



## **Pensamiento crítico, competencia que desafía la enseñanza en niños y niñas del mundo de hoy**

### **Critical thinking, a competence that challenges the teaching of children in today's world**

**Mag. Sandra Ximena Matamala Alarcón**

Profesora de Estado en Educación General Básica  
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Chillán  
Chillán, Chile

[sandra.matamala2023@umce.cl](mailto:sandra.matamala2023@umce.cl)

### **Resumen**

El presente estudio da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la implementación de una intervención didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico. Para llevarla a cabo se integraron las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Este trabajo se realizó en cuarto básico de un colegio de la ciudad de Chillán. Las habilidades del pensamiento crítico que se consideraron fueron el análisis y la evaluación, con el objetivo de fomentar el actuar reflexivo y el compromiso con la comunidad. La organización de la Directiva de curso fue la temática generadora de experiencias de aprendizaje que a través de la oralidad y la escritura propiciaron la capacidad crítica de las/los estudiantes en un contexto de participación democrática y con énfasis en la promoción del bien común. Se trata de una investigación acción que utiliza una metodología mixta, la cual recoge información cualitativa a través del análisis e interpretación de cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, y cuantitativa, al asignar valores numéricos a segmentos de texto para su posterior análisis estadístico. Los resultados muestran avances en las habilidades asociadas al pensamiento crítico en diversos niveles. Se concluye que la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de esta competencia, proporcionando un escenario auténtico que permitió a los/las estudiantes expresar sus ideas, argumentos, decisiones y al mismo tiempo, involucrarse y comprometerse con su comunidad.

**Palabras Clave:** pensamiento crítico, educación ciudadana, didáctica, currículum integrado, organización y participación escolar.

### **Abstract**

This study reports the results obtained from the implementation of a didactic intervention aimed at the development of critical thinking. In order to carry it out, the subjects of Language and Communication and History, Geography and Social Sciences were integrated. This work was carried out in the fourth grade of a school in the city of Chillán. The critical thinking skills considered in this research were analysis and evaluation, with the aim of encouraging reflective action and commitment to the community. The organization of the course directive was the thematic generator of learning experiences that through orality and writing propitiated the critical capacity of the students in a context of democratic participation and with emphasis on the promotion of the common good. This is an action research that uses a mixed methodology, which gathers qualitative information through the analysis and interpretation of questionnaires applied before and after the intervention, and quantitative, by assigning numerical values to text segments for subsequent statistical analysis. The results show progress in the skills associated with critical thinking at different levels. It is concluded that the didactic sequence favored the development of this competence, providing an authentic scenario that allowed students to express their ideas, arguments, decisions and, at the same time, to become involved and committed to their community.

**Keywords:** critical thinking, citizenship education, didactics, integrated curriculum, school organization and participation.

## 1. Planteamiento del problema

El desafío de la educación es que niños y niñas aprendan a pensar, a pensar en la persona que quieren ser, a pensar cómo convivir con otros y juntos trabajar por el bien común.

Se cuenta con extensa literatura en relación al pensamiento crítico, sin embargo, cuando se refiere a su desarrollo concreto en el aula, esta es más bien insuficiente. Se advierte este vacío en el ámbito educativo y específicamente en la implementación de propuestas didácticas integradas que intencionen su formación en estudiantes de enseñanza básica. Las evaluaciones internacionales como PISA 2018 (Programme for International Student Assessment) no evalúan el pensamiento crítico, sin embargo, considera algunas de sus habilidades constitutivas como la comprensión, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad. En Chile, la proporción de estudiantes bajo el Nivel 2 (de un total de 6 niveles) es mayor a la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero inferior a la de todos los demás países latinoamericanos. La OCDE establece que es importante centrar los esfuerzos para movilizar a los estudiantes al menos hasta el Nivel 2. Según sus estudios, quienes no logran este piso mínimo, enfrentan una condición actual y futura desfavorable (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019).

A nivel nacional, los resultados de evaluaciones como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) indican que la habilidad más descendida en el área de Lectura del establecimiento en estudio es la reflexión, tanto en Cuartos Básicos como en Segundos Medios (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023). Estos resultados evidencian la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza de estas habilidades de pensamiento, esenciales para avanzar en las trayectorias escolares en todos los niveles y disciplinas. En este sentido, estas mediciones no solo dan cuenta de un desafío académico, sino que también interpelan el rol social de la escuela en la formación de niños y niñas críticos y participativos.

