el fortalecimiento de habilidades cognitivas de orden superior, tales como el análisis, la interpretación y la organización conceptual. Por último, se valora si las estrategias, actividades y dinámicas

propias del enfoque de taller han contribuido a mejoras sostenidas en el razonamiento y en la comprensión profunda de los contenidos dentro de los contextos formativos de la educación superior.

## **2.2 Cadenas de búsqueda**

Para optimizar la recuperación de estudios relevantes y asegurar un proceso de revisión exhaustivo, se utilizaron términos controlados combinados con operadores booleanos, lo que permitió delimitar con mayor precisión los resultados obtenidos. Las expresiones de búsqueda se estructuraron mediante distintas combinaciones conceptuales, tales como:

- “Metodología de taller” AND “razonamiento analítico” AND “formación universitaria”
- “Razonamiento analítico” OR “procesos cognitivos superiores” OR “pensamiento crítico”
- “Estrategia basada en talleres” AND (“educación superior” OR “aprendizaje activo”)
- “Razonamiento analítico” AND (“metodologías activas” OR “aprendizaje colaborativo”)
- “Metodología de taller” AND (“análisis de datos” OR “estructuración conceptual”)

Estas cadenas fueron ajustadas de acuerdo con los criterios y particularidades de cada motor de búsqueda en las bases de datos consultadas (SciELO y Dialnet), con el propósito de garantizar la pertinencia, precisión y una recuperación amplia de la evidencia científica relacionada con el objeto de estudio.

## **2.3 Criterios de selección**

### **Criterios de inclusión:**

- Publicaciones científicas difundidas en el periodo comprendido entre 2017 y 2025.
- Investigaciones empíricas de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, así como revisiones sistemáticas vinculadas con la técnica de taller y el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios.
- Estudios que analizaran de manera directa la relación entre metodologías activas, talleres educativos y habilidades analíticas, disponibles en versión completa e indexados en las bases de datos SciELO, Dialnet o Scopus.

### **Criterios de exclusión:**

- Documentos de carácter no investigativo, tales como cartas al editor, memorias de congresos, capítulos de libros y revisiones narrativas.
- Artículos sin acceso al texto íntegro o con descripciones metodológicas insuficientes para su evaluación.
- Investigaciones que no presentaran evidencia empírica o que no mantuvieran una relación directa con la temática objeto de análisis.

## **2.4 Proceso de búsqueda y selección**

El proceso de búsqueda de información se llevó a cabo en las bases de datos SciELO, Dialnet y Ciencia Latina, mediante el uso de cadenas de búsqueda que combinaron los términos “técnica de taller”, “pensamiento analítico” y “educación superior”, junto con variantes relacionadas con metodologías activas y habilidades cognitivas superiores. Como resultado de esta estrategia, se identificaron un total de 215 registros, distribuidos en SciELO (46), Dialnet (147).



Posteriormente, se procedió a la eliminación de 32 registros duplicados, quedando 183 estudios para la fase de cribado. En esta etapa, se excluyeron 110 registros tras la revisión de títulos y resúmenes por no cumplir con los criterios temáticos establecidos. De los 73 documentos recuperados para evaluación, 53 fueron excluidos luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, mientras que 20 publicaciones fueron evaluadas en texto completo. Finalmente, se incluyeron 20 estudios para la revisión en profundidad, los cuales cumplieron con los criterios de pertinencia, actualidad y rigor metodológico definidos para el análisis.

## **2.5 Proceso de organización de los artículos**

A lo largo del proceso de revisión se documentaron de forma sistemática todas las decisiones metodológicas en un registro de control, lo que permitió asegurar la trazabilidad del procedimiento y la consistencia en la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Para la administración y ordenamiento de las fuentes bibliográficas se empleó el gestor Zotero, herramienta que facilitó la clasificación de las referencias, la organización de los estudios seleccionados y la elaboración automática de la lista de referencias conforme a las normas APA en su séptima edición.

Adicionalmente, se elaboró una ficha de análisis con una estructura previamente definida, mediante la cual se recopiló información relevante de cada investigación, incluyendo autoría, año de publicación, enfoque metodológico, características de la muestra, objetivos, principales hallazgos, limitaciones y conclusiones. La información obtenida fue sistematizada en una matriz comparativa, lo que permitió reconocer patrones recurrentes, convergencias conceptuales y vacíos teóricos presentes en la producción académica reciente vinculada con el objeto de estudio.

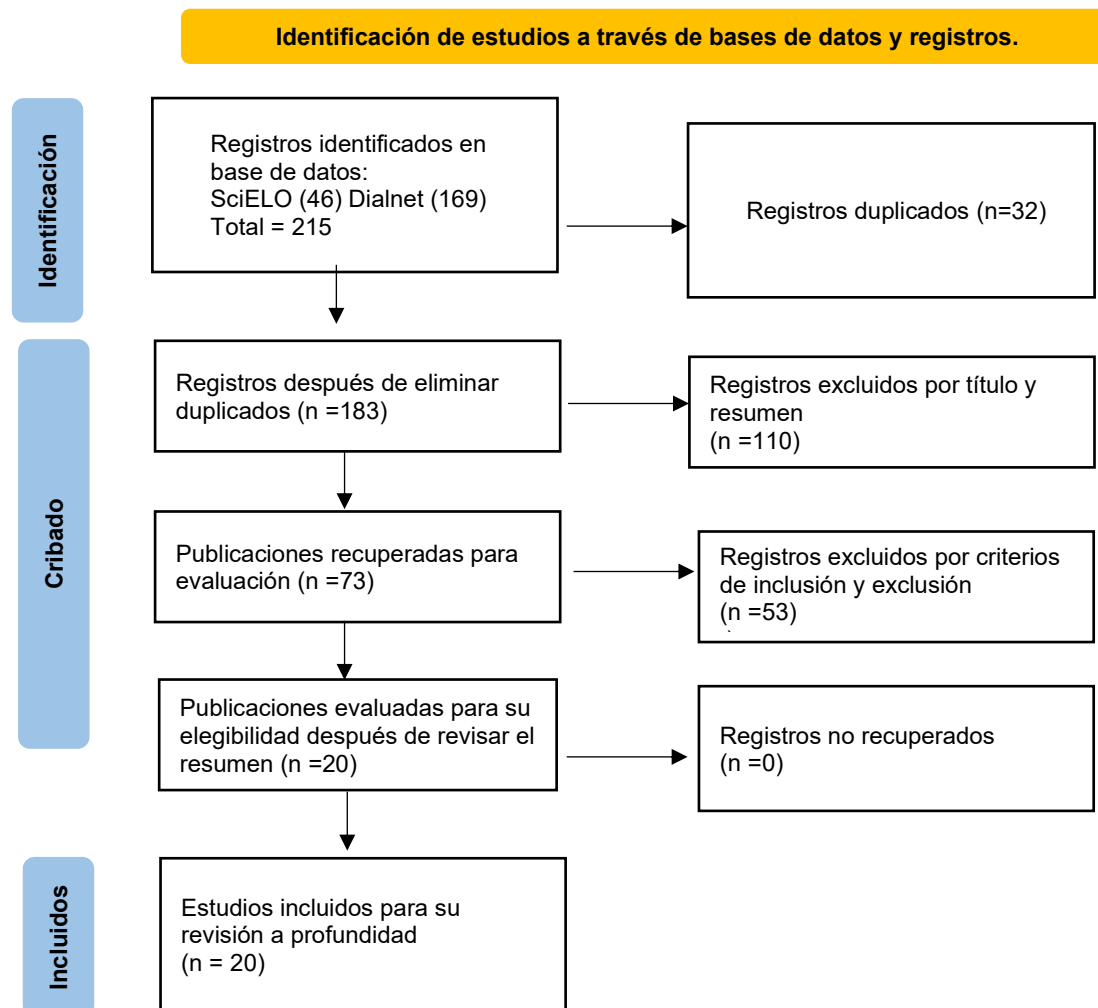
## **2.6 Valoración de Calidad**

Con el propósito de garantizar la fiabilidad y validez de los resultados asociados a la técnica de taller y al desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios, se emplearon los criterios de evaluación propuestos por el Joanna Briggs Institute (JBI), los cuales permiten examinar la calidad metodológica de las investigaciones seleccionadas. En este proceso, cada estudio fue revisado atendiendo a la consistencia interna del trabajo, la robustez de su diseño metodológico, la claridad en la exposición de los datos y la coherencia en la interpretación de los resultados vinculados con habilidades analíticas, procesos cognitivos de orden superior y el uso de metodologías activas.

La figura muestra el proceso de identificación, cribado y selección de los estudios incluidos en la revisión de la literatura. A partir de la búsqueda en bases de datos se identificaron 215 registros, de los cuales 32 fueron eliminados por duplicación, quedando 183 para la revisión inicial. Posteriormente, tras la evaluación de títulos y resúmenes, se excluyeron 110 estudios, lo que permitió recuperar 73 publicaciones para una evaluación más detallada. Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se descartaron 53 documentos, evaluándose 20 artículos en texto completo, los cuales cumplieron con los criterios establecidos y fueron finalmente incluidos para la revisión en profundidad

**Figura 1**

*Diagrama del proceso de revisión y selección de artículos*



# Resultados

**Tabla 1.**

*Resultados del análisis de los artículos seleccionados*

N°	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Cárdenas (2024)	El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios	Cualitativa	Perú	2024	Scielo
2	Rojas y Villalba (2023)	Critical thinking in research by university students	Revisión sistemática	Ecuador	2021	Scielo
3	Novoa, M., & Sandoval, M. (2023)	Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior	Revisión de la literatura	Perú	2023	Scielo
4	Zambrano & Bravo (2021)	El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato	Mixta	Ecuador	2021	Dialnet
5	Guerra (2020)	Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios	Cualitativo	Guatemala	2020	Dialnet
6	Espinoza & Canchignia (2023)	Habilidades metodológicas para la comunicación científica y competencias laborales en docentes universitarios	Revisión sistemática	Ecuador	2023	Dialnet
7	Mejía (2025)	Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios	Mixto	Ecuador	2025	Dialnet
8	Padilla et al. (2024)	Impacto de un programa de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios peruanos	Cuantitativa	Perú	2024	Dialnet
9	Moreno-Pinado (2017)	Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico	Mixta	Costa Rica	2017	Dialnet
10	Salazar & García (2023)	Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula	Cuantitativa	Mexico	2023	Dialnet
11	Vendrell Morancho (2024)	Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: estrategias activas	Revisión sistemática	España	2024	Scielo

12	Uriol (2022)	estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en estudiantes	Cuantitativa	Perú	2021	Dialnet
13	Bezanilla et al. (2021)	Importance of teaching critical thinking in higher education in the 21st century: A systematic review of the literature	Revisión sistemática	España	2021	Dialnet
14	Abarca (2019)	Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes de Ciencias Sociales	Mixta	Perú	2019	Dialnet
15	Zaudalova (2019)	Improvement of students' critical thinking through educational technologies	Cuantitativa	Rusia	2019	Dialnet
16	Encarnación (2025)	Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana	Cuantitativa	República Dominicana	2025	Dialnet
17	Cornejo (2022)	Promoting pedagogy students' scientific skills through critical thinking	Cualitativa	Chile	2022	Dialnet
18	Anaya (2019)	Desarrollo de los elementos del pensamiento crítico en estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación	Cuantitativa	Chile	2019	Dialnet
19	Chashechnikova (2024)	Innovative technologies for the development of critical thinking of students	Revisión sistemática	Rusia	2024	Dialnet
20	Vega (2025)	Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente y la investigación	Revisión sistemática	Perú	2025	Dialnet

**Tabla 2.**

*Síntesis de artículos afines sobre pensamiento crítico y analítico en educación superior*

N	Autor	Objetivo del artículo	Resultados del artículo	Conclusiones
1	Cárdenas (2024)	Analizar pensamiento crítico en investigación universitaria.	Nivel crítico medio; dificultades en análisis, argumentación y evaluación de evidencias; problemas poco precisos y escaso uso de estrategias metacognitivas.	El pensamiento crítico es esencial para la investigación, pero los estudiantes muestran debilidades significativas; se recomienda fortalecer estrategias activas y formación transversal.
2	Rojas & Villalba (2023)	Revisar el rol del pensamiento crítico en investigación universitaria.	Deficiencias en problematización, análisis y argumentación; uso de fuentes sin evaluación; habilidades inferenciales insuficientes.	El pensamiento crítico debe integrarse formalmente al currículo mediante metodologías activas y evaluaciones auténticas.
3	Paredes & Molina (2023)	Sistematizar estrategias para fortalecer pensamiento crítico.	ABP, casos, debates y cooperativo son las estrategias más efectivas; mejoras en análisis, argumentación y toma de decisiones.	Las metodologías activas fortalecen efectivamente la criticidad; requiere planificación intencional y mediación docente.
4	Torres & Pogo (2024)	Medir pensamiento analítico-matemático en ingeniería.	Niveles básicos en análisis matemático; dificultades en modelación, razonamiento lógico e interpretación gráfica.	El pensamiento analítico debe reforzarse con problemas contextualizados, simulaciones y metacognición.
5	Guerra (2020)	Relación entre lectura y pensamiento crítico en universitarios.	Correlación positiva entre comprensión lectora y pensamiento crítico; dificultades en estudiantes con bajo dominio lector.	La lectura crítica es clave para desarrollar habilidades analíticas; se requiere promover programas lectores avanzados.
6	Espinoza & Canchignia (2023)	Describir metodologías críticas.	ABP, casos, cooperativo y TIC mejoran análisis, inferencia y decisión; docente mediador es clave.	El pensamiento crítico se desarrolla mediante estrategias activas y socio-constructivistas, no con enseñanza tradicional.
7	Mejía (2025)	Evaluar estrategias críticas en universitarios.	Debates, casos y reflexión guiada mejoran interpretación, análisis y argumentación; mayor autonomía cognitiva.	Las estrategias didácticas activas fortalecen significativamente la criticidad; deben aplicarse de manera permanente.
8	Padilla et al. (2024)	Evaluar programa crítico en universitarios.	Incremento significativo en análisis, argumentación y autonomía; grupo control sin cambios.	Los programas estructurados con metodologías activas desarrollan pensamiento crítico de manera sólida y sostenible.
9	Moreno-Pinado (2017)	Diseñar estrategia crítica.	Mejoras en análisis, inferencia y argumentación; mayor metacognición y participación dialógica.	Las estrategias críticas planificadas potencian la reflexión y el razonamiento; requieren espacios de discusión y evaluación formativa.
10	Salazar & García (2023)	Analizar estrategias efectivas para criticidad.	ABP, casos y discusión mejoran evaluación de argumentos y decisiones fundamentadas.	La criticidad depende de metodologías activas sostenidas; se requiere capacitación docente y evaluación formativa.

11	Vendrell Morancho (2024)	Describir estrategias críticas en universidad.	Seminario socrático, portafolio y proyectos mejoran análisis, preguntas profundas y autorregulación.	Las estrategias reflexivas y colaborativas son esenciales; la criticidad debe abordarse como competencia transversal.
12	Uriol (2022)	Proponer estrategias metodológicas críticas.	Debate, preguntas de alto nivel, problemas y reflexión escrita fortalecen análisis y argumentación.	Las estrategias deben aplicarse sistemáticamente con intención pedagógica; se requiere formación docente continua.
13	Bezanilla et al. (2021)	Revisar enseñanza del pensamiento crítico en universidad.	Enseñanza insuficiente; falta de metodologías activas y evaluación auténtica; escasa planificación crítica.	Urge integrar pensamiento crítico como eje transversal y capacitar docentes; se necesitan ambientes reflexivos.
14	Abarca (2019)	Relacionar criticidad e inteligencia emocional.	Relación positiva entre inteligencia emocional y criticidad; estudiantes emocionalmente competentes analizan mejor.	Las habilidades emocionales influyen en el pensamiento crítico; se recomienda integrar talleres de regulación emocional.
15	Zaudalova (2019)	Tecnologías educativas para criticidad universitaria.	Simulaciones, TIC y gamificación mejoran análisis, inferencias y autonomía.	La tecnología potencia el pensamiento crítico si se usa con intención pedagógica; requiere capacitación docente.
16	Encarnación (2025)	Relación entre criticidad y rendimiento académico.	Pensamiento crítico predice mayor rendimiento y autonomía; bajos niveles se asocian a desempeño deficiente.	El pensamiento crítico es un predictor académico clave; deben implementarse programas de fortalecimiento crítico.
17	Cornejo (2022)	Promover habilidades científicas mediante criticidad.	Indagación científica mejora hipótesis, análisis de datos, evidencias y argumentación.	La indagación fortalece pensamiento crítico y habilidades científicas; debe integrarse al currículo docente.
18	Anaya (2019)	Describir criticidad en ingresantes universitarios.	Niveles iniciales de criticidad; debilidades en argumentación, inferencia y toma de decisiones.	La criticidad debe desarrollarse desde los primeros ciclos mediante talleres, debates y nivelación académica.
19	Chashechnikova (2024)	Tecnologías innovadoras para criticidad.	Simuladores y plataformas digitales mejoran análisis, inferencias y decisiones informadas.	La tecnología fortalece la criticidad si se articula con un enfoque pedagógico reflexivo.
20	Vega (2025)	Revisar pensamiento crítico en educación contemporánea.	Falta de sistematización y formación docente; metodologías activas son las más efectivas.	El pensamiento crítico debe ser eje articulador de la educación; se necesitan políticas institucionales y formación docente.

