

CAPÍTULO 6

LA TÉCNICA DEL TALLER COMO MOTOR DEL
PENSAMIENTO ANALÍTICO EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA



Esta obra está bajo una licencia
internacional Creative Commons
Atribución 4.0.



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
<https://orcid.org/0000-0003-3616-6080>
Universidad Nacional de Trujillo
Perú

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

Vicente Heriberto Orbegoso Ayala
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

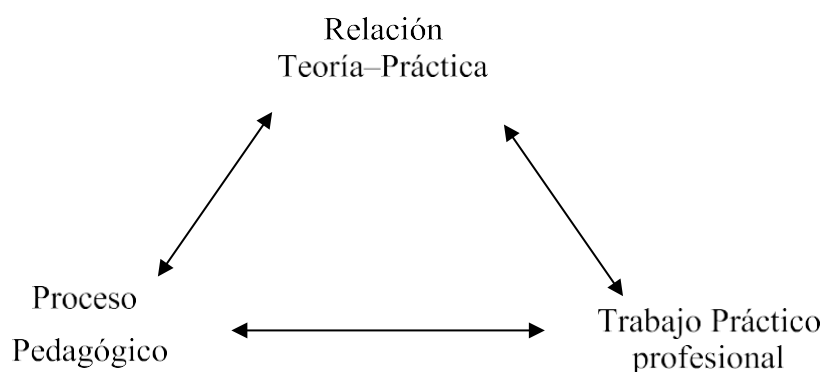
El taller es una técnica eminentemente práctica y pertenece al procedimiento didáctico experimental, en la medida que pretende desarrollar el conocimiento empírico, sobre la base de la relación teoría y práctica. En el caso de la presente investigación, lo es, porque combina en el aula las interrogantes 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.