Tal como señala Cobos, (2021)

La escuela debe ser un espacio real de convivencia social en donde las prácticas democráticas se evidencien como procesos que forman parte de la ciudadanía. Para ello, se deben desarrollar una gama de estrategias que reflejen un pensamiento reflexivo y crítico, hasta la capacidad de entender y transformar el entorno (p.53).

Estas palabras sintetizan la visión más amplia de la educación, destacando la relevancia de la didáctica como medio para promover la práctica reflexiva en el aula, entendida no solo como una habilidad lectora, sino como una competencia clave para la participación social y ciudadana.

En coherencia con este enfoque, el Ministerio de Educación promueve, a través de los Programas de Estudio, el fortalecimiento del pensamiento crítico, entendido como un tipo de pensamiento completamente dirigido hacia la acción, según lo planteado por López (2012). Mientras que, Agredo y Burbano (2013) lo definen como un razonamiento profundamente reflexivo que incorpora diversos elementos de análisis y percepciones, los cuales influyen en la conducta cotidiana. Asimismo, Paul y Elder (2003), enfatizan que el análisis y la evaluación son destrezas cruciales que deben dominar todos los estudiantes, ya que son requisito para aprender cualquier contenido significativo de manera que no sea trivial. El pensamiento crítico permite “distinguir lo importante de lo urgente cuestión necesaria al momento de decidir por las acciones que sean más pertinentes en beneficio de la comunidad a la que pertenecen” (Castillo, 2020, p.132). En consecuencia, resulta urgente enseñar este pensamiento complejo a los/las estudiantes, integrando su comprensión teórica con el conocimiento didáctico necesario para su desarrollo en el aula. De hecho, todas las asignaturas pueden contribuir a fomentar el pensamiento crítico.

El lenguaje constituye la manifestación concreta de nuestro pensamiento, facilitando la interacción social y la participación en una comunidad cultural. El pensamiento crítico y reflexivo se fundamenta en un desarrollo sólido del lenguaje. De manera complementaria, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales brinda al estudiante la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad y enfrentar los desafíos de un mundo globalizado (MINEDUC, 2018). Esta forma de pensamiento se ha propuesto como un eje fundamental en la sociedad contemporánea y, simultáneamente, como un instrumento transformador de las condiciones existenciales del individuo a partir del reconocimiento de la diversidad y la otredad como componentes esenciales del tejido social (Agredo y Burbano, 2013).

Desde el ámbito metodológico, se busca adoptar enfoques que faciliten el trabajo con las categorías y elementos del pensamiento crítico. La capacidad crítica se enseña y aprende en contextos reales o simulados de modo activo (Grez, 2018). En este sentido, la integración curricular es una estrategia poderosa para generar aprendizajes más contextualizados y que se conecten de manera significativa con la vida cotidiana de niños y niñas. Las Orientaciones para la Priorización Curricular fomentan la integración de aprendizajes como una vía que promueve experiencias didácticas más profundas, significativas y que posibiliten una mejor comprensión de la realidad. (MINEDUC, 2023). “Desde hace mucho tiempo, en el campo pedagógico se insiste en la necesidad de encontrar alternativas que favorezcan la integración del conocimiento y, por lo tanto, promover la criticidad y la creatividad en los escolares” (Tabach, 2015, p.393). En este sentido, una estrategia eficaz es la enseñanza mediante temas generadores o metaconceptos que surgen de la vida diaria del estudiante y que son reales (Ortiz, 2006), entre ellos, la organización de la Directiva de curso. Esta propuesta no solo implica el acto de sufragar, sino también la comprensión de cómo las personas se organizan para lograr objetivos comunes, comprometiéndose con acciones concretas en favor de su comunidad. Para los/las estudiantes esta organización es un escenario familiar propicio para que lo representen desde sus perspectivas particulares de pensar, sentir, hacer y crear.