## Discusión

Los resultados de la revisión evidencian un consenso amplio en la literatura respecto a la relevancia del pensamiento crítico como competencia transversal en la educación superior, así como a la necesidad de abordarlo mediante estrategias pedagógicas activas e intencionalmente planificadas. En este sentido, estudios recientes desarrollados en contextos latinoamericanos, como los de Cárdenas (2024) y Rojas y Villalba (2023), coinciden en señalar que los estudiantes universitarios presentan niveles predominantemente medios o iniciales de pensamiento crítico, caracterizados por debilidades en la problematización, el análisis de información, la argumentación y la evaluación de evidencias. Estos hallazgos sugieren que la formación universitaria continúa priorizando prácticas reproductivas del conocimiento, limitando el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

De manera consistente, las revisiones de literatura y sistemáticas realizadas por Novoa y Sandoval (2023), Vendrell Morancho (2024), Bezanilla et al. (2021) y Vega (2025) destacan que la enseñanza del pensamiento crítico suele carecer de una integración curricular sistemática, siendo abordada de forma fragmentada y dependiente de iniciativas docentes individuales. Esta falta de institucionalización explicaría, en parte, por qué las mejoras en la criticidad no se consolidan de manera sostenida, a pesar de la evidencia empírica que respalda el uso de metodologías activas.

En relación con las estrategias pedagógicas, los estudios analizados coinciden en identificar al aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, los debates académicos, el aprendizaje cooperativo y la indagación científica como las prácticas más efectivas para fortalecer el pensamiento crítico y analítico. Investigaciones empíricas como las de Mejía (2025), Salazar y García (2023), Uriol (2022) y Padilla et al. (2024) demuestran incrementos significativos en las capacidades de análisis, inferencia, argumentación y toma de decisiones fundamentadas cuando estas



estrategias se aplican de manera sostenida y con mediación docente activa. En contraste, los grupos expuestos a metodologías tradicionales muestran avances limitados o inexistentes, lo que refuerza la necesidad de un cambio pedagógico estructural.

Asimismo, varios estudios ponen en evidencia la relación del pensamiento crítico con variables asociadas, como la comprensión lectora, la inteligencia emocional, el uso de tecnologías educativas y el rendimiento académico. En este marco, Guerra (2020) y Zambrano y Bravo (2021) subrayan que la lectura crítica constituye un factor determinante para el desarrollo del pensamiento analítico, mientras que Abarca (2019) demuestra que las competencias emocionales favorecen procesos cognitivos más reflexivos y regulados. Estos hallazgos amplían la comprensión del pensamiento crítico como una competencia multidimensional, influida por factores cognitivos, emocionales y contextuales.

Por otro lado, las investigaciones centradas en el uso de tecnologías educativas, como las de Zaudalova (2019) y Chashechnikova (2024), evidencian que las simulaciones, plataformas digitales y entornos interactivos potencian el pensamiento crítico solo cuando se articulan con un enfoque pedagógico reflexivo. Este resultado coincide con lo señalado por Espinoza y Canchignia (2023), quienes enfatizan que el rol del docente como mediador resulta clave para transformar el uso de la tecnología en una experiencia cognitivamente significativa.

Asimismo, los estudios que analizan la relación entre pensamiento crítico y desempeño académico, como el de Encarnación (2025), confirman que la criticidad actúa como un predictor relevante del rendimiento universitario y de la autonomía cognitiva. De manera similar, Anaya (2019) y Cornejo (2022) advierten que las debilidades en el pensamiento crítico se originan desde los primeros ciclos

universitarios, lo que refuerza la necesidad de implementar programas de nivelación, talleres formativos y estrategias críticas desde el inicio de la trayectoria académica.

En conjunto, los resultados discutidos permiten afirmar que el desarrollo del pensamiento crítico en contextos universitarios depende de la articulación coherente entre estrategias pedagógicas activas, variables asociadas y políticas institucionales de formación docente, superando enfoques tradicionales y promoviendo una enseñanza orientada a la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas.

## **Conclusiones**

En primer lugar, los estudios revisados permiten concluir que el pensamiento crítico y analítico constituye una competencia fundamental en la educación superior, pero su desarrollo aún es insuficiente en la mayoría de estudiantes universitarios. Las investigaciones coinciden en que persisten debilidades en argumentación, interpretación de información, evaluación de evidencias y formulación de juicios, lo cual se asocia principalmente a la ausencia de una formación explícita y sistemática en habilidades críticas. Esta situación evidencia la necesidad urgente de que las instituciones integren la criticidad como un eje transversal desde los primeros ciclos.

Asimismo, la revisión demuestra que las metodologías activas son las estrategias más efectivas para fortalecer el pensamiento crítico. Las experiencias basadas en problemas, estudios de caso, debates, proyectos colaborativos y actividades reflexivas generan mejoras significativas en análisis, inferencia y toma de decisiones. La evidencia es consistente al señalar que los estudiantes desarrollan razonamiento profundo cuando se involucran activamente en su proceso de aprendizaje y enfrentan tareas auténticas. En consecuencia, estas metodologías deben ser parte permanente de la formación universitaria.

De igual modo, se concluye que las tecnologías educativas y los recursos digitales representan un aporte importante para estimular el pensamiento crítico en contextos contemporáneos. Herramientas como simuladores, plataformas interactivas y videos animados favorecen la autonomía, la motivación y la capacidad de análisis, siempre que su uso esté mediado por un propósito pedagógico claro. Estas tecnologías permiten crear experiencias inmersivas que facilitan la reflexión profunda y la toma de decisiones fundamentadas.

Por otra parte, los estudios que consideran factores socioemocionales revelan que la inteligencia emocional, la autoeficacia y el autoconcepto académico influyen directamente en la capacidad del estudiante para pensar críticamente. Los resultados muestran que quienes poseen mayor regulación emocional y confianza en sus capacidades presentan mejores niveles de análisis y argumentación. Este hallazgo subraya la importancia de implementar programas de apoyo emocional y actividades reflexivas que integren ambos componentes: cognitivo y afectivo.

Finalmente, las revisiones sistemáticas demuestran que el pensamiento crítico continúa siendo una competencia poco articulada en las universidades debido a la falta de planificación curricular, capacitación docente insuficiente y escasa evaluación auténtica. En conjunto, la evidencia analizada indica que desarrollar pensamiento crítico exige políticas institucionales claras, formación continua del profesorado y la adopción de metodologías activas y tecnológicas. Para la educación superior, fortalecer esta competencia no solo mejora el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para resolver problemas complejos, tomar decisiones fundamentadas y enfrentar con éxito los desafíos profesionales y sociales de la actualidad.

## Referencias

- Abarca, O. (2019). Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes de Ciencias Sociales [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343775>
- Anaya, Y. R. (2019). Desarrollo de los elementos del pensamiento crítico en estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación. *Revista Horizontes Educativos*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9185644>
- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- Bezanilla., et al. (2021). Importance of teaching critical thinking in higher education in the 21st century: A systematic review of the literature. *Revista de Educación*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7887244.pdf>
- Cárdenas, J. (2024). *El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188>
- Chashechnikova, O. (2024). Innovative technologies for the development of critical thinking of students. *Education Sciences*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9855773.pdf>
- Cornejo, C. O. (2022). Promoting pedagogy students' scientific skills through critical thinking. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581761>
- Encarnación, L. A. D. (2025). Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10304891>

Espinoza & Canchignia (2023). *Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico*. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 52–76.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9285437.pdf>

Golden, B. (2023). Facilitación del desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior mediante el uso de una herramienta de planificación estructurada. *Irish Educational Studies*, 42 (4), 949–969.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>

Guerra (2020). *Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios*. *CUNZAC: Revista Académica*, 3(1), 15–24.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9975924>

Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A., & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: a preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>

Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical Thinking: A Model of Intelligence for Solving Real-World Problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22.

<https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>

Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A., & Ljubusic, J. (2021). Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100877. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877>

López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A., & Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión

- sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- Mejía, R. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Sinergia Académica*, 4(2), 112–130.  
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/622>
- Moreno-Pinado, C. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Novoa, M., & Sandoval, M. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. Un estudio de revisión. *Prohominum*, 5(4), 134-147. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0213>
- OECD (2023). The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices. OECD Education Working Papers, (293). <https://doi.org/10.1787/35dbd439-en>
- Padilla, M., et al. (2024). Impacto de un programa de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios peruanos. *Socialium*, 8(2), Artículo 2018.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/REVUNCP\\_3a227c5bd4c8ab14ac3db6db81049853/Details](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/REVUNCP_3a227c5bd4c8ab14ac3db6db81049853/Details)
- Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., Georgiadou, T., & Lithoxidou, A. (2023). Undergraduate Students' Conceptualization of Critical Thinking and Their Ideas for Critical Thinking Acquisition. *Education Sciences*, 13(4), 416.  
<https://doi.org/10.3390/educsci13040416>
- Rojas, M., & Villalba, L. (2023). *Critical thinking in research by university students*.
- Salazar, P., & García, H. (2023). *Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*. *Ciencia Latina*, 7(5), 1250–1274.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/5780/8746>

- Torres & Pogo. (2024). *Pensamiento analítico-matemático de los estudiantes de primer ciclo de Ingeniería Electromecánica en la Universidad Nacional de Loja, año 2023*. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 4833–4864.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787314>
- Uriol, Y. (2022). *Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en estudiantes*. *Ciencia Latina*, 6(2), 920–945.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2434>
- Vega (2025). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente y la investigación. *Revista Innova Educación*, 6(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10291111.pdf>
- Vendrell Morancho, A. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: Estrategias activas. *Perfiles Educativos*, 46(2), 1–18.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602024000200001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602024000200001&script=sci_arttext)
- Yarlequé Chocas, L. A., Alva, L. J., Núñez Llacuachaqui, E. R., Navarro García, L. L., & Padilla Sánchez, M. (2020). Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad. Socialium: **Revista Científica de Ciencias Sociales**, 4(2), 349-376.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604>
- Zaudalova, D. S. (2019). Improvement of students' critical thinking through educational technologies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7638932.pdf>
- Zambrano & Bravo. (2021). *El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato*. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1285–1301. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094567>

- Paredes, S., & Molina, D. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: Un estudio de revisión. Universidad de Ciencias y Tecnología, 28(Esp.), Artículo 792. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.792>
- OECD. (2022). *Does higher education teach students to think critically?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cc9fa6aa-en>



## Capítulo 4

**Metodologías, tecnologías y factores socioemocionales en el fortalecimiento del pensamiento crítico universitario**

**Methodologies, Technologies, and Socioemotional Factors in Strengthening Critical Thinking in University Students**

DOI: <https://doi.org/10.71112/by8sry14>

Emilio César Fernández Salas  
[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
[vorbegoso@unitru.edu.pe](mailto:vorbegoso@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Edwars Salomón Núñez Acevedo  
[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>  
Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

### Resumen

El estudio analiza el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en la educación superior a partir de una revisión sistemática y analítica de la producción científica publicada entre 2017 y 2025. La evidencia revisada demuestra que las debilidades persistentes en el razonamiento universitario no se explican por limitaciones cognitivas individuales, sino por la permanencia de enfoques pedagógicos tradicionales, una

escasa articulación curricular y prácticas evaluativas centradas en la reproducción de contenidos. Los resultados destacan que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere la convergencia de metodologías activas, mediación docente intencional y el uso reflexivo de tecnologías educativas. Asimismo, se identifican factores asociados — como la comprensión lectora, la autorregulación emocional y la autoeficacia académica— que inciden de manera significativa en la calidad del razonamiento complejo. En conjunto, la revisión concluye que el desarrollo sostenido del pensamiento crítico universitario demanda un enfoque institucional integral, orientado a la innovación pedagógica, la formación docente continua y la promoción de experiencias formativas centradas en el análisis profundo y la toma de decisiones fundamentadas.

**Palabras clave:** razonamiento universitario, innovación pedagógica, mediación académica, formación docente, análisis profundo.

### **Abstract**

The study analyzes the development of critical and analytical thinking in higher education through a systematic and analytical review of the scientific production published between 2017 and 2025. The reviewed evidence shows that persistent weaknesses in university reasoning are not explained by individual cognitive limitations, but rather by the continuity of traditional pedagogical approaches, limited curricular articulation, and assessment practices focused on content reproduction. The results highlight that strengthening critical thinking requires the convergence of active methodologies, intentional teaching mediation, and the reflective use of educational technologies. Likewise, associated factors—such as reading comprehension, emotional self-regulation, and academic self-efficacy—are identified as significantly influencing the quality of complex reasoning. Overall, the review concludes that the sustained development of university critical thinking demands a comprehensive institutional approach oriented toward pedagogical innovation, continuous faculty development, and

the promotion of learning experiences centered on deep analysis and well-grounded decision-making.

**Keywords:** university reasoning, pedagogical innovation, academic mediation, faculty development, deep analysis.

## Introducción

En el ámbito internacional, las debilidades en el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios no responden a capacidades cognitivas innatas, sino a los enfoques pedagógicos que predominan en los distintos sistemas educativos. La evidencia comparada muestra que una proporción considerable de egresados universitarios culmina su formación sin consolidar competencias sólidas de pensamiento crítico, debido al énfasis en estrategias de enseñanza centradas en la memorización y a la escasa promoción del análisis reflexivo. En contraste, la OECD (2023) señala que países como Finlandia, Japón, Canadá y Corea del Sur alcanzan desempeños superiores al integrar de manera sistemática la lectura argumentativa, la escritura académica y la resolución de problemas complejos en sus planes de estudio.

En América Latina, el fortalecimiento del pensamiento analítico se manifiesta de manera heterogénea. Chile y Brasil presentan progresos sostenidos asociados a la incorporación temprana de la investigación, la evaluación orientada a competencias y la disponibilidad de docentes con formación especializada, elementos que favorecen el razonamiento crítico, según Guzmán-Valenzuela (2023). Por el contrario, Honduras, Bolivia y Paraguay registran niveles más limitados, vinculados a la persistencia de prácticas pedagógicas memorísticas, la escasa inversión en educación superior y la débil profesionalización docente. En este sentido, Ferreira et al. (2021) sostienen que dichas disparidades regionales se explican por desigualdades estructurales, una cultura

investigativa incipiente y la ausencia de metodologías activas en amplios sectores del sistema universitario.

En el contexto peruano, esta problemática se manifiesta con rasgos similares. La evidencia disponible indica que un número considerable de estudiantes universitarios se ubica en niveles medios o bajos de pensamiento crítico, situación asociada al predominio de clases magistrales, prácticas de lectura superficial y sistemas de evaluación orientados a la repetición de contenidos. No obstante, Yarlequé et al. (2020) demuestran que la implementación de estrategias como el análisis textual, los debates académicos y el estudio de casos produce mejoras significativas en el razonamiento universitario, lo que confirma que las limitaciones observadas no derivan de factores cognitivos, sino de la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales. En conjunto, la literatura especializada sugiere que las diferencias en el desarrollo del pensamiento analítico entre países e instituciones de educación superior se explican fundamentalmente por la calidad de la docencia, el fortalecimiento de la cultura lectora, el nivel de inversión educativa y la coherencia curricular.

### **Marco teórico**

El sustento teórico del pensamiento crítico en la educación superior se apoya en el enfoque cognitivo–disposicional–contextual, el cual plantea que esta competencia se consolida de manera gradual cuando convergen habilidades cognitivas de alto nivel, disposiciones intelectuales favorables y contextos educativos que estimulan el razonamiento complejo. Desde la dimensión cognitiva, Halpern y Dunn (2021) señalan que el pensamiento crítico se fundamenta en la capacidad de examinar, valorar e inferir información a través de procesos metacognitivos, los cuales se fortalecen cuando el estudiante argumenta de forma coherente y contrasta evidencias con criterios rigurosos. En el plano pedagógico y contextual, Golden (2023) enfatiza que su desarrollo está estrechamente vinculado con la aplicación sistemática de actividades ubicadas en los

niveles superiores de la Taxonomía de Bloom, especialmente aquellas orientadas al análisis, la evaluación y la creación. A su vez, desde una perspectiva integradora, Andreucci-Annunziata et al. (2023) sostienen que el pensamiento crítico surge de la interacción entre habilidades cognitivas avanzadas, actitudes como la apertura intelectual y el rigor analítico, y un entorno universitario que promueve la interpretación reflexiva, la evaluación argumentada y la autorregulación del pensamiento.

### **Concepto en universidades**

En el contexto universitario, el pensamiento crítico se concibe como un proceso reflexivo mediante el cual el estudiante examina la información con profundidad y emite juicios fundamentados en criterios académicos consistentes. López-Ruiz (2021) afirma que esta competencia supone la aplicación de principios de validez, relevancia y control metacognitivo para evaluar ideas de manera razonada. De acuerdo con Hart et al. (2021), el pensamiento crítico se manifiesta cuando el estudiante establece relaciones conceptuales significativas, reconoce supuestos implícitos y respalda sus conclusiones en actividades académicas de elevada exigencia cognitiva. Asimismo, Andreucci-Annunziata et al. (2023) lo definen como una herramienta clave para interpretar problemáticas complejas, analizar información y valorar la consistencia de la evidencia disponible. Desde la perspectiva del aprendiz, Pnevmatikos et al. (2023) señalan que este proceso implica cuestionar los contenidos, contrastar diversas fuentes y reformular las propias posturas a partir de argumentos racionales. Finalmente, Jaramillo et al. (2025) destacan que la autonomía intelectual y el uso constante de estrategias metacognitivas constituyen elementos esenciales para la consolidación del pensamiento crítico en la formación universitaria.

## **Características**

En el ámbito universitario, el pensamiento crítico se concibe como un proceso intencional, reflexivo y autorregulado que orienta al estudiante a examinar, interpretar y valorar información con criterios académicos rigurosos. Hart et al. (2021) sostienen que este tipo de razonamiento implica analizar los contenidos mediante estructuras lógicas bien fundamentadas, lo que permite emitir juicios coherentes y sustentados en evidencias. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico integra habilidades cognitivas de orden superior, como el análisis, la síntesis y la evaluación de información compleja, así como la flexibilidad cognitiva necesaria para reformular conclusiones cuando nuevos datos lo exigen. Estas capacidades resultan fundamentales en contextos universitarios donde se promueven metodologías activas y el uso de tecnologías educativas orientadas a la resolución de problemas, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas.

Asimismo, el fortalecimiento del pensamiento crítico universitario se apoya en disposiciones intelectuales y socioemocionales que influyen directamente en la calidad del razonamiento. López-Ruiz (2021) y Andreucci-Annunziata et al. (2023) destacan actitudes como la curiosidad intelectual, la honestidad académica, la búsqueda de precisión y el escepticismo constructivo, las cuales favorecen la evaluación crítica de las fuentes y el cuestionamiento de afirmaciones infundadas. En complemento, Pnevmatikos et al. (2023) señalan que la autorregulación del razonamiento constituye un componente central, ya que permite al estudiante identificar sesgos personales y externos, reconocer debilidades argumentativas y ajustar su pensamiento en función de la evidencia disponible. En conjunto, estos elementos cognitivos, disposicionales y socioemocionales configuran un marco integral para comprender cómo las metodologías, las tecnologías educativas y los factores emocionales contribuyen al desarrollo sostenido del pensamiento crítico en la educación superior.

## **Enfoque**

Entre 2021 y 2025, la literatura especializada ha coincidido en distinguir tres enfoques clave para explicar el pensamiento crítico en la educación superior. El primero, conocido como enfoque de habilidades generales, plantea que el pensamiento crítico está compuesto por competencias que pueden aplicarse en diversas áreas del conocimiento, tales como analizar, inferir, comparar y evaluar argumentos. Hart (2021) y López-Ruiz (2021) destacan que este enfoque permite comprender cómo estas habilidades funcionan de manera transversal en distintos escenarios académicos.

El segundo enfoque, de corte disposicional, pone énfasis en las actitudes y rasgos intelectuales que respaldan el ejercicio del pensamiento crítico. La apertura mental, el rigor analítico, la curiosidad, la honestidad intelectual y la disposición a cuestionar razonadamente se sitúan como elementos fundamentales. Andreucci-Annunziata et al. (2023) y Pnevmatikos et al. (2023) sostienen que estas disposiciones influyen de manera directa en la calidad del razonamiento que desarrollan los estudiantes.

El tercer enfoque es el contextual o situado, formulado por Jaramillo Gómez et al. (2025). Este plantea que el pensamiento crítico no depende únicamente de las capacidades o disposiciones del estudiante, sino también de las condiciones estructurales del entorno universitario. Prácticas docentes, diseño curricular, cultura institucional y acceso a tecnologías académicas se convierten en factores decisivos. Bajo esta perspectiva, el pensamiento crítico emerge del vínculo permanente entre el estudiante y las dinámicas pedagógicas que configuran su experiencia formativa.

## **Metodología**

La metodología adoptada en el presente estudio se sustenta en una revisión de literatura de carácter descriptivo-analítico, orientada a examinar de manera rigurosa y

sistemática la producción científica relacionada con la temática de investigación. Para ello, se consultaron bases de datos académicas reconocidas, seleccionando artículos pertinentes mediante criterios de inclusión y exclusión previamente definidos, lo que permitió organizar, comparar e interpretar los principales enfoques teóricos, metodológicos y hallazgos empíricos, garantizando así la coherencia, pertinencia y solidez académica del análisis desarrollado.

## **2.1 Preguntas para el análisis de la revisión**

La revisión de la literatura se estructura a partir de tres interrogantes que guían la reflexión crítica sobre la evidencia existente. En primer término, se analiza si las investigaciones recientes evidencian impactos relevantes de la técnica del taller en el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios. Posteriormente, se exploran los aportes identificados en la literatura respecto al fortalecimiento de procesos cognitivos de orden superior, tales como el análisis, la interpretación y la estructuración conceptual, a partir del uso de esta metodología activa. Finalmente, se valora en qué medida las estrategias, actividades y dinámicas propias del enfoque de taller han contribuido a mejoras consistentes en el razonamiento y la comprensión profunda en los contextos de formación de la educación superior.

## **2.2 Cadenas de búsqueda**

Se utilizaron términos controlados y operadores booleanos con el propósito de depurar los resultados y garantizar la exhaustividad del proceso de revisión. Las cadenas de búsqueda aplicadas fueron las siguientes:

- “Estrategia de taller” AND “pensamiento analítico” AND “educación superior”.
- “Pensamiento analítico” OR “procesos cognitivos superiores” OR “razonamiento reflexivo”.
- “Taller formativo” AND (“educación universitaria” OR “aprendizaje participativo”).



- “Pensamiento analítico” AND (“estrategias didácticas activas” OR “trabajo cooperativo”).
- “Estrategia de taller” AND (“análisis de contenidos” OR “organización de ideas”).

Estas combinaciones se adecuaron a los criterios y particularidades de búsqueda de las bases de datos SciELO y Dialnet, lo que permitió asegurar precisión, pertinencia y una recuperación coherente de la evidencia científica vinculada con la temática de estudio.

### **2.3 Criterios de Selección**

Para la revisión se definieron criterios específicos de inclusión y exclusión que orientaron la selección de los estudios analizados.

#### **En cuanto a los criterios de inclusión, se consideraron:**

- Artículos publicados en el periodo comprendido entre 2017 y 2025.
- Investigaciones empíricas con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, así como revisiones sistemáticas vinculadas con la técnica del taller y/o el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes de educación superior.
- Estudios que analizaran de forma explícita la relación entre metodologías activas, talleres educativos y habilidades analíticas, disponibles en texto completo e indexados en las bases de datos SciELO y Dialnet.

#### **Respecto a los criterios de exclusión, se descartaron:**

- Cartas al editor, memorias de congresos, capítulos de libros y revisiones narrativas.
- Publicaciones sin acceso al texto completo o con información metodológica limitada.
- Estudios que no aportaran evidencia empírica relevante o que no guardaran relación directa con el objeto de análisis.

## **2.4 Proceso de búsqueda y selección**

La búsqueda de información se llevó a cabo en las bases de datos SciELO y Dialnet, mediante el uso de cadenas que integraron los términos “técnica de taller”, “pensamiento analítico” y “educación superior”, junto con expresiones relacionadas como “metodologías activas”, “habilidades cognitivas superiores” y “aprendizaje universitario”, con el propósito de asegurar una identificación amplia y pertinente de la literatura disponible. Como resultado, se identificaron 210 registros, de los cuales 23 correspondieron a SciELO y 187 a Dialnet. Tras la eliminación de 30 registros duplicados, se analizaron 180 publicaciones, descartándose 115 por título y resumen. Posteriormente, se recuperaron 65 artículos para su evaluación detallada, de los cuales 45 fueron excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Finalmente, luego del proceso de elegibilidad y sin pérdidas por falta de acceso, se seleccionaron 20 estudios para la revisión en profundidad, garantizando la coherencia metodológica, relevancia temática y calidad científica del corpus analizado.

## **2.5 Proceso de Organización de los artículos**

A lo largo de la revisión se documentaron de forma sistemática todas las decisiones adoptadas en un registro de seguimiento, lo que permitió asegurar la transparencia y consistencia metodológica en la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Para la administración y ordenamiento de las fuentes se empleó el gestor bibliográfico Zotero, el cual facilitó la clasificación de las referencias, la organización de los estudios seleccionados y la elaboración automática del listado bibliográfico conforme a las normas APA. Asimismo, se elaboró una ficha de análisis estandarizada que posibilitó la recopilación de información relevante de cada artículo, incluyendo autoría, año de publicación, contexto geográfico, enfoque metodológico, tipo de institución, población de estudio, objetivos, principales hallazgos, limitaciones y conclusiones. La información obtenida fue sistematizada en una matriz comparativa, lo que permitió

reconocer patrones recurrentes, convergencias y vacíos de conocimiento en la literatura reciente vinculada con el tema de investigación.

## **2.6 Valoración de calidad**

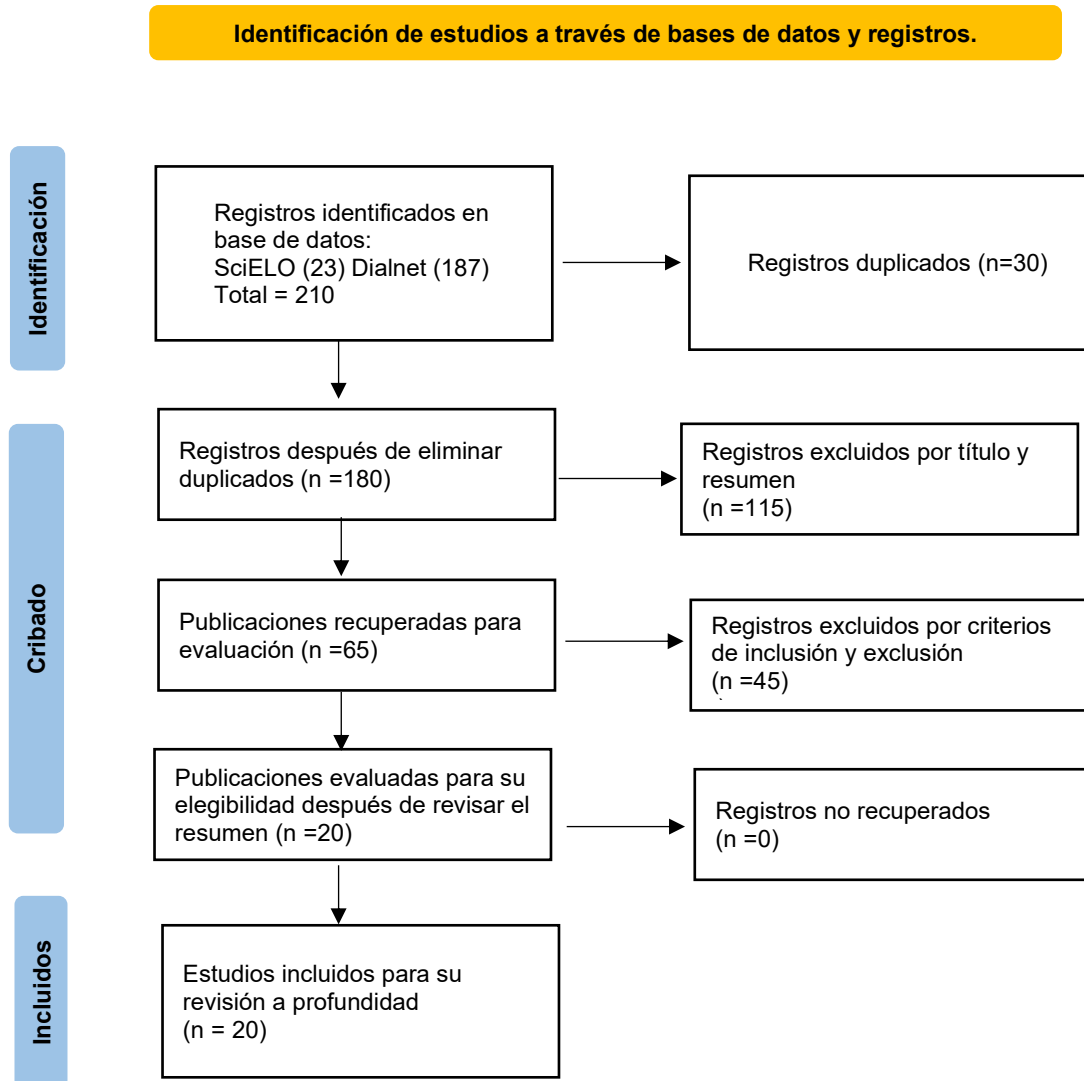
Con el propósito de garantizar la rigurosidad, validez y confiabilidad de los resultados vinculados con la técnica del taller y el desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios, se emplearon los criterios de evaluación propuestos por el Joanna Briggs Institute (JBI), los cuales permiten valorar la calidad metodológica de las investigaciones incluidas. Cada estudio fue examinado atendiendo a la coherencia lógica de su planteamiento, la robustez del diseño metodológico, la claridad en la exposición de los datos y la congruencia en la interpretación de los resultados asociados a habilidades analíticas, procesos cognitivos de nivel superior y el uso de metodologías activas.

La figura muestra el proceso de identificación, cribado y selección de los estudios incluidos en la revisión de literatura. Inicialmente se identificaron 210 registros en las bases de datos SciELO (23) y Dialnet (187), de los cuales se eliminaron 30 duplicados, quedando 180 documentos para el análisis preliminar. Posteriormente, tras la revisión del título y resumen, se excluyeron 115 registros, recuperándose 85 publicaciones para una evaluación más detallada. De estas, 45 fueron descartadas por no cumplir con los criterios de inclusión y exclusión establecidos, sin registrarse pérdidas por falta de acceso. Finalmente, 20 estudios cumplieron los criterios de elegibilidad y fueron incluidos para la revisión en profundidad, garantizando la pertinencia y calidad del corpus analizado.