La propuesta didáctica fue implementada en las áreas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico mediante la integración de ambos currículos. Esta integración tiene como objetivo generar un contexto de experiencias didácticas más cercanas a la vida cotidiana de los/las estudiantes. En esta investigación, el pensamiento crítico se concibe como un componente fundamental para la innovación, la mejora continua, la creatividad y el compromiso social. De aquí la importancia de desarrollarlo en la escuela como en la universidad (Bezanilla-Albisua et al., 2018). Según Jiménez (2023, p. 7), “la criticidad se enseña, se aprende y, aunque haya personas que de forma innata la desarrollen mejor que otras, es una capacidad que debe trabajarse desde una perspectiva multidisciplinar”.

A propósito de lo anterior, esta investigación se fundamenta en el enfoque de la Formación Ciudadana que busca promover nuevas estrategias para desarrollar el pensamiento crítico a través de espacios de convivencia más participativos, entre los cuales, se reconoce el aula, donde se materializa el currículum vigente y el Consejo de Curso que fomenta la cultura democrática (MINEDUC, 2016). Este estudio releva el uso del pensamiento crítico de cada estudiante como herramienta clave para abordar los desafíos de su comunidad, contribuyendo a su beneficio y desarrollo. En este contexto, todo aquello que se diseñe, se planifique e integre con diversas perspectivas para favorecer el aprendizaje de las/los estudiantes debe constituir el horizonte deseable para la educación y para quienes trabajamos en ella.

## 2. Objetivo de la investigación

El objetivo general es analizar el impacto de una secuencia didáctica integrada en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de cuarto básico.

Es importante establecer con claridad que la orientación que daremos a este estudio se centra en dos de las habilidades claves de esta competencia; analizar y evaluar, pero más que todo, cómo estas habilidades se disponen para “participar críticamente de su vida y de la vida de su comunidad” (Carrasco, 2023, p. 19).

## 3. Diseño metodológico

La investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico y adopta un diseño metodológico de investigación-acción con enfoque mixto, utilizando un modelo secuencial exploratorio aplicado en dos fases procedimentales: recogida de información cualitativa y luego cuantitativa.

Este paradigma responde a la necesidad de generar un cambio social positivo a través de la investigación, favoreciendo innovaciones educativas que impacten directamente en los/las estudiantes y en su entorno social (Loza et al., 2020).

### 3.1. Muestra

Los participantes del estudio fueron 76 estudiantes de 4° Básicos (42 mujeres y 34 varones). Sin embargo, los resultados finales se analizaron a partir de los datos proporcionados por 52 niños y niñas que contestaron tanto el cuestionario diagnóstico como el cuestionario final.

La investigación se llevó a cabo en un colegio confesional con dependencia particular subvencionada de la comuna de Chillán. El nivel socioeconómico de los Cuartos Básicos corresponde a alto, según la categorización establecida en el SIMCE (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023).

En términos de consideraciones éticas, se solicitó la autorización a la rectora del colegio, los consentimientos informados a la profesora, padres y apoderados y los asentimientos a las/los estudiantes participantes. A todos los involucrados se les proporcionó la información necesaria para garantizar el resguardo de la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria en la investigación.

### 3.2. Etapas de la investigación

**3.2.1.** En una primera etapa, se elaboró un cuestionario diagnóstico de 14 preguntas (12 abiertas y 2 cerradas) para recopilar información del nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los participantes. Para este estudio, el pensamiento crítico se definió como la forma de razonamiento reflexivo, que integra habilidades como el análisis y la evaluación de información “para actuar y comprometerse en la sociedad” (Carrasco, 2023, p. 14). La construcción del cuestionario se basó en un cómic que abordaba situaciones vinculadas con la comunidad, organización de una directiva de curso y la participación escolar. La figura N°1 ilustra un ejemplo de las preguntas incluidas en este instrumento.

**Figura 1**

*Pregunta del cuestionario*



8. Frente a la elección de una Directiva ¿Qué prefieres tú? Subraya la opción.

a) Yo prefiero que los estudiantes elijan a su Directiva del curso.

b) Yo prefiero que la profesora elija a la Directiva del curso.

9. ¿Por qué elegiste esta opción? Argumenta tu respuesta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: Elaboración propia



Para garantizar la validez y pertinencia del cuestionario, este fue sometido a la revisión y aprobación por parte de dos docentes con experiencia en el área, previo a su aplicación a las/los estudiantes.