## Resultados

**Figura 1**

*Diagrama del proceso de revisión y selección de artículos*



**Tabla 1.**

*Resultados del análisis de los artículos seleccionados*

1	Bezanilla et al. (2021)	Importance of teaching critical thinking in higher education in the 21st century: A systematic review of the literature	Revisión sistemática	España	2021	Dialnet
2	Abarca (2019)	Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes de Ciencias Sociales	Mixta	Perú	2019	Dialnet
3	Mendoza et al. (2025)	La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria	Cuantitativa	Perú	2025	Dialnet
4	Zaudalova (2019)	Improvement of students' critical thinking through educational technologies	Cuantitativa	Rusia	2019	Dialnet
5	Bello et al. (2024)	Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula	Cuantitativa	Perú	2024	Dialnet
6	Encarnación (2025)	Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana	Cuantitativa	República Dominicana	2025	Dialnet
7	Solissa (2024)	Problem-based learning and problem solving model to improve student learning achievement including critical thinking	Cuantitativa	Indonesia	2024	Dialnet
8	Varías (2022)	Pensamiento crítico y creativo en educación primaria: Un modelo de estrategias de aprendizaje autónomo	Revisión sistemática	Costa Rica	2022	Dialnet
9	Cornejo (2022)	Promoting pedagogy students' scientific skills through critical thinking	Cualitativa	Chile	2022	Dialnet
10	Paricahua (2019)	El pensamiento crítico, habilidades cognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado	Cuantitativa	Perú	2019	Dialnet
11	Mena (2020)	Pensamiento crítico para la vida ciudadana en educación primaria		Costa Rica	2020	Dialnet
12	Mosquera (2023)	Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana	Cuantitativa	Colombia	2023	Dialnet
13	Anaya (2019)	Desarrollo de los elementos del pensamiento crítico en estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación	Cuantitativa	Chile	2019	Dialnet
14	Chashechnikova (2024)	Innovative technologies for the development of critical thinking of students	Revisión sistemática	Rusia	2024	Dialnet
15	Vega (2025)	Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente y la investigación	Revisión sistemática	Perú	2025	Dialnet

16	Frías (2021)	Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría	Cuantitativa	Perú	2021	Dialnet
17	Chávez (2024)	Effects of gamification on critical thinking in students of Basic General Education	Cuantitativa	Ecuador	2022	Scielo
18	Castro (2025)	Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: estrategias de enseñanza-aprendizaje	Revisión de la literatura	Ecuador	2025	Scielo
19	Chávez, M (2019)	Habilidades de pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora de alumnos de Lengua Española y Literatura	cualitativa	Perú	2019	Dialnet
20	De Guevara (2022)	Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria	Mixta	México	2022	Dialnet

**Tabla 2.***Artículos sobre aportes, resultados y conclusiones del pensamiento crítico en educación superior*

<b>Autor</b>	<b>Objetivo del estudio</b>	<b>Aporte principal (corregido)</b>	<b>Resultados y conclusiones</b>
Bezanilla et al. (2021)	Revisar la enseñanza del pensamiento crítico en la universidad.	Identifica limitaciones estructurales de la enseñanza tradicional y demuestra que las metodologías activas y la evaluación auténtica constituyen estrategias clave para el desarrollo efectivo del pensamiento crítico universitario.	Concluye que el pensamiento crítico requiere integración curricular transversal y formación docente especializada.
Abarca (2019)	Relacionar inteligencia emocional y pensamiento crítico en universitarios.	Evidencia que la autorregulación emocional, la empatía y la conciencia emocional fortalecen el análisis, la argumentación y la toma de decisiones críticas en estudiantes universitarios.	Determina que el pensamiento crítico depende también de factores socioemocionales y propone incluir talleres emocionales en la formación universitaria.
Mendoza et al. (2025)	Analizar la relación entre comprensión lectora y criticidad en educación primaria.	Aporta evidencia empírica que demuestra que la comprensión lectora constituye un prerrequisito cognitivo fundamental para el desarrollo posterior del pensamiento crítico en niveles educativos superiores.	Señala que déficits en lectura temprana explican dificultades posteriores en razonamiento crítico en niveles superiores.
Zaudalova (2019)	Analizar el uso de tecnologías educativas para el pensamiento crítico universitario.	Demuestra que el uso pedagógico de simuladores y recursos digitales promueve habilidades de análisis, inferencia y reflexión profunda en contextos de educación superior.	Concluye que la tecnología fortalece la criticidad cuando se integra con intención pedagógica y retroalimentación.
Bello (2024)	Analizar mediación pedagógica y estrategias críticas en secundaria.	Evidencia que la mediación docente sistemática es un factor clave para activar procesos de análisis, argumentación y reflexión crítica, transferibles al nivel universitario.	Sugiere que la mediación constante mejora análisis y argumentación, aplicable también al nivel universitario.
Encarnación (2025)	Relacionar pensamiento crítico y rendimiento académico en universitarios.	Identifica al pensamiento crítico como un predictor significativo del rendimiento académico, la autonomía intelectual y la resolución de problemas complejos en educación superior.	Concluye que fortalecer el pensamiento crítico mejora rendimiento, autonomía y capacidad para resolver problemas complejos.
Solissa (2024)	Evaluar el ABP y la solución de problemas en el desarrollo de la criticidad.	Evidencia que el aprendizaje basado en problemas potencia habilidades de análisis, inferencia y razonamiento lógico, constituyendo una base metodológica aplicable al ámbito universitario.	Confirma que estrategias basadas en problemas favorecen análisis e inferencia, útiles para planteamientos universitarios.
Varias (2022)	Proponer un modelo autónomo para el desarrollo de la criticidad en primaria.	Aporta evidencia teórica que vincula el desarrollo de la autonomía cognitiva temprana con la capacidad de razonamiento crítico y toma de decisiones en etapas educativas posteriores.	Señala que fomentar autonomía mejora la toma de decisiones y el análisis, bases para la criticidad universitaria.
Cornejo (2022)	Promover habilidades científicas mediante el	Demuestra que la indagación científica fortalece la evaluación de evidencias, el análisis lógico y la argumentación, competencias esenciales en la formación universitaria.	Concluye que la investigación práctica potencia la criticidad y debe incluirse en la formación docente universitaria.

	pensamiento crítico en pedagogía.		
Paricahua (2019)	Relacionar cognición, lectura y pensamiento crítico en educación primaria.	Evidencia que los procesos cognitivos y lectores constituyen cimientos estructurales del pensamiento crítico requerido en niveles educativos superiores.	Resalta que dificultades lectoras tempranas afectan el desarrollo crítico en etapas superiores.
Mena (2020)	Analizar el pensamiento crítico ciudadano en primaria.	Aporta un enfoque formativo que vincula pensamiento crítico, argumentación y participación ciudadana como competencias que se consolidan progresivamente hasta la educación superior.	Concluye que habilidades cívicas y argumentativas son necesarias para el desarrollo crítico posterior.
Mosquera (2023)	Analizar didáctica y pensamiento crítico en secundaria.	Evidencia que la discusión reflexiva y el análisis guiado constituyen estrategias pedagógicas eficaces para fortalecer la criticidad, adaptables al nivel universitario.	Sugiere que estas estrategias deben adaptarse al nivel universitario para potenciar razonamiento complejo.
Anaya (2019)	Describir el nivel de pensamiento crítico en ingresantes universitarios.	Identifica brechas formativas iniciales en argumentación, inferencia y evaluación de información que justifican programas de fortalecimiento crítico desde el inicio universitario.	Concluye que se requieren programas de nivelación y formación crítica desde el primer ciclo universitario.
Chashechnikova (2024)	Analizar tecnologías innovadoras para el pensamiento crítico.	Evidencia que plataformas interactivas y simuladores fortalecen la toma de decisiones informadas y el razonamiento crítico en educación superior.	Determina que la tecnología debe usarse con intención pedagógica para potenciar la criticidad universitaria.
Vega (2025)	Revisar el pensamiento crítico en la educación contemporánea.	Identifica tendencias, vacíos de investigación y estrategias institucionales necesarias para fortalecer el pensamiento crítico en contextos universitarios actuales.	Concluye que se requieren reformas institucionales y formación docente especializada.
Frías (2021)	Relacionar autoconcepto, autoeficacia y pensamiento crítico en posgrado.	Demuestra que factores motivacionales y socioemocionales influyen significativamente en el razonamiento crítico avanzado.	Concluye que fortalecer autoeficacia y autoconcepto mejora análisis, inferencia y argumentación.
Chávez (2024)	Analizar la gamificación y la criticidad en educación básica.	Evidencia que las dinámicas gamificadas favorecen el análisis, la toma de decisiones y la motivación cognitiva, con potencial de adaptación al nivel universitario.	Sugiere que la gamificación puede adaptarse al nivel universitario como estrategia crítica emergente.
Castro (2025)	Analizar estrategias críticas en educación superior.	Evidencia que la discusión guiada, el análisis de casos y los proyectos colaborativos fortalecen de manera significativa las habilidades críticas universitarias.	Concluye que metodologías activas mejoran análisis, inferencia y argumentación en universitarios.
Chávez, M. (2019)	Relacionar comprensión lectora y pensamiento crítico en universitarios.	Demuestra que la lectura crítica avanzada predice el análisis profundo, la evaluación de argumentos y la producción de razonamientos sólidos.	Concluye que fortalecer lectura crítica es fundamental para mejorar la criticidad universitaria.
De Guevara (2022)	Analizar el pensamiento crítico en educación primaria.	Aporta evidencia teórica que explica cómo las brechas tempranas en pensamiento crítico condicionan el desempeño crítico en la educación universitaria.	Concluye que el pensamiento crítico debe trabajarse desde etapas iniciales para evitar déficits en la universidad.



## Discusión

Los resultados de la revisión evidencian que el fortalecimiento del pensamiento crítico universitario constituye un fenómeno multidimensional, en el que convergen metodologías activas, tecnologías educativas y factores socioemocionales. En primer lugar, los estudios coinciden en señalar que las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión pasiva de contenidos, resultan insuficientes para promover procesos cognitivos de alto nivel. En este sentido, la revisión sistemática de Bezanilla et al. (2021) y los aportes de Vega (2025) subrayan la necesidad de una integración curricular transversal del pensamiento crítico, acompañada de formación docente especializada y sistemas de evaluación auténtica, lo que refuerza la idea de que la criticidad no puede desarrollarse de manera aislada ni espontánea, sino mediante estrategias pedagógicas deliberadas y sostenidas.

Desde una perspectiva metodológica, la evidencia empírica demuestra que las metodologías activas —como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, la indagación científica y los proyectos colaborativos— generan mejoras significativas en las habilidades de análisis, inferencia, argumentación y resolución de problemas complejos. Investigaciones como las de Solissa (2024), Castro (2025) y Encarnación (2025) confirman que estas estrategias no solo fortalecen el pensamiento crítico, sino que además inciden positivamente en el rendimiento académico y la autonomía intelectual del estudiante universitario. Asimismo, los hallazgos de Anaya (2019) revelan la existencia de brechas formativas en los ingresantes universitarios, lo que justifica la implementación temprana de programas de fortalecimiento del pensamiento crítico desde los primeros ciclos de la educación superior.

Por otro lado, los resultados ponen en evidencia el papel estratégico de las tecnologías educativas en el desarrollo de la criticidad universitaria. Estudios como los de Zaudalova (2019) y Chashechnikova (2024) demuestran que el uso

pedagógicamente intencionado de simuladores, plataformas interactivas y recursos digitales favorece la reflexión profunda, la toma de decisiones informadas y el análisis de situaciones complejas. No obstante, la literatura coincide en que la tecnología, por sí sola, no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico; su efectividad depende de la mediación docente, la retroalimentación constante y su articulación con metodologías activas, lo que coincide con las conclusiones de Bello et al. (2024) sobre la importancia de la mediación pedagógica sistemática.

De manera complementaria, la revisión resalta que el pensamiento crítico no se limita a dimensiones cognitivas, sino que se encuentra estrechamente vinculado con factores socioemocionales y motivacionales. Abarca (2019) y Frías (2021) evidencian que la autorregulación emocional, la empatía, el autoconcepto y la autoeficacia influyen de forma significativa en la calidad del razonamiento crítico, la toma de decisiones y la argumentación académica. Estos hallazgos sugieren que los entornos universitarios deben incorporar estrategias formativas orientadas al desarrollo socioemocional, tales como talleres emocionales y dinámicas de reflexión personal, como componentes estructurales del proceso educativo.

Asimismo, los estudios que analizan la comprensión lectora y su relación con el pensamiento crítico (Mendoza, 2025; Paricahua, 2019; Chávez, 2019) coinciden en señalar que la lectura crítica avanzada constituye un prerrequisito esencial para el análisis profundo y la evaluación argumentativa en la educación superior. La persistencia de déficits lectores provenientes de etapas educativas anteriores condiciona negativamente el desempeño crítico universitario, lo que refuerza la necesidad de estrategias de nivelación académica y fortalecimiento lector en el ámbito universitario.

En conjunto, la literatura revisada permite afirmar que el desarrollo del pensamiento crítico universitario requiere un enfoque integral e institucional, que articule

metodologías activas, tecnologías educativas y factores socioemocionales dentro de un marco pedagógico coherente. Tal como señalan Bezanilla et al. (2021) y Vega (2025), avanzar hacia una educación superior orientada a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y reflexivos implica no solo innovaciones didácticas, sino también reformas curriculares, fortalecimiento docente y políticas institucionales sostenidas que reconozcan al pensamiento crítico como una competencia central para la formación universitaria contemporánea.

## **Conclusiones**

En síntesis, la revisión de las veinte investigaciones analizadas evidencia que el pensamiento crítico en la educación superior constituye una competencia indispensable para el aprendizaje profundo, la autonomía cognitiva y la formación profesional; sin embargo, persisten brechas significativas en su desarrollo real dentro de las universidades. Los estudios muestran que los estudiantes presentan dificultades recurrentes en interpretación, análisis, evaluación de información y argumentación, lo que refleja tanto insuficiencias formativas previas como la permanencia de métodos tradicionales centrados en la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento. Este escenario confirma que el pensamiento crítico no se fortalece de manera espontánea, sino mediante experiencias formativas intencionales y sostenidas.

De igual modo, la evidencia demuestra que las metodologías activas —como el Aprendizaje Basado en Problemas, la indagación científica, los debates estructurados, el análisis de casos, el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa— son las estrategias más efectivas para potenciar habilidades analíticas y argumentativas. Los estudios revisados indican que cuando el estudiante enfrenta situaciones reales, problemas auténticos y dinámicas reflexivas, desarrolla mayor capacidad para justificar decisiones, cuestionar supuestos y formular juicios fundamentados.

Asimismo, la integración pedagógica de tecnologías digitales emerge como un recurso clave para promover el pensamiento crítico. Herramientas como simuladores, plataformas interactivas, videos animados y actividades gamificadas han demostrado generar ambientes dinámicos que favorecen la comprensión profunda, la inferencia y la participación reflexiva. Su efectividad, no obstante, depende de un diseño didáctico dirigido explícitamente al razonamiento complejo y acompañado de retroalimentación constante.

Por otra parte, los estudios que incorporan factores socioemocionales amplían la comprensión del pensamiento crítico al señalar que la autoeficacia, la autorregulación, la confianza académica y el manejo emocional influyen directamente en la calidad del análisis y la argumentación. Esto evidencia que el desarrollo crítico debe abordarse desde un enfoque integral que atienda tanto aspectos cognitivos como emocionales.

Finalmente, las revisiones sistemáticas subrayan la necesidad de políticas institucionales que integren el pensamiento crítico como eje transversal del currículo, junto con la formación docente especializada y evaluaciones auténticas que permitan evidenciar avances reales. En su conjunto, los veinte estudios confirman que el pensamiento crítico se fortalece mediante un modelo educativo activo, reflexivo, tecnológicamente mediado y emocionalmente consciente, capaz de responder a las demandas académicas y profesionales de la actualidad.

## Referencias

- Abarca, O. (2019). *Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes de Ciencias Sociales* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343775>
- Anaya, Y. R. (2019). *Desarrollo de los elementos del pensamiento crítico en estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación*. Revista Horizontes Educativos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9185644>
- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1141686>
- Bello (2024). *Estrategias didácticas y la mediación pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria*. Aula Virtual, 5(12), 119–132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9600607>
- Bezanilla, M. J., et al. (2021). *Importance of teaching critical thinking in higher education in the 21st century: A systematic review of the literature*. Revista de Educación. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7887244.pdf>
- Castro (2025). *Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102025&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102025&script=sci_arttext)
- Chashechnikova, O. (2024). *Innovative technologies for the development of critical thinking of students*. Education Sciences. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9855773.pdf>
- Chávez, M. (2019). *Habilidades de pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora de alumnos de Lengua Española y Literatura* [Tesis de maestría]. UNE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343639>

- Chávez, S. (2024). *Effects of gamification on critical thinking in students of Basic General Education*. Propósitos y Representaciones, 6(4).  
<https://ve.scielo.org/pdf/prcsh/v6n4/2665-0169-prcsh-6-04-110.pdf>
- Cornejo, C. O. (2022). *Promoting pedagogy students' scientific skills through critical thinking*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581761>
- De Guevara (2022). *Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria*. Revista Electrónica de Investigación Educativa.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9472653>
- Encarnación, L. A. D. (2025). *Análisis del pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la región sur de la República Dominicana*. Educación, Arte y Sociedad.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10304891>
- Frías (2021). *Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría* [Tesis de maestría]. UNE.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343421>
- Golden, B. (2023). Facilitación del desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior mediante el uso de una herramienta de planificación estructurada. Irish Educational Studies , 42 (4), 949–969.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>
- Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A., & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: a preponderance of analytics but very little learning? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical Thinking: A Model of Intelligence for Solving Real-World Problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22.  
<https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>

- Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A., & Ljubusic, J. (2021). Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100877. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877>
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A., & Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- Mena, A. (2020). *Pensamiento crítico para la vida ciudadana en educación primaria*. Educación, 44(1). <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7500076>
- Mendoza et al. (2025). *La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria*. InnovaGOB. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10303422>
- Mosquera, C. (2023). *La didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria*. Revista Boletín Redipe. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9209669.pdf>
- OECD (2023). The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices. OECD Education Working Papers, (293). <https://doi.org/10.1787/35dbd439-en>
- Paricahua, Z. O. (2019). *El pensamiento crítico, habilidades cognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado* [Tesis de maestría]. UNE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=343722>
- Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., Georgiadou, T., & Lithoxidou, A. (2023). Undergraduate Students' Conceptualization of Critical Thinking and Their Ideas for Critical Thinking Acquisition. *Education Sciences*, 13(4), 416. <https://doi.org/10.3390/educsci13040416>