**3.2.2.** En la segunda etapa, se implementó durante el mes de mayo de 2024 la secuencia didáctica integrada (Lenguaje y Comunicación – Historia, Geografía y Ciencias Sociales) con el propósito de estimular y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en las/los estudiantes.

**3.2.3.** En la tercera etapa, se aplicó el cuestionario utilizado en la fase inicial para identificar posibles cambios en los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes. Los datos recopilados se organizaron en una matriz para su análisis cuantitativo. Para evaluar el desempeño de los estudiantes, se diseñó una rúbrica con tres criterios basados en la definición operativa de pensamiento crítico: análisis, evaluación y acción/compromiso. Las respuestas se categorizaron en nivel inicial, intermedio y avanzado, asignándose valores numéricos de 1, 2 y 3 puntos, respectivamente. Este proceso de conversión de datos cualitativos a cuantitativos, definido como "la asignación de un valor numérico a cada patrón" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 234), permitió realizar un análisis estadístico detallado. Se calcularon las frecuencias de cada valor en el cuestionario diagnóstico y final. Los totales obtenidos fueron convertidos a porcentajes, y posteriormente se compararon para medir el impacto de la estrategia implementada.

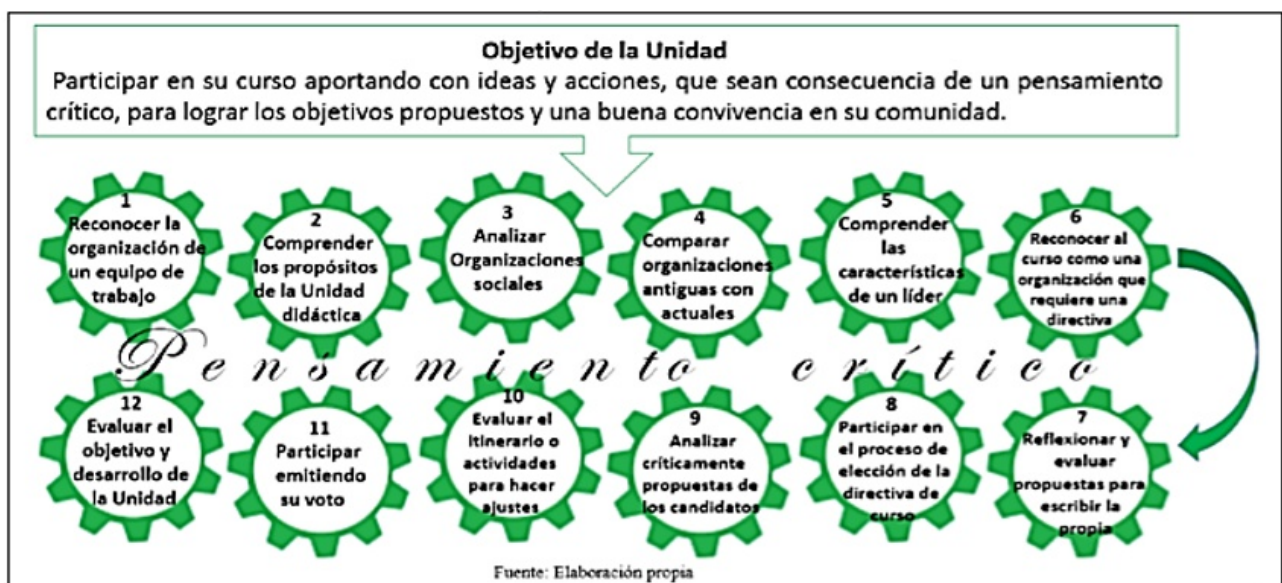
**3.2.4.** En la última etapa, se llevó a cabo la descripción, análisis e interpretación de la información recolectada. Estas observaciones fueron complementadas con registros obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales proporcionaron elementos adicionales para explicar y enriquecer la reflexión y las conclusiones del estudio.

Los resultados evidenciaron un desarrollo significativo del pensamiento crítico en los estudiantes tras la implementación de la intervención didáctica. Según los 10 gráficos presentados, el porcentaje de avance osciló entre un 6 % y un 48 %, mostrando mejoras concretas en diversos aspectos del pensamiento crítico evaluado.

### 3.3. Propuesta didáctica integrada

La intervención didáctica se fundamentó en la teoría de la integración curricular, la cual promueve la incorporación de las dimensiones personal y social mediante la organización del currículo en torno a problemas y cuestiones significativas (Beane, 2010). En este contexto, la organización de la Directiva de Curso, fue el escenario que permitió desarrollar esta unidad integrada con 12 sesiones de 90 minutos cada una. La Figura 2 presenta el objetivo general y una síntesis de cada objetivo de clase.

**Figura 2.** Nombre de la unidad: Juntos, construyamos comunidad



El objetivo de la unidad se fundamenta en un objetivo de aprendizaje del eje de Formación Ciudadana de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el cual fue complementado con otros contenidos del Programa oficial, otorgando mayor profundidad y significado al tema generador, tales como, las organizaciones o comunidades locales, sus propósitos y formas de elegir a sus representantes. Asimismo, se integró el Proyecto Educativo Institucional (PEI), considerando la formación de líderes cristianos, la figura del patrono del colegio y el sistema de organización del consejo de curso denominado PLAN CAMPURD (Coordinación, Aprovechamiento, Medio ambiente, Pastoral, Unidad, Deporte).

Las habilidades de Lenguaje y Comunicación se articularon con los objetivos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cumpliendo un rol fundamental al materializar el desarrollo de la unidad mediante la producción de textos orales y escritos, entre ellos: la comparación entre una civilización antigua y una actual, entrevistas a líderes de organizaciones, el análisis, evaluación y elaboración de propuestas. El pensamiento crítico fue el hilo conductor de esta unidad, siendo intencionada su enseñanza en cada sesión. Un ejemplo significativo se evidenció cuando los candidatos a la directiva de curso elaboraron sus propuestas. Estas serían presentadas en un acto que contemplaba la participación de los apoderados (Figura 3). Se otorgó autonomía a los estudiantes para decidir sobre la invitación a las familias. En uno de los cursos, se realizó una votación democrática que resultó en la decisión de no extender la invitación. Los estudiantes expusieron sus argumentos y su decisión fue respetada. En contraste, el otro curso optó por convocar a los apoderados, quienes participaron en la actividad, valoraron su propósito y expresaron su agradecimiento por la invitación (Figura 4).

**Figura 3.** Propuestas de la lista de candidatos

<p><b>Secretaría de Aprovechamiento</b></p> <p><b>OBJETIVO</b> Generar actividades para apoyar el aprendizaje de los y las estudiantes.</p> <p><b>Propuestas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir material didáctico para cada estudiante.</li> <li>2. Hacer tarjetas creativas los días viernes que nos ayuden al aprendizaje.</li> <li>3. En la sala guardar los materiales para los estudiantes ausentes.</li> <li>4. Tener láminas en la sala que nos ayuden a aprender y a recordar más.</li> </ol>	<p><b>Secretaría de Pastoral</b></p> <p><b>OBJETIVO</b> Promover actividades que tiendan al desarrollo y fortalecimiento del crecimiento personal y social en comunión con Dios y los hermanos.</p> <p><b>Propuestas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calendario de alumnos para realizar la oración diaria.</li> <li>2. Una vez a la semana, leer un párrafo de la Biblia para ir conociendo su contenido.</li> <li>3. Una vez al mes habrá una actividad recreativa con juegos sobre temas de pastoral.</li> </ol> <p>Ej: Croquis de los 10 mandamientos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Campaña de recolección de útiles para apoyar a alumnos de escuelas más necesitadas.</li> <li>5. Entrega de folleto mensual con información relevante. Por ejemplo: ¿Qué es la catequesis?</li> </ol>	<p><b>Secretaría de Deporte</b></p> <p><b>OBJETIVO</b> Generar actividades deportivas y de vida sana que favorezcan la salud física y mental.</p> <p><b>Propuestas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar juegos para los recreos.</li> <li>2. Traer comida y fruta saludable.</li> <li>3. Cada fin de mes organizamos un juego para todo el curso.</li> </ol>
--	--	--