- Solissa, J. (2024). *Problem-based learning and problem-solving model to improve student learning achievement including critical thinking*. Journal of Educational Research. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9725938.pdf>
- Varías, I. (2022). *Pensamiento crítico y creativo en educación primaria: Un modelo de estrategias de aprendizaje autónomo*. Revista EDUCARE. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8510466.pdf>
- Vega,(2025). *Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente y la investigación*. Revista Innova Educación, 6(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10291111.pdf>
- Yarlequé Chocas, L. A., Alva, L. J., Núñez Llacuachaqui, E. R., Navarro García, L. L., & Padilla Sánchez, M. (2020). Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad. Socialium: Revista Científica de Ciencias Sociales, 4(2), 349-376. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604>
- Zaudalova, D. S. (2019). *Improvement of students' critical thinking through educational technologies*. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7638932.pdf>



## Capítulo 5

**Impacto de la Técnica del Taller en el Desarrollo del Pensamiento Analítico en  
Estudiantes de Historia y Geografía**

**Impact of the Workshop Technique on the Development of Analytical Thinking in  
History and Geography Students**

**DOI:** <https://doi.org/10.71112/dd873892>

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
vorbegoso@unitru.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>

Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Edwars Salomón Núñez Acevedo  
[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>

Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Emilio César Fernández Salas  
[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>

Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

### Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar el efecto de la técnica del taller en el desarrollo del pensamiento analítico de los estudiantes de Historia y Geografía de una universidad pública peruana. Desde un enfoque aplicado y un diseño cuasi experimental de un solo grupo, se aplicaron una preprueba y una pos prueba a una muestra censal de 35 estudiantes, evaluando las dimensiones de análisis de elementos,

análisis de relaciones y principios de organización. Los resultados descriptivos mostraron incrementos relevantes en las habilidades de interpretación, reconocimiento de vínculos causales y reorganización conceptual, mientras que la capacidad para identificar elementos básicos se mantuvo estable. A nivel inferencial, la prueba de Wilcoxon evidenció diferencias significativas en el pensamiento analítico global ( $p = 0.000$ ) y en las dimensiones de relaciones y principios de organización, confirmando la eficacia del taller como estrategia activa. Estos hallazgos se interpretan a la luz de teorías cognitivas y socioculturales que destacan el aprendizaje como un proceso participativo y reflexivo. Se concluye que el taller favorece el desarrollo de habilidades analíticas intermedias y superiores, constituyéndose en un recurso didáctico pertinente para fortalecer el aprendizaje histórico y mejorar la calidad formativa en contextos universitarios con limitaciones pedagógicas y estructurales.

**Palabras clave:** Taller universitario; Pensamiento analítico; Procesos cognitivos; Aprendizaje activo; Educación histórica.

## **Abstract**

This study aimed to determine the effect of the workshop technique on the development of analytical thinking among History and Geography students from a public Peruvian university. Using an applied approach and a quasi-experimental single-group design, a pre-test and post-test were administered to a census sample of 35 students, assessing the dimensions of element analysis, relational analysis, and organizational principles. Descriptive findings revealed notable improvements in interpretation, causal reasoning, and conceptual restructuring, while the ability to identify basic elements remained stable. Inferential analysis using the Wilcoxon test showed significant differences in overall analytical thinking ( $p = 0.000$ ) and in the dimensions of relational analysis and organizational principles, confirming the effectiveness of the workshop as an active learning strategy. These results align with cognitive and sociocultural theories

that highlight learning as an interactive and reflective process. The study concludes that the workshop enhances intermediate and higher-level analytical skills, becoming a relevant pedagogical tool to strengthen historical learning and improve educational quality in university environments characterized by limited resources and traditional teaching practices.

**Keywords:** University workshop; Analytical thinking; Cognitive processes; Active learning; Historical education.

### Introducción

La educación peruana enfrenta una crisis estructural que persiste pese a sucesivas reformas. Informes internacionales señalan que el sistema no logra articular sus objetivos con las demandas de una sociedad diversa y desigual, manteniendo brechas de calidad y equidad (OCDE, 2016; PERÚ, 2017; UNESCO et al., 2022). En la educación superior, estas tensiones se reflejan en bajos niveles de comprensión lectora, limitado razonamiento crítico y escaso desarrollo de aprendizajes superiores. Aunque la economía creció entre 2000 y 2015 (OCDE, 2016), este avance no se tradujo en un financiamiento suficiente para las universidades públicas, afectando la infraestructura, los recursos y la innovación pedagógica.

La Ley Universitaria N.º 30220 y los procesos de licenciamiento impulsaron la mejora de la calidad y la pertinencia social, y los currículos recientes buscan formar egresados con competencias disciplinares, pedagógicas e investigativas (Vicerrectorado Académico, 2018, 2021). Sin embargo, su implementación enfrenta limitaciones materiales y pedagógicas. En la especialidad de Historia y Geografía, esta situación se agrava por la amplitud del contenido y por las dificultades de los estudiantes para interpretar textos, identificar relaciones causales y construir explicaciones fundamentadas (PERÚ, 2017; UNESCO et al., 2022).

En cursos como Historia del Perú II: Colonia, la exigencia analítica es alta, pues se estudian transformaciones institucionales, sociales y económicas del periodo virreinal. La enseñanza tradicional, centrada en la memorización, reduce la formación de una conciencia histórica crítica, contrariamente a lo que plantean Girola (2016) y Quijano (2020). Ante ello, el taller surge como un procedimiento didáctico activo que integra lectura comprensiva, análisis de fuentes, discusión guiada y producción reflexiva, alineado con recomendaciones internacionales sobre pedagogías significativas (UNESCO et al., 2022).

Desde la perspectiva crítica latinoamericana (Quijano, 2020), la enseñanza de la historia implica comprender relaciones de poder y diversidad cultural. En este marco, la presente investigación analiza si el taller favorece el aprendizaje analítico en estudiantes de Historia y Geografía de una universidad pública, proporcionando evidencia útil para decisiones curriculares en un contexto de limitaciones estructurales y crecientes demandas de calidad educativa.

## **Marco teórico**

### **El aprendizaje**

El aprendizaje es un proceso permanente que abarca la personalidad y se expresa en todas las situaciones de la vida. Implica actividad constante y se manifiesta en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que modifican la conducta del individuo. Schunk lo define como un cambio perdurable producto de la práctica; Hilgard, citado por Cuzcano, lo concibe como un cambio relativamente permanente en la capacidad de reaccionar ante estímulos. Bower y Hilgard enfatizan que aprender significa transformar la experiencia en comprensión significativa. Desde la perspectiva cognitiva, Arancibia señala que el aprendizaje implica procesos de asimilación y

acomodación que equilibran al sujeto con su entorno. Vygotsky resalta su carácter social e interpersonal dentro de la zona de desarrollo próximo.

Desde el constructivismo, Bruner sostiene que el aprendizaje surge del descubrimiento guiado, la comparación y la resolución de problemas; Castellanos lo vincula al uso activo y creativo de la cultura y a la autodeterminación. Con base en estas concepciones, la investigación se centra en el aprendizaje analítico, apoyado en Bloom y en Anderson y Krathwohl, quienes destacan niveles cognitivos como conocimiento, comprensión, aplicación y análisis. El análisis implica descomponer, relacionar e interpretar estructuras conceptuales mediante el examen de elementos, relaciones y principios de organización.

El dominio afectivo también influye, pues actitudes como la valoración, la participación y la apertura intelectual favorecen la reflexión crítica. En este marco, la técnica del taller se presenta como estrategia activa que promueve participación, discusión, argumentación y análisis, coherente con los niveles superiores de Bloom.

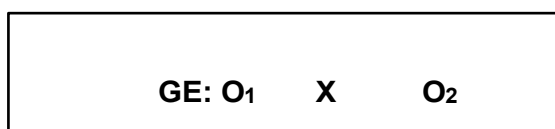
A partir de ello, se formula la hipótesis de que el taller mejora el pensamiento analítico de los estudiantes de Historia y Geografía, considerando tres dimensiones: análisis de elementos, análisis de relaciones y análisis de principios de organización. El objetivo general es determinar su efecto en el pensamiento analítico, acompañado de objetivos específicos orientados a evaluar su impacto en cada dimensión. En conjunto, este marco teórico justifica el estudio del aprendizaje analítico desde perspectivas cognitivas y constructivistas, y respalda el taller como técnica eficaz para desarrollar competencias superiores en la formación docente.

## Metodología

La población del estudio estuvo conformada por 35 estudiantes del tercer año de la especialidad de Historia y Geografía de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, quienes cursaron Historia del Perú I: Prehispánico durante el periodo 2023-II. Dado que todos los estudiantes pertenecían al mismo nivel formativo y presentaban condiciones homogéneas respecto al pensamiento analítico, variable clave del estudio, la muestra coincidió íntegramente con la población, constituyéndose así en una muestra censal. Se incluyeron únicamente estudiantes del tercer año de la especialidad, mientras que se excluyó a los de otros ciclos por encontrarse en distintos niveles de desarrollo cognitivo.

La investigación se clasificó como aplicada, por cuanto buscó aportar una intervención orientada a mejorar una realidad educativa específica. El diseño correspondió a un enfoque cuasi experimental de un solo grupo con medición antes y después del tratamiento. Asimismo, fue transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento, y correlacional, en tanto se analizó la relación existente entre la técnica del taller y el pensamiento analítico.

El diseño de investigación se representa de la siguiente manera:



**Donde:**

**G:** Grupo experimental.

**O1:** Pre prueba del grupo experimental.

**O2:** Post prueba del grupo experimental.

**X:** Presencia y aplicación del taller.

Para la recolección y procesamiento de datos se empleó un cuestionario estructurado aplicado antes y después de la intervención. Los resultados fueron organizados en matrices mediante Microsoft Excel 2019 y posteriormente analizados con el programa IBM SPSS Statistics 26. Inicialmente se evaluó la distribución de los puntajes mediante la prueba de normalidad de Shapiro–Wilk, considerando un nivel de significancia de 0.05. Cuando las variables y dimensiones presentaron distribución normal se calcularon medias y desviaciones estándar; en los casos sin normalidad se utilizaron la mediana y el rango intercuartílico.

Dado que las variables y dimensiones analizadas no presentaron distribución normal, la contrastación de la hipótesis se realizó mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, con un nivel de significancia de 0.05. Este procedimiento permitió identificar diferencias significativas entre la pre prueba y la postprueba y, con ello, determinar el efecto de la técnica del taller en el desarrollo del pensamiento analítico.

**Variable 1:**

*Pensamiento analítico*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
<b>Pensamiento analítico</b>	Capacidad que tiene un individuo para razonar y reflexionar acerca de un problema, permitiendo su descomposición en partes más simples, para analizar a detalle cada una, sus relaciones y su función con el todo (Sánchez & Aguilar, 2009).	El pensamiento analítico se medirá con un cuestionario de 8 ítems, con puntaje mínimo de 0 y máximo de 20.	<b>Análisis de los elementos</b>	1. Distingue entre hechos e hipótesis. 2. Distingue entre afirmaciones de hecho y normativas. 3. Distingue una conclusión de las afirmaciones que la sustentan.	<b>3, 7 y 6 (Anexo 2)</b>	<b>Cuestionario</b>
			<b>Análisis de relaciones</b>	1. Comprende las interrelaciones entre las ideas que contiene una lectura. 2. Reconoce los hechos que validan un juicio. 3. Distingue relaciones de causa y efecto y otros tipos de relaciones. 4. Reconoce relaciones causales y detalles importantes.	<b>2, 4, 1 y 5 (Anexo 2)</b>	
			<b>Análisis de los principios de organización</b>	1. Analiza la relación de los elementos y su organización. 2. Reconoce la forma y esquema en iconografía como medio para la comprensión de su significado. 3. Percibe las técnicas usadas en la iconografía.	<b>8 (Anexo 2)</b>	



## Resultados

### Prueba de normalidad

**Tabla 1**

*Prueba de normalidad para el pre test y post test asociado a la variable pensamiento analítico.*

Test	Variables / Dimensiones	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Pre test	<b>Pensamiento analítico</b>	0.940	35	0.055
	Análisis de los elementos	0.161	35	0.000
	Análisis de relaciones	0.840	35	0.000
	Análisis de los principios de organización		35	
		0.928		0.024
Post test	<b>Pensamiento analítico</b>	0.833	35	0.000
	Análisis de los elementos	0.161	35	0.000
	Análisis de relaciones	0.862	35	0.000
	Análisis de los principios de organización		35	
		0.947		0.094

### Interpretación.

En la Tabla 1 se evidencia que la prueba de normalidad de Shapiro Wilk ( $n = 35$  y menor que 50) para los datos, en donde las significancias obtenidas para las dos variables y sus dimensiones son menores a 0,05, por lo que se establece que los datos no son paramétricos y se utilizó la prueba de Wilcoxon para la contrastar la hipótesis.

**Tabla 2**

Efecto del taller en el pensamiento analítico de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo.

POST TEST - PRETEST	
Z	-5.164 <sup>b</sup>
Sig.	.000
asintótica(bilateral)	
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
b. Se basa en rangos negativos.	

**Interpretación:**

En la tabla 2 se puede apreciar que el p valor es  $0.000 < 0.05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la del investigador, concluyendo que el taller mejora el pensamiento analítico de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo de manera altamente significativa.

**Tabla 3**

Efecto de la técnica del taller en el “análisis de los elementos” por parte de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo.

POST TEST- PRE TEST	
Z	.000 <sup>b</sup>
Sig.	1.000
asintótica(bilateral)	

---

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

### **Interpretación:**

En la tabla 3 se puede apreciar que el p valor es  $1.000 > 0.05$  por lo que se acepta la hipótesis nula, concluyendo que el taller no mejora ni altera el “análisis de los elementos” por parte de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo.

**Tabla 4**

Efecto de la técnica del taller en el “análisis de relaciones” por parte de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo

	POST TEST – PRE TEST
Z	-2.762 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	.006

---

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
b. Se basa en rangos negativos.

### **Interpretación:**

En la tabla 4 se puede apreciar que el p valor es  $0.006 < 0.05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la del investigador, concluyendo que el taller mejora el “análisis de relaciones” por parte de los estudiantes del tercer año de la

Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo.

**Tabla 5**

Efecto de la técnica del taller en el análisis de los “principios de organización” por parte de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo.

<b>POST TEST –</b>	
<b>PRE TEST</b>	
<b>Z</b>	<b>-5.164<sup>b</sup></b>
<b>Sig.</b>	<b>.000</b>
<b>asintótica(bilat</b>	
<b>eral)</b>	
<b>a. Prueba de rangos con signo de</b>	
<b>Wilcoxon</b>	
<b>b. Se basa en rangos negativos.</b>	

**Interpretación:**

En la tabla 5 se puede apreciar que el p valor es  $0.000 < 0.05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la del investigador, concluyendo que el taller mejora los “principios de organización” por parte de los estudiantes del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Trujillo.

## Discusión

Los resultados del estudio evidencian que la técnica del taller tiene un efecto altamente significativo en el desarrollo del pensamiento analítico de los estudiantes de Historia y Geografía ( $p = 0.000$ ). Este hallazgo se encuentra en consonancia con los planteamientos del enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso activo y significativo. En este sentido, Bruner (1966) sostiene que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante descubre relaciones, compara información y resuelve problemas de manera guiada, elementos que caracterizan la dinámica del taller. De manera complementaria, Vygotsky (1978) afirma que el desarrollo cognitivo se potencia mediante la interacción social y la mediación pedagógica, principios que se manifiestan en el trabajo colaborativo y la discusión reflexiva propios de esta técnica.

Desde el enfoque cognitivo, el impacto global del taller sobre el pensamiento analítico puede explicarse a partir de la taxonomía de Bloom (1956) y su revisión por Anderson y Krathwohl (2001), quienes destacan el análisis como una habilidad cognitiva de orden superior que implica descomponer la información, identificar relaciones y reconocer principios organizativos. En la presente investigación, el taller facilitó el tránsito de los estudiantes desde niveles básicos de comprensión hacia procesos analíticos más complejos, superando prácticas tradicionales centradas en la memorización, tal como lo cuestionan Girola (2016) y Quijano (2020) en el campo de la enseñanza de la historia.

Sin embargo, el análisis por dimensiones revela que el taller no generó cambios significativos en el análisis de los elementos ( $p = 1.000$ ). Este resultado puede interpretarse a la luz de lo señalado por Sánchez y Aguilar (2009), quienes explican que la identificación de hechos, hipótesis y conclusiones corresponde a un nivel inicial del pensamiento analítico que suele desarrollarse tempranamente en la trayectoria formativa del estudiante. Asimismo, Arancibia (2009) indica que ciertos esquemas

cognitivos básicos, una vez consolidados mediante procesos de asimilación y acomodación, tienden a mantenerse estables, lo que explicaría la ausencia de variación estadística tras la intervención.