**Figura 4.** Invitación a apoderados y acto de presentación de propuestas

<p>El 4° básico C, saluda cordialmente a usted y tiene el agrado de invitarle a la presentación de propuestas de candidatos a la Directiva de nuestro curso.</p> <p>Esta actividad se realizará el día 24 de mayo a las 08:30 hrs. en el Aula Magna del colegio.</p> <p>Esperamos contar con su presencia.</p> <p>Chillán, 22 de mayo de 2024</p>	
---	--

Se realizó la elección de la directiva mediante una votación democrática (Figura 5) y en la siguiente sesión, se analizó nuevamente la propuesta de la directiva electa para incorporar otros aportes, se evaluó el objetivo de la unidad y se proyectaron desafíos orientados a la promoción de metas comunes. La implementación de esta secuencia didáctica contribuyó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico de las/los estudiantes fomentando su capacidad para tomar decisiones argumentadas y participar activa y responsablemente en su comunidad de curso.

Figura 5



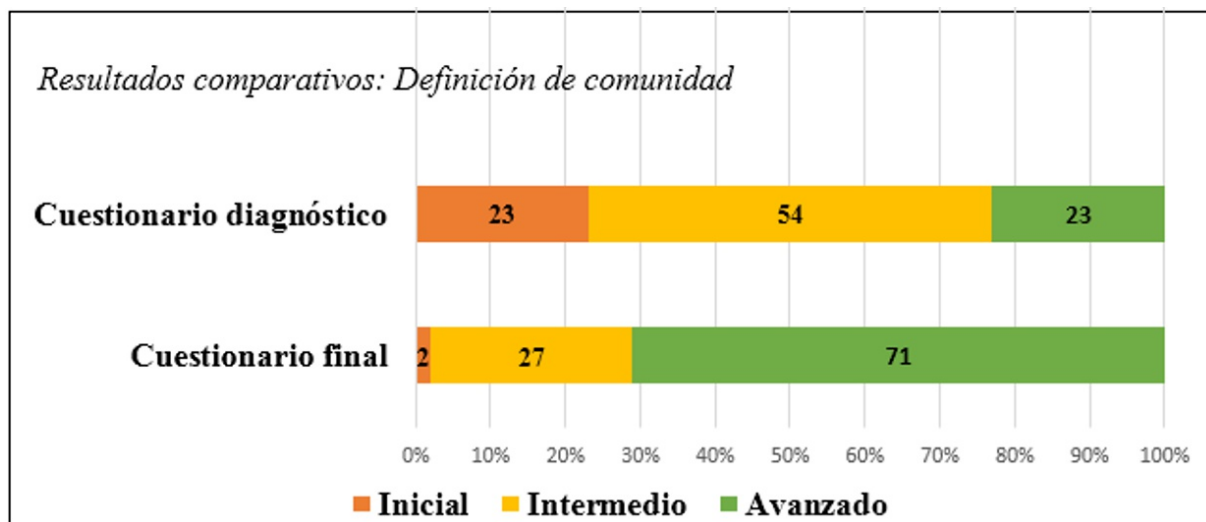
## 4. Resultados

### 4.1 Categoría: Análisis

Para esta investigación, se definió el análisis como el proceso de identificar las partes de un todo. En este caso, se refiere a los elementos constitutivos de un concepto (definiciones, propósitos, semejanzas, diferencias y características).

4.1.1. El concepto comunidad fue definido como una organización que alcanza su pleno sentido cuando logra el bienestar de sus integrantes y el compromiso por el bien común. Los estudiantes contaban con nociones previas del significado de comunidad y al finalizar la intervención, se evidenció un avance significativo en la comprensión y precisión de este concepto.

Figura 6



Los resultados indican un aumento del 48% en las respuestas del nivel avanzado, mientras que en el nivel inicial disminuyeron en un 21%. Este desempeño representa el mejor resultado obtenido entre las subcategorías evaluadas. La comprensión de los conceptos resulta fundamental para establecer conexiones y facilitar la transferencia de conocimiento a nuevas situaciones, además de garantizar una comunicación efectiva.

En la tabla se presentan definiciones de comunidad de dos estudiantes en ambos cuestionarios, lo que permite observar los avances logrados en la construcción conceptual.