En contraste, los resultados muestran que la técnica del taller mejora significativamente el análisis de relaciones ( $p = 0.006$ ). Esta dimensión implica la comprensión de interrelaciones entre ideas, el reconocimiento de evidencias que sustentan juicios y la identificación de relaciones de causa y efecto, habilidades fundamentales en la interpretación histórica. Este hallazgo coincide con lo propuesto por Bruner (1986), quien señala que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante logra establecer conexiones entre conceptos y estructuras de conocimiento. Del mismo modo, Vygotsky (1978) enfatiza que el diálogo y la interacción social favorecen la construcción de significados compartidos, aspecto central en la metodología del taller.

En el ámbito específico de la enseñanza de la Historia y la Geografía, el fortalecimiento del análisis relacional adquiere especial relevancia. Quijano (2020) sostiene que la comprensión histórica exige interpretar procesos sociales complejos, relaciones de poder y dinámicas estructurales, más allá de la simple acumulación de datos cronológicos. En esta línea, el taller permite que los estudiantes articulen hechos históricos con sus causas y consecuencias, promoviendo una conciencia histórica crítica, tal como recomiendan los organismos internacionales orientados a la mejora de la educación superior (UNESCO et al., 2022).

Asimismo, los resultados evidencian que la técnica del taller tiene un efecto altamente significativo en el análisis de los principios de organización ( $p = 0.000$ ). Esta dimensión se relaciona con la capacidad de reconocer estructuras, esquemas y formas de organización conceptual e iconográfica. Según Bloom (1956) y Anderson y Krathwohl (2001), esta habilidad representa una manifestación avanzada del pensamiento

analítico, ya que implica comprender la lógica interna de la información. En el campo de la Historia y la Geografía, esta competencia resulta esencial para interpretar mapas, iconografía, cronologías y representaciones espaciales, aspectos centrales del aprendizaje disciplinar.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados coinciden con lo planteado por Castellanos (2002), quien afirma que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante utiliza activamente los recursos culturales y desarrolla autonomía intelectual. El taller, al promover el análisis de fuentes textuales y visuales, favorece la comprensión estructural del conocimiento histórico y contribuye a la formación de estudiantes reflexivos y críticos.

En conjunto, la discusión de los resultados permite afirmar que la técnica del taller no impacta de manera homogénea en todas las dimensiones del pensamiento analítico, sino que muestra mayor eficacia en aquellas vinculadas al análisis relacional y a los principios de organización. Este comportamiento confirma que las metodologías activas resultan especialmente pertinentes para el desarrollo de competencias cognitivas superiores, tal como lo demandan la Ley Universitaria N.º 30220 y los lineamientos curriculares orientados a la formación de docentes con pensamiento crítico.

Asimismo, los hallazgos aportan evidencia empírica que respalda la incorporación sistemática del taller en la formación inicial docente en Historia y Geografía, particularmente en universidades públicas que enfrentan limitaciones materiales. Tal como señalan UNESCO et al. (2022), el reto actual de la educación superior no radica únicamente en ampliar el acceso, sino en garantizar prácticas pedagógicas que desarrollen pensamiento analítico y crítico, condición indispensable para responder a las demandas sociales, culturales y educativas del contexto peruano contemporáneo.

## **Conclusión**

Los resultados descriptivos muestran que, antes de la aplicación de la técnica del taller, los estudiantes presentaban niveles moderados de pensamiento analítico, evidenciados en puntuaciones concentradas en rangos medios dentro de las tres dimensiones evaluadas: análisis de los elementos, análisis de relaciones y principios de organización. La pre prueba reflejó que la mayoría de estudiantes se ubicaba en niveles iniciales o intermedios del desempeño analítico, especialmente en las habilidades relacionadas con la interpretación profunda de información y el establecimiento de conectividades internas entre los contenidos históricos.

Después de la intervención, los valores descriptivos evidenciaron un incremento notable en las puntuaciones generales del pensamiento analítico, mostrando una distribución desplazada hacia niveles superiores. Los cambios más visibles se observaron en las dimensiones de análisis de relaciones y principios de organización, donde los estudiantes manifestaron una mayor capacidad para integrar información, reconocer vínculos causales, identificar coherencias argumentativas y reorganizar contenidos complejos. Esta tendencia sugiere que el taller promovió un proceso de aprendizaje activo, reflexivo y colaborativo, lo que se tradujo en una mejora apreciable en la calidad de las respuestas de los participantes.

En contraste, la dimensión correspondiente al análisis de los elementos no mostró cambios relevantes en el comportamiento descriptivo de los puntajes. Las puntuaciones de pre y pos prueban se mantuvieron relativamente estables, lo que indica que esta habilidad se encontraba ya consolidada antes del desarrollo del taller, y, por tanto, no se vio sustancialmente afectada por la intervención didáctica.

En cuanto al análisis inferencial, se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon debido a que las distribuciones de los puntajes no cumplieron con los criterios



de normalidad establecidos por el test de Shapiro-Wilk. Para el pensamiento analítico como variable global, la comparación entre las puntuaciones pre y post intervención arrojó un valor  $p = 0.000$ , lo que permite afirmar que la técnica del taller produjo un cambio significativo en el desempeño analítico de los estudiantes. Este resultado confirma la hipótesis general planteada en el estudio.

Al analizar las dimensiones por separado, la prueba de Wilcoxon reveló que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión análisis de los elementos, lo que respalda la estabilidad observada en los resultados descriptivos. Por el contrario, se hallaron diferencias significativas en las dimensiones análisis de relaciones y principios de organización, donde el valor  $p$  también fue menor a 0.05. Esto demuestra que el taller favoreció especialmente la comprensión profunda, la identificación de nexos conceptuales y el dominio de estructuras argumentativas, habilidades propias de niveles superiores del pensamiento analítico.

En conjunto, los resultados descriptivos e inferenciales permiten concluir que la técnica del taller tuvo un impacto significativo en el fortalecimiento del pensamiento analítico, con énfasis particular en las capacidades que exigen procesos cognitivos de mayor complejidad. Solo la habilidad más básica —el análisis de los elementos— permaneció sin variaciones significativas, lo cual confirma que la intervención incide principalmente en niveles analíticos intermedios y avanzados, pero no en competencias ya consolidadas previamente.

### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

## **Declaración de uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

## **Referencias**

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for learning, Teaching, and Assessing*. New York: Addison Wesley Longman.  
<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-Anibal-Quijano.pdf>
- Arancibia, V. C., Herrera, P. P., & Strasser, K. S. (2008). Manual de psicología educacional (6.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.  
<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/items/show/3716>
- Bloom, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bower, G., & Hilgard, E. (2004). *Teorías del aprendizaje*. 2a ed. México: Trillas.  
<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/c4f60bef82144ffbacf7e5a0fa3f86>
- Bruner, J. S. (1963). El proceso de la educación (1<sup>a</sup> ed. en español). Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.  
[https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac\\_css/index.php?id=37916](https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?id=37916)
- Cano, E., & Carretero, M. y. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (J. Trilla, Ed.) Barcelona: Editorial Graó. (Serie Fundamentos de la educación).  
<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1fe1c39448feabd6915efcdf6ec4ba>

- Castellanos, A. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: Una propuesta teórica. *Revista cubana de Psicología* Vol.19, No.2, 99-105. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/02.pdf>
- Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M., Reinoso Cápiro, C., & García Sánchez, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/aprender-y-ensec3b1ar-en-la-escuela-una-concepcic3b3n-desarrolladora.pdf>
- Cuzcano, A. (2009). *sicología del aprendizaje. 2a ed. Lima*. Lima: Facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Serie: Textos para el Programa de Licenciatura para profesores sin título pedagógico en lengua extranjera. [encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo](#)
- FACULTAD DE EDUCACIÓN. (1990). *Proyecto de currículo para la formación de licenciados en educación secundaria*. Trujillo: Facultad de Educación y ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo. [ff9b1bf6f0.pdf](#)
- Girola, L. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. *Sociológica* (Méx.), 26(73), 13-46. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a2.pdf>
- OCDE, C. D. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú* (Vol. 3). (D. Centre, Ed.) París: Making Development Happen. [www.oecd.org/dev](http://www.oecd.org/dev)
- Quijano, A. (2020). Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (Antología esencial). CLACSO / Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.clacso.org/anibal-quijano-cuestiones-y-horizontes/>
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6.ª ed.). Pearson Educación. ISBN 978-607-32-1475-9. <https://search.worldcat.org/title/Teor%C3%ADas-del-aprendizaje-%3A-una-perspectiva-educativa/oclc/1128413207>

- UNESCO, ONU, CEPAL & UNICEF. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. <https://www.unicef.org/lac/media/37776/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
2030. Paris: UNICEF. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Vicerrectorado Académico. (2018). *Estructura básica del diseño curricular del programa de estudio de educación secundaria, mención Historia y Geografía*. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- Vicerrectorado Académico. (2021). *Currículo programa de estudios de Historia y Geografía*. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo. [y-ensec3b1ar-en-la-escuela-una-concepcic3b3n-desarrolladora.pdf](#)

## Capítulo 6

**La Técnica del Taller como Motor del Pensamiento Analítico en la Formación de Docentes de Historia y Geografía**

**The Workshop Technique as a Driver of Analytical Thinking in the Training of History and Geography Teachers**

DOI: <https://doi.org/10.71112/087eyk74>

Edwars Salomón Núñez Acevedo  
[enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>

Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Emilio César Fernández Salas  
[efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-8915-2892>

Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala  
[vorbegoso@unitru.edu.pe](mailto:vorbegoso@unitru.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-2163-7946>

Universidad Nacional de Trujillo  
Perú

### Resumen

La investigación analizó el impacto de la técnica del taller en el desarrollo del pensamiento analítico de los estudiantes de Historia y Geografía, en coherencia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 orientado a una educación inclusiva y de calidad. Se empleó un enfoque descriptivo–analítico que integró fundamentos teóricos y evidencia pedagógica sobre el taller como método inductivo–activo. Los resultados revelaron que su aplicación fortalece la participación, la articulación teoría–práctica, el

trabajo colaborativo y la reflexión crítica en torno a problemáticas históricas. Asimismo, se identificaron avances significativos en la interpretación de hechos, la formulación de argumentos sustentados y la comprensión contextualizada de procesos históricos. Se concluye que el taller constituye una estrategia eficaz para promover el razonamiento crítico y la autonomía intelectual, contribuyendo a una formación docente más reflexiva, pertinente y orientada a la resolución de problemas reales en ciencias interpretativas.

**Palabras clave:** pensamiento analítico, técnica del taller, razonamiento crítico, formación docente, práctica pedagógica.

### **Abstract**

This study examined the impact of the workshop technique on the development of analytical thinking among History and Geography students, in alignment with Sustainable Development Goal 4, aimed at achieving inclusive and high-quality education. A descriptive–analytical approach was applied, combining theoretical foundations with pedagogical evidence on the workshop as an inductive–active method. Findings showed that the technique enhances student participation, theory–practice integration, collaborative work, and critical reflection on historical issues. Significant improvements were observed in the interpretation of events, construction of evidence-based arguments, and contextual understanding of historical processes. The study concludes that the workshop is an effective strategy for fostering critical reasoning and intellectual autonomy, strengthening teacher training through reflective and context-sensitive learning within interpretative disciplines.

**Keywords:** analytical thinking, workshop technique, critical reasoning, teacher training, pedagogical practice.

## **Introducción**

El desarrollo del pensamiento analítico constituye una de las competencias esenciales para la formación profesional de los estudiantes universitarios, especialmente en disciplinas interpretativas como Historia y Geografía. Sin embargo, diversas investigaciones evidencian que los estudiantes presentan limitaciones para articular teoría y práctica, formular razonamientos complejos y analizar problemas desde una perspectiva crítica. Esta brecha formativa demanda la implementación de estrategias pedagógicas activas que fortalezcan la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones en contextos académicos reales.

En este marco, la técnica del taller se reconoce como un método inductivo–activo que integra experiencias prácticas con procesos de reflexión individual y grupal, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento a partir de la interacción, el análisis de situaciones problemáticas y la aplicación de conceptos teóricos en escenarios reales. Autores como Ander-Egg, Maya y Calero destacan que el taller promueve la autoeducación grupal, la cooperación, la indagación y la capacidad de relacionar lo abstracto con lo concreto, convirtiéndose en un espacio idóneo para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico. Asimismo, desde la perspectiva de la teoría crítica de Habermas, el taller favorece la racionalización social y la construcción intersubjetiva de saberes, elementos fundamentales para una formación autónoma, reflexiva y orientada a la acción profesional.

A pesar de su relevancia pedagógica, en la educación superior persisten prácticas tradicionales que limitan la reflexión profunda y el análisis interdisciplinario,

reduciendo la participación activa y la elaboración de argumentos sustentados. En el caso de la enseñanza de la Historia del Perú, esta situación se traduce en dificultades para interpretar hechos históricos, contextualizar fenómenos y establecer relaciones entre el pasado y el presente, competencias clave para el ejercicio docente.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de evaluar el impacto de la técnica del taller en el desarrollo del pensamiento analítico de los estudiantes de Historia y Geografía, considerando su potencial para articular teoría y práctica, promover el trabajo colaborativo y fortalecer habilidades cognitivas superiores. Este artículo analiza dicho impacto desde un enfoque académico y pedagógico, aportando evidencia sobre la pertinencia del taller como estrategia formativa para la educación universitaria y para la preparación de futuros docentes capaces de interpretar, explicar y contextualizar los procesos históricos con rigor, criticidad y autonomía intelectual.

## **Metodología**

### **El taller y su carácter pedagógico**

El taller es una técnica eminentemente práctica y pertenece al procedimiento didáctico experimental, en la medida que pretende desarrollar el conocimiento empírico, sobre la base de la relación teoría y práctica. En el caso de la presente investigación, lo es, porque combina en el aula las interrogantes y transferencias teóricas y prácticas del curso con los posibles escenarios de su futura función y práctica como docente y, por ello es que, en esta instancia, es un aprendizaje empírico, por las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje (Ander-Egg, 1991), (Maya, 2007). A esto hay que agregar que el taller se convierte para los participantes en una herramienta personal y socializadora que permite elaborar alternativas de solución a las cuestiones planteadas en clase en el contexto teórico práctico arriba enunciado. Es desde la perspectiva del aprendizaje activo una “autoeducación grupal. Todos aprenden de todos, como efecto

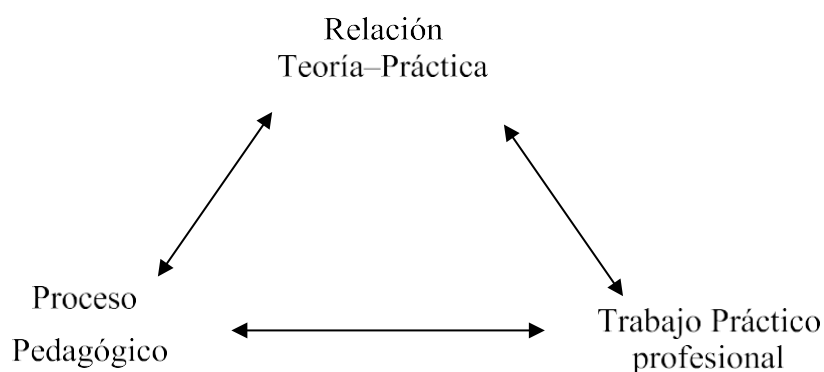


de la participación, mayor diálogo y aproximación a la realidad concreta. Aprenden juntos en la vida, de la vida y para la vida.” (Calero, 2009, p.110) y por ello, pedagógicamente, el “taller es una verdadera muestra de la cooperación de esfuerzos para producir algo que contribuye a resolver algún problema.” (Maya, 2007, p.19) donde cada participante de este aprendizaje “es un sujeto protagonista, con pensamiento crítico, capaz de problematizar” (Gonzales, 1987, p.6).

El Taller da importancia al trabajo práctico (en las condiciones profesionales reales de demanda) y complementa los cursos teóricos integrando en un solo esfuerzo, tres instancias básicas:

- Un trabajo práctico profesional.
- Un proceso pedagógico.
- Instancia teórica–práctico.

Al respecto ver Ander-Egg, 1991, p.19 y a Maya, 2007, p.17



1. El progreso teórico y práctico del alumno exige la capacidad de ir relacionando lo abstracto con lo concreto y lo disciplinar con lo técnico. Exige aprendizajes específicos como el desarrollo de cierta capacidad para ver los problemas particulares como una manifestación de problemas generales. Debe darse una acción deductiva- inductiva a través del estudio e investigación de temas importantes y concretos que articulen el estudio del pasado, del presente y se divise el futuro que

implica un hecho histórico para que el estudiante encuentre regularidades, semejanzas, diferencias y explicar los hechos y fenómenos históricos con argumentos y criticidad.

2. Esta instancia se va logrando, como lo señala María González Cuberes, porque el trabajo en el taller “procede del establecimiento del vínculo y la comunicación a la producción, a la tarea, tanto a nivel concreto como abstracto en tanto a través del grupo se logra la síntesis del hacer, el sentir y el pensar, el aprendizaje” (Gonzales, 1987, p.5). El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que éste tiene de su trabajo Práctico Temático Profesional formando parte de un equipo de trabajo y de su implementación teórica. Desde el marco general del proceso pedagógico debe partirse de la noción de que cada alumno es diferente; que “aprende haciendo” como una superación de su formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración y globalización de ambas; que la participación es activa tanto de los estudiantes como los docentes; la relación docente/alumno está establecida en la realización de una tarea en común que identifica al taller (Ander-Egg, 1991, pp.11-19) y; que el trabajo en el taller transforma una situación de enseñanza-aprendizaje en una triple función: docencia, investigación y servicio (Maya, 2007, p. 20). El proceso pedagógico debe considerar los siguientes puntos:

1. Diagnosticar las aptitudes de los alumnos frente al taller y toda su problemática de tal manera que permita:
  - a) Toma de conciencia del profesor acerca del nivel, las aspiraciones de los alumnos.
  - b) Analizar los pros y los contras de la actividad individual y grupal.
  - c) Establecer una apropiada programación de las actividades del taller.

2. Ampliar las motivaciones hacia inquietudes cada vez más profundas y sólidas de su formación académico y profesional.

3. La evaluación grupal e individual. Esta evaluación debe ser permanente y estimular la autoconciencia de los alumnos. La autoconciencia implica autocrítica y autocorrección, en un y triple aspecto: intelectual, emocional y activo.

4. El taller debe garantizar un nivel de exigencias que implique un real esfuerzo y progreso del alumno en todos los aspectos.

5. El alumno deberá visualizar su práctica como orientada por los objetivos profesionales que sustentan su formación pedagógica.

3. El trabajo práctico profesional implica analizar la problemática de la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Perú en la formación de estudiantes de Historia y Geografía, de modo que el taller constituya una respuesta profesional a las demandas de la futura realidad educativa donde ejercerán. Su propósito es aportar a la construcción de la identidad personal, regional, nacional y mundial del estudiante de educación básica, así como al desarrollo de su capacidad de historicidad. Esta orientación otorga al taller un carácter profesional que lo diferencia de la práctica tradicional centrada solo en el aprendizaje, pues busca que el alumno desarrolle habilidades, actitudes y aptitudes complementarias para su desempeño laboral (Duque, Cedillo & Buchelli, 2016). Además, permite un acercamiento real al campo profesional, tal como destacan Ander-Egg (1991) y Maya (2007), aunque su alcance depende del nivel y las condiciones de los estudiantes. Es en esta instancia que el estudiante como futuro docente de Historia y Geografía va entendiendo, como sentencia María González Cuberes, "...que lo suyo es un trabajo, no un sacerdocio; que su humanidad acredita errores y que solo un elevado amor propio puede sostener su sentimiento de completud o perfección" (Gonzales, 1987, p.27)

### **1.1.1. Importancia pedagógica del taller en las ciencias interpretativas:**

La historia Si tomamos en cuenta los aportes de la ciencia social crítica de la “Escuela de Frankfurt” (1923-1971) y de uno de sus representantes más importante Jürgens Habermas, puede interpretarse el valor pedagógico del taller en la medida que permite que los participantes analicen las interrelaciones de la vida social, al margen del carácter positivista e instrumental que se imprimen en otras propuestas pedagógicas. El análisis de las interrelaciones de la vida social es fundamental en las ciencias interpretativas como la Historia, ya que colocan al Hombre como objeto para desarrollar conocimientos, saberes y establecer factores de mediación para la liberación de la persona humana de la alienación y de la limitación material y espiritual. En el taller educativo, la racionalización social propuesta por Habermas tiene su concreción más apropiada para el desarrollo de los consensos y desarrollo de los conocimientos superiores de manera libre y autónoma por cada uno de los participantes del taller (Habermas, 1999, p. 433).

Es así como en este sentido el taller, siguiendo y aplicando el pensamiento de Habermas, nos permite pedagógicamente:

1. La formación y generalización de teoremas críticos implica la elaboración de proposiciones capaces de sostener un discurso científico riguroso, lo que requiere que los estudiantes participen activamente en la construcción del lenguaje académico y en las actividades de aprendizaje. Dichas proposiciones deben ser analíticamente coherentes y susceptibles de ser demostradas mediante evidencias en diversos contextos (Valer & Chiroque, 1997). Desde esta perspectiva, la comprensión lingüística se configura como un proceso intersubjetivo compartido, en el que el significado se

construye socialmente a partir de la interpretación colectiva de experiencias previas y de la transmisión de saberes y valores acumulados en la práctica académica.

2. La organización de procesos de ilustración consiste en generar actividades prácticas en las que los grupos reflexionan sobre la coherencia de los postulados teóricos. Esto exige un dominio conceptual que permita transferir y explicar el contenido histórico en situaciones actuales. La complejidad aumenta porque se trabaja con proposiciones interpretativas o “discursos” propios de la Historia, lo que implica aceptar la contingencia del conocimiento y su carácter no absoluto (Pallarés, 2017). Los grupos deben garantizar una dinámica de acción–reflexión para aplicar los teoremas teóricos, condición necesaria para avanzar en el conocimiento. Como señalan Pallarés y Traver, todo acto educativo es más que una acción: constituye una realidad construida por cada sujeto y cada comunidad, donde la relatividad se asume como principio normativo (Pallarés, 2017).

3. Organización de la acción. Se trata de practicar las derivaciones de la teoría y para ello, hay que seleccionar estrategias apropiadas, de tal manera que las decisiones deben ser tales que quienes intervienen en la actividad puedan llevarla a cabo sin riesgo innecesario (Valer & Chiroque, 1997, pp. 259-269) para lograr el progreso “de cada participante en función de sí mismo (..) se evita uniformizar o privilegiar a un participante por sobre otro” (Gonzales, 1987, p.19). Aquí radica la importancia de saber aplicar la técnica del Taller como trabajo grupal (reflexión), desarrollo individual (de tipo cognitivo necesario para el logro de la reflexión) y luego la construcción del producto cognitivo, procedimental y actitudinal.

### **1.1.2. Características, estructura y composición del taller**

#### **A. Características**

Las características que presenta el taller a desarrollar son las siguientes, ver al respecto a Ander-Egg, 1991, pp.30-37; Maya, 2007, pp. 22-27; Calero, 1999, pp. 292-294; y Gonzales, 1987, pp.11-13.

a) Se guía principalmente por objetivos o propósitos y no por consideraciones temáticas o de contenidos del curso de Historia del Perú. Estos objetivos buscan el desarrollo de la reflexión y la elaboración de los constructos de su futura conducta profesional como docente del área.

b) El trabajo y roles de los talleristas es en equipo, conformado por los estudiantes y el docente del curso, de manera que los integrantes se habitúen a reflexionar y mejorar en grupo tanto de sus aportes individuales como de los demás.

c) La solución de los problemas que presentan los contenidos disciplinares y habilidades del curso ligados a su futura conducta profesional como docente. La solución de problemas es el eje de la estrategia en las que giran las actividades del taller.

d) Se relaciona la teoría y la práctica de modo que permita establecer la distancia entre lo reflexionado y lo logrado como producto (solución del problema).

e) La capacidad para seleccionar los instrumentos y medios de trabajos por parte de los talleristas, de modo que puedan identificar y diferenciar lo principal de lo secundario, lo fundamental de lo accesorio y con ello determinar las actividades más efectivas y adecuadas a desarrollar en la solución de los problemas académicos del taller.

## **B. La estructura del taller**

1. Objetivos.
2. Actividades:

- a) Previas.
- b) Principales
- c) Complementarias.

### **3. Evaluación.**

#### **C. Composición**

Diversos autores establecen más o menos la siguiente composición de un taller educativo:

- a) Un coordinador o director del taller.
- b) Un comité de planeamiento.
- c) Asesores de los grupos de trabajo (instructores).
- d) Especialistas consultores.
- e) Participantes.

**El Taller para ser aplicado en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia del Perú deberá tener en cuenta:**

1. Que los objetivos curriculares que guían la especialidad de Historia y Geografía en la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación deben ser de carácter analítico e interpretativo; por lo cual, los objetivos del taller buscarán que el aprendizaje relacione la teoría con la práctica académica, a través de las experiencias de la participación activa desde el plano empírico al racional, de lo concreto a lo abstracto y de lo individual a lo grupal

**Por lo anterior, los objetivos propuestos de manera general para el taller deberán apuntar hacia la:**

- a) Preparación para la práctica del análisis y
- b) La forma como se va registrar esta práctica.

**a) Preparación para la práctica del análisis**

Orientada para trabajar con el estudiante los planteamientos de problemas teóricos, metodológicos y técnicos del curso y articular su aplicación con su futuro quehacer profesional como docente. El trabajo del aspecto teórico enfatizará el análisis de los elementos temáticos de la experiencia educativa de tal manera que le permita clarificar la realidad concreta y actualizada de la problemática del tema histórico tratado y de su aplicación en su futuro trabajo didáctico como docente.

El aspecto metodológico y técnico se pretende que cada participante del taller esté en condiciones, en cada sesión, de entender de manera objetiva los componentes lógicos de la información histórica a tratar, acopiar y aplicar eficientemente las técnicas adecuadas para procesar y analizar el tema histórico y su respectiva articulación y concreción en la labor docente. Aquí el docente coordinador debe poner atención al entrenamiento de los estudiantes en el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información, que van desde los más tradicionales como la ficha bibliográfica, resumen, comentario, análisis principalmente en las bibliotecas y centros de documentación, la técnica de lectura, esquemas de cuadros comparativos hasta la más modernas como el uso de herramientas virtuales.

**b) Forma de registrar la práctica del análisis**

Para lograr la capacidad analítica del estudiante, primero hay que desarrollar la habilidad empírica y racional de acopio eficiente y objetiva del material temático necesario para la identificación de los elementos teóricos; determinación de sus



relaciones y la nueva organización de los mismos y con ello pueda progresivamente ir formando un diagnóstico empírico de su aprendizaje. Producto de este proceso resultará la construcción de un sistema de registro conformado por informes o reportes periódicos de su trabajo de registros de información desarrollados tanto en el estudio individual, grupal, reuniones de reflexión y discusión y en el campo de las fuentes de información históricas (Archivos, bibliotecas, etc.)

**2.** Los métodos, materiales y experiencias propias del taller deben orientar al participante a internalizar la relevancia de la relación teoría–práctica en la disciplina histórica, promoviendo la construcción de conocimiento empírico a partir de la observación sistemática, la recolección de datos y el intercambio inicial de ideas dentro del grupo. Este conocimiento se expresa en los reportes individuales y colectivos que anteceden al debate en el aula, instancia en la que los talleristas elaboran juicios teóricos al articular los fundamentos históricos y pedagógicos con la práctica concreta. En este nivel, la observación y el análisis posibilitan la interpretación crítica del trabajo teórico y de su aplicación didáctica mediante procesos de comparación y establecimiento de relaciones empíricas y conceptuales. En consecuencia, los recursos del taller deben facilitar una interpretación rigurosa de lo desarrollado y su articulación con el plano teórico, permitiendo integrar teoría y práctica, resolver el problema planteado y fortalecer la futura labor docente desde una perspectiva académica situada.

**3.** La evaluación del desempeño del estudiante en el taller debe ser permanente y centrada en los siguientes aspectos:

- Comparar si los objetivos del taller son apropiados y están en función de los objetivos generales y perfil profesional que establece el currículum de estudios (Calero M., 1999, p.157) (Galván, 2001, p. 29).

- Comprobar la eficacia del manejo teórico y técnico desarrollados, especialmente, mediante la confrontación y problematización de los mismos. Evitar el uso mecánico de los conceptos y /o teorías aprendidas (Gonzales, 1987, p.23).
- Verificar si ha producido la articulación teórica entre los conocimientos metodológicos y los conocimientos técnicos (el cómo y el con qué). Se tendrá que establecer si hubo pertinencia y eficacia del material de lectura empleado (tipo y grado del conocimiento tanto en lo teórico (esquemas conceptuales de la teoría histórica y pedagógica respectiva) y; práctico, es decir, sobre el dominio y acopio de información y conocimiento sobre el tema tratado (Ander- Egg, 199, p.19).
- Valorar la capacidad de respuesta del estudiante a las demandas teóricas y pedagógicas que le propone el taller, como futuro docente de la especialidad de Historia y Geografía, lo cual implica que se debe observar en su conducta el interés, la identificación, el compartir, el apreciar y adoptar los valores que se trabaja en el taller y que están mediatizados por la responsabilidad, honestidad, eficacia, tolerancia y respeto tanto en el ámbito grupal como individual. Esto tiene que ver con la construcción de la autogestión por el estudiante, es decir supone la superación de la disciplina exterior y formal por la autodisciplina, la práctica de la responsabilidad sin necesidad de controles externos (Ander-Egg, 1991, pp.73 y 74)

Las investigaciones recientes evidencian que el pensamiento crítico y analítico continúa siendo insuficientemente desarrollado en distintos niveles educativos. Cárdenas (2024) advierte deficiencias en la formulación de problemas, el análisis de datos y la argumentación académica, señalando la necesidad de fortalecer estas habilidades para mejorar la autonomía investigativa. De manera similar, Cangalaya (2023) identifica carencias en las estrategias docentes orientadas al razonamiento

analítico y concluye que la ausencia de programas formativos estructurados limita el desarrollo del pensamiento crítico.

Los estudios también resaltan la eficacia de metodologías activas. Novoa y Sandoval (2023) demuestran que el aprendizaje basado en problemas, los debates y la metacognición mejoran significativamente el análisis y la toma de decisiones; Alarcón y Caballero (2024) confirman que el debate guiado, el trabajo cooperativo y el análisis de casos fortalecen la argumentación. Espinoza y Canchignia (2023) destacan que las prácticas tradicionales inhiben el pensamiento crítico, mientras que el ABP, la discusión socrática y la metacognición potencian habilidades evaluativas.

Asimismo, el desarrollo de esta capacidad debe iniciarse en etapas tempranas. Martínez-Del Río et al. (2025) evidencian que el ABP mejora la argumentación en primaria, y Quispe (2024) muestra que el trabajo colaborativo y el diálogo guiado fortalecen habilidades cognitivas en escolares. Además, Zambrano y Bravo (2021) relacionan positivamente hábitos lectores con pensamiento analítico, y Guerra (2020) advierte que las limitaciones en comprensión lectora afectan la argumentación universitaria. Finalmente, Torres y Pogo (2024) reportan deficiencias en el pensamiento analítico-matemático en ingeniería, subrayando la necesidad de articular mejor teoría y práctica.

## **Discusión**

Los resultados del estudio confirman que la técnica del taller constituye un motor pedagógico eficaz para el desarrollo del pensamiento analítico en la formación de docentes de Historia y Geografía, lo cual coincide con la literatura especializada que destaca la necesidad de metodologías activas en disciplinas interpretativas. En este sentido, las limitaciones detectadas en la articulación teoría–práctica, el razonamiento complejo y la argumentación crítica, descritas por Cárdenas (2024) y Cangalaya (2023),

encuentran en el taller una respuesta pedagógica pertinente, al situar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje mediante la resolución de problemas reales y contextualizados.

Desde una perspectiva didáctica, los hallazgos se alinean con los planteamientos clásicos de Ander-Egg (1991) y Maya (2007), quienes sostienen que el taller posibilita la integración de lo abstracto con lo concreto a través de un proceso inductivo–deductivo que fortalece la capacidad analítica. En el caso de la enseñanza de la Historia y la Geografía, esta integración resulta clave, ya que permite interpretar hechos históricos desde múltiples dimensiones temporales y espaciales, favoreciendo la identificación de regularidades, contrastes y relaciones causales, tal como lo demanda el pensamiento histórico crítico.

Asimismo, el carácter de autoeducación grupal que define al taller, resaltado por Calero (2009), se evidenció en el fortalecimiento del trabajo colaborativo y del diálogo académico, elementos que inciden directamente en la construcción intersubjetiva del conocimiento. Este resultado es consistente con lo señalado por Gonzales (1987), quien afirma que el aprendizaje en el taller emerge de la síntesis del hacer, el sentir y el pensar, promoviendo no solo habilidades cognitivas, sino también disposiciones reflexivas y actitudes profesionales indispensables en la formación docente.

Desde el enfoque de la teoría crítica, los resultados respaldan los aportes de Habermas (1999), en tanto el taller favorece procesos de racionalización social a través del diálogo argumentativo y la construcción de consensos fundamentados. En las ciencias interpretativas, esta dinámica resulta esencial, ya que permite superar enfoques positivistas e instrumentales, dando paso a una comprensión histórica crítica, contextualizada y orientada a la transformación social. En esta línea, Valer y Chiroque (1997) sostienen que la construcción del conocimiento histórico se desarrolla en escenarios intersubjetivos, donde el lenguaje, la argumentación y la reflexión colectiva

cumplen un rol central en la producción de significados y en la elaboración del pensamiento crítico.

Por otro lado, los resultados empíricos coinciden con investigaciones recientes que destacan la eficacia de las metodologías activas para el desarrollo del pensamiento analítico. Novoa y Sandoval (2023) y Alarcón y Caballero (2024) evidencian que estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el debate guiado y la metacognición fortalecen significativamente la argumentación y la toma de decisiones, lo cual se ve reforzado en el presente estudio a través del uso sistemático del taller. De manera complementaria, Espinoza y Canchignia (2023) advierten que las prácticas tradicionales limitan el razonamiento crítico, mientras que las metodologías activas generan aprendizajes más profundos y transferibles.

En cuanto al componente profesionalizante del taller, los hallazgos respaldan lo señalado por Duque, Cedillo y Buchelli (2016), quienes sostienen que el trabajo práctico contextualizado contribuye al desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para el desempeño laboral docente. En este estudio, el taller permitió a los estudiantes comprender la enseñanza de la Historia del Perú como un proceso interpretativo y formativo, orientado a la construcción de identidad personal, regional y nacional, fortaleciendo su capacidad de historicidad y su compromiso profesional.

En conjunto, los resultados se articulan con investigaciones que subrayan la importancia de iniciar el desarrollo del pensamiento analítico desde etapas tempranas, como lo evidencian Martínez-Del Río et al. (2025) y Quispe (2024). Asimismo, la relación entre hábitos lectores y pensamiento analítico señalada por Zambrano y Bravo (2021), y las advertencias de Guerra (2020) sobre las limitaciones en comprensión lectora, refuerzan la necesidad de estrategias como el taller, que integren lectura crítica, análisis conceptual y producción argumentativa en la formación universitaria.

En síntesis, la discusión evidencia que la técnica del taller no solo mejora el pensamiento analítico, sino que transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de docentes de Historia y Geografía, al articular teoría y práctica, promover la reflexión crítica, fortalecer el trabajo colaborativo y consolidar una formación profesional autónoma, crítica y socialmente comprometida.

## **Conclusiones**

La investigación evidencia que la técnica del taller es una estrategia altamente efectiva para fortalecer el pensamiento analítico en estudiantes de Historia y Geografía. Su aplicación permitió avances claros en la identificación de relaciones causales, la interpretación de hechos y la elaboración de argumentos sólidos, facilitando el tránsito del pensamiento descriptivo hacia un razonamiento más complejo y reflexivo. El carácter activo y colaborativo del taller también potenció la autonomía cognitiva al vincular teoría y práctica y promover la discusión fundamentada de problemas históricos, lo que generó una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos.

Al comparar estos resultados con el marco teórico y el estado del arte, se reafirma que las metodologías activas basadas en la reflexión, la problematización y el trabajo cooperativo superan las limitaciones de los modelos tradicionales centrados en la transmisión pasiva. La evidencia respalda que el taller potencia el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, contribuyendo además al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 mediante prácticas educativas inclusivas y participativas. En conjunto, el taller se consolida como un recurso pedagógico pertinente para disciplinas interpretativas, al integrar teoría y práctica en un proceso formativo que favorece la

reflexión profunda, el análisis riguroso y la toma de decisiones fundamentadas, fortaleciendo la calidad de la formación docente y los aprendizajes universitarios.

#### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

#### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

#### **Referencias**

Alarcón, M., & Caballero, K. (2024). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de octavo de educación básica en la institución educativa San José de Picoaza. *Reincisol*, 3(6), 6507–6524.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9898838.pdf>

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- <https://biblos.usac.edu.gt/opac/record/345698?mode=advanced&query=%40field1%3Dencabezamiento%40value1%3DEl+taller+una+alternativa+de+renovaci%C3%B3n+pedag%C3%B3gica>
- Cangalaya (2023). Critical thinking in research by university students.
- <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/595>
- Cárdenas, J. (2024). El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188>
- Espinoza, R., & Canchignia, G. (2023). Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 52–76.
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9285437.pdf>
- Galván, L. (2001). *Evaluación para el aprendizaje*. (D. d. Educativa, Ed.) Lima, Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Guerra, P. (2020). Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *CUNZAC: Revista Académica*, 3(1), 15–24.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9975924>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (1ª ed. en español). Taurus Humanidades.
- <https://www.casadellibro.com.co/libro-teoria-de-la-accion-comunicativa-racionalidad-de-la-accion-vol-i/9788430603398/640544>
- Martínez-Del Río, R., et al. (2025). Aprendizaje basado en problemas: desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 5–13. <https://ve.scielo.org/pdf/rted/v18n1/2665-0266-rted-18-01-5.pdf>
- Maya Betancourt, A. (2007). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.



ISBN 978-958-20-0277-0. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/el-taller-educativo-qu-es-fundamentos-c-mo-organizarlo-y-dirigirlo-c-mo-evaluarlo>

Novoa Seminario, M., & Sandoval Rosas, M. L. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: Un estudio de revisión. *Prohominum: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 134–147. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0213>

Pallarés, M. y. (Jul. de 2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: Más allá del modelo fundacionalista. *Athenea Digital*, 17-N° 2, 289-311. <https://atheneadigital.net/article/view/v17-n2-pallares-traver>

Quispe, L. (2024). Estrategias de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Básica Regular. *Revista de Investigación Educativa*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9541044.pdf>

Torres, J., & Pogo, C. (2024). Pensamiento analítico-matemático de los estudiantes de primer ciclo de Ingeniería Electromecánica en la Universidad Nacional de Loja, año 2023. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 4833–4864. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787314>

Valer Lopera, L., & Chiroque Chunga, S. (1997). *Pedagogía* (2.ª ed.). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación. <https://es.scribd.com/document/695849049/SILABO-PEDAGOGIA-I>

Zambrano, L., & Bravo, M. (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 1285–1301. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094567>

### **Conclusiones generales:**

La siguiente obra analizo a profundidad cómo la técnica de taller y las metodologías activas contribuyen al desarrollo del pensamiento analítico en estudiantes universitarios, integrando evidencia teórica, metodológica y empírica para demostrar la importancia de estas estrategias dentro de la educación superior. A lo largo del libro se examinaron las bases conceptuales del pensamiento crítico y analítico, la evolución de las prácticas formativas en la universidad, y el papel central que cumplen la participación activa, la interacción colaborativa y el razonamiento guiado en la construcción de habilidades cognitivas superiores. Este recorrido permitió comprender que el pensamiento analítico no es una capacidad estática, sino una competencia que se desarrolla progresivamente cuando el estudiante se enfrenta a situaciones de análisis, interpretación, organización conceptual y toma de decisiones fundamentadas.

Los estudios revisados y los resultados experimentales presentados en la obra evidencian que la técnica del taller genera mejoras significativas en la comprensión y

estructuración de información, así como en la capacidad de evaluar relaciones y principios organizativos. La revisión sistemática incluida confirma que estas transformaciones no son aisladas: múltiples investigaciones coinciden en que los talleres, cuando se articulan con metodologías activas, fortalecen la autonomía intelectual, la reflexión profunda y la habilidad de argumentar con criterio. Asimismo, se subraya que estas prácticas requieren coherencia institucional, planificación docente y un currículo alineado con el enfoque por competencias para asegurar una implementación consistente y efectiva.

El libro también revela que el desarrollo del pensamiento analítico se ve limitado cuando predominan metodologías memorísticas o expositivas. En contraste, los talleres permiten que el estudiante asuma un rol protagonista, construya significados a partir de la interacción, confronte ideas, resuelva problemas reales y organice su propio proceso de aprendizaje. Esta dinámica fomenta la metacognición, la comprensión profunda y la capacidad de transferir el razonamiento a distintos contextos académicos.

En síntesis, la obra concluye que la técnica del taller constituye un instrumento pedagógico fundamental para potenciar el pensamiento analítico universitario y que su impacto se incrementa cuando se integra dentro de un modelo educativo activo, reflexivo y centrado en el estudiante. Consolidar estas prácticas requiere compromiso institucional, formación permanente del docente y una cultura orientada al aprendizaje significativo. Bajo estas condiciones, las universidades estarán en capacidad de formar profesionales capaces de analizar información con rigor, resolver problemas complejos y tomar decisiones fundamentadas en un mundo que exige pensamiento crítico de alto nivel.

**Emilio César Fernández Salas**

Maestro en Educación Pedagógica Universitaria

Universidad Nacional de Trujillo

ORCID: <https://doi.org/0000-0001-8915-2892>

Correo: [efernandez@unitru.edu.pe](mailto:efernandez@unitru.edu.pe)

### **Breve Biografía:**

El Maestro Emilio César Fernández Salas es docente universitario con formación especializada en Pedagogía Universitaria, grado obtenido en la Universidad Nacional de Trujillo. Su trayectoria académica se orienta al fortalecimiento de las competencias docentes, el diseño de metodologías activas y la mejora continua de los procesos formativos en la educación superior. Ha participado en programas de actualización pedagógica, innovación educativa y evaluación del aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de estrategias didácticas centradas en el estudiante y en el uso pedagógico de tecnologías digitales. Su labor se complementa con actividades de investigación en temas vinculados al desempeño docente, calidad educativa y desarrollo de competencias profesionales en entornos universitarios. Desde su rol institucional, promueve una cultura educativa reflexiva y orientada a la excelencia académica. Actualmente ejerce como docente en la Universidad Nacional de Trujillo, donde participa en iniciativas académicas y formativas que buscan fortalecer la educación superior pública peruana.

### **Vicente Heriberto Orbegoso Ayala**

Doctor en Administración

Universidad Nacional de Trujillo

ORCID: <https://doi.org/0000-0002-2163-7946>

Correo: [vorbegoso@unitru.edu.pe](mailto:vorbegoso@unitru.edu.pe)

### **Breve Biografía:**

El Dr. Vicente Heriberto Orbegoso Ayala es Doctor en Administración por la Universidad Nacional de Trujillo y Magíster en Investigación y Cambio Educativo por la

Universidad de Barcelona, formación obtenida mediante la Beca presidente de la República. Es Licenciado en Historia y Geografía y actualmente cursa la carrera profesional de Derecho y Ciencias Políticas. Posee amplia experiencia en docencia universitaria, educación básica y formación de líderes educativos, con líneas de especialización centradas en gestión educativa, cultura organizacional, conciencia ambiental, liderazgo pedagógico y didáctica de las ciencias sociales. Sus investigaciones abordan problemáticas vinculadas a la gestión de residuos sólidos, pensamiento crítico, cultura democrática y ciudadanía. Es autor de artículos indexados en Scopus, coautor del Diccionario Geográfico y editor de guías académicas como el Manual de Normas APA-UNT, guía de Productos Académicos. Actualmente desarrolla labores académicas y de investigación en pregrado y posgrado, y dirige el Centro de Investigación Multidisciplinaria “CIESUNT” del Departamento de Historia y Geografía de la UNT.

### **Edwars Salomón Núñez Acevedo**

Doctor en Medicina – Especialista en Ginecología y Obstetricia

Universidad Nacional de Trujillo

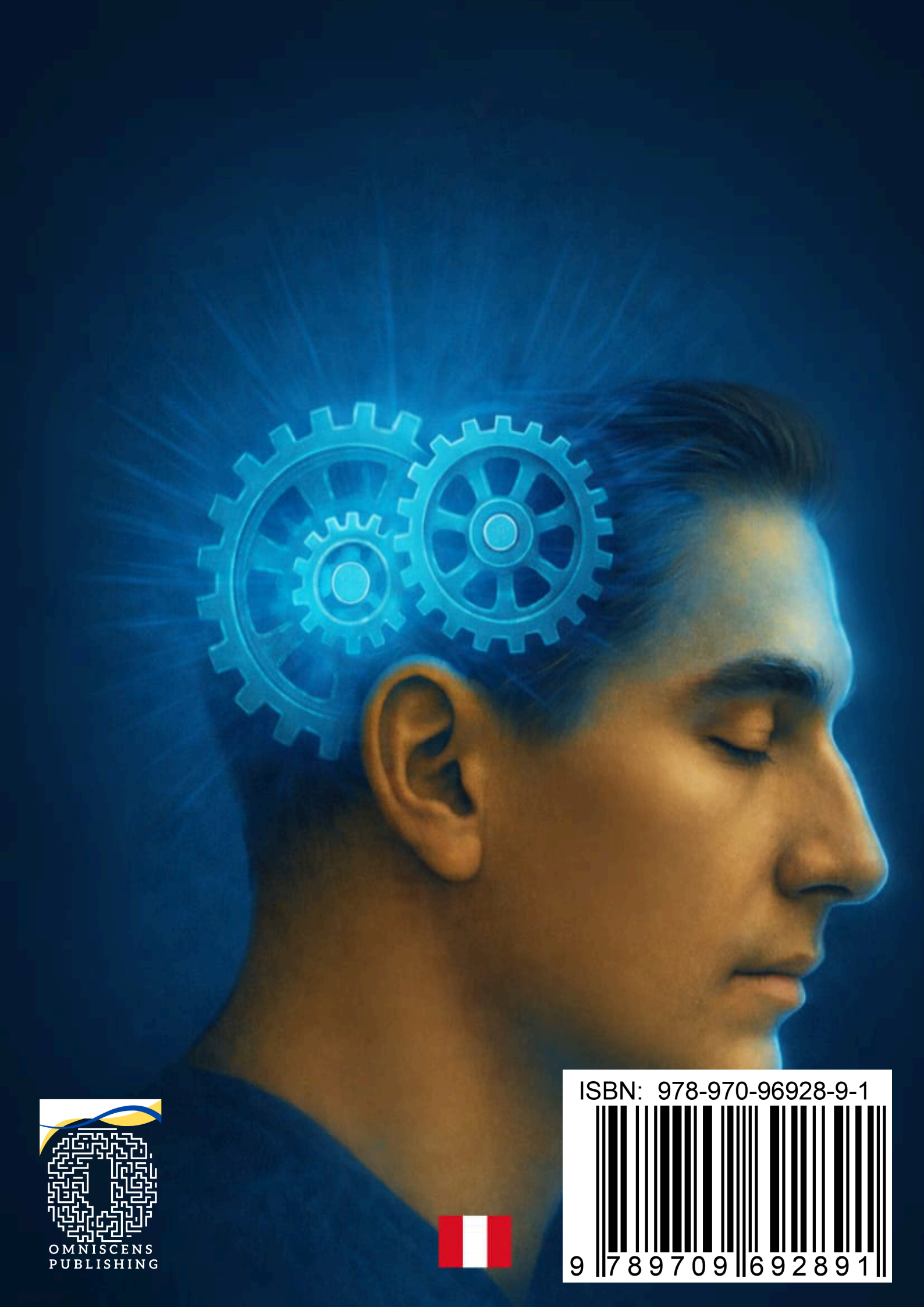
ORCID: <https://doi.org/0000-0003-3616-6080>

Correo: [enunez@unitru.edu.pe](mailto:enunez@unitru.edu.pe)

#### **Breve biografía:**

El Dr. Edwars Salomón Núñez Acevedo es Médico Cirujano por la Universidad Nacional de Trujillo, institución donde también obtuvo la especialidad en Ginecología y Obstetricia y el grado de Doctor en Medicina. Cuenta con una sólida formación académica complementada con una Maestría en Medicina con mención en Ciencias Clínicas por la Universidad César Vallejo. Posee amplia trayectoria en docencia universitaria en la Universidad Nacional de Trujillo, la Universidad César Vallejo y la Universidad de Chiclayo. Su experiencia hospitalaria incluye labores asistenciales y de investigación en el Hospital Regional Docente de Trujillo, donde ejerce desde 2011, así

como en diversos centros especializados de La Libertad y Chiclayo. Ha desarrollado y dirigido investigaciones sobre salud materna, VIH, cáncer de cuello uterino y emergencias gineco-obstétricas. Es autor de artículos científicos, ponente en eventos nacionales e internacionales y miembro activo de comités de ética e investigación. Su labor se orienta al fortalecimiento de la calidad educativa y la mejora continua de los servicios de salud peruana.



ISBN: 978-970-96928-9-1