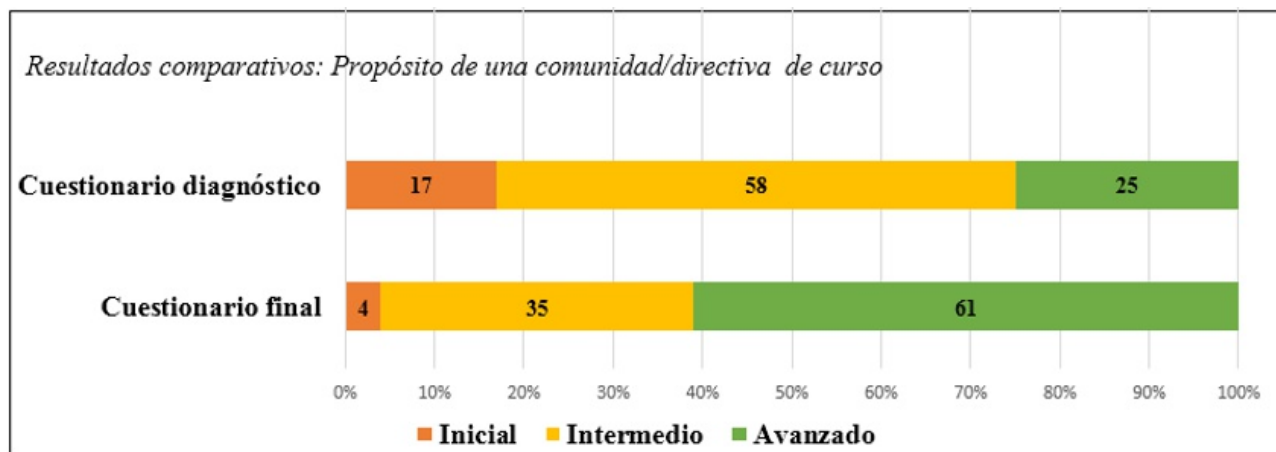
Tabla

Estudiante	Cuestionario diagnóstico	Cuestionario final
EC8	Es un grupo de personas que se tratan bien.	Es un grupo de personas que se conocen y que trabajan como un equipo. Ejemplo: Curso, Iglesia, etc.
ED22	Por ejemplo es como una convivencia en donde se tratan bien.	Una comunidad es donde varias personas se organizan para tomar decisiones.

Al finalizar la Unidad, se realizó una evaluación en la que se consultó a las/los estudiantes por los conceptos aprendidos durante la secuencia didáctica. El más mencionado fue “comunidad”, con una frecuencia del 95,6%. Este concepto se incorporó de manera recurrente en el lenguaje cotidiano de las clases, destacando su dimensión colectiva y su vínculo con el bienestar social. En consecuencia, se puede inferir que las/los estudiantes lo internalizaron a partir de experiencias significativas vividas durante la unidad. En esta misma evaluación, el concepto de pensamiento crítico alcanzó un 86,8% de menciones. Entre sus respuestas escribieron: “aprendí sobre el pensamiento crítico porque me ayuda a poner más opciones de mis pensamientos”, “aprendí más en el pensamiento crítico porque yo a veces hago pensamiento crítico”, “aprendí que el pensamiento crítico no es criticar a una persona porque yo pensé que era criticar a una persona”, “en el pensamiento crítico porque me enseñó que tienes que pensar y después actuar”. Estas afirmaciones reflejan una comprensión progresiva del concepto y su aplicación en situaciones cotidianas.

4.1.2. En relación al propósito, se evaluaba si los/as estudiantes escribían un objetivo pertinente a la comunidad y directiva de curso aludiendo a la organización o al bienestar de sus integrantes.

Figura 7



En esta subcategoría, se observó un incremento del 36% en las respuestas del nivel avanzado. Comprender los propósitos permite orientar las acciones y precisar el sentido de una comunidad. La mayoría asoció estos propósitos con aspectos positivos: socializar, colaborar en comunidad, ofrecer apoyo mutuo y compartir opiniones para aprender más. Es significativo que 14 estudiantes asociaran la comunidad con un espacio seguro, expresando ideas como “para sentirse tranquilo/a, estar seguro y estar a salvo”, “porque o si no habría mucho peligro y violencia”, “porque si me asaltan o algo así nadie se enteraría”. Es posible explicar estos resultados,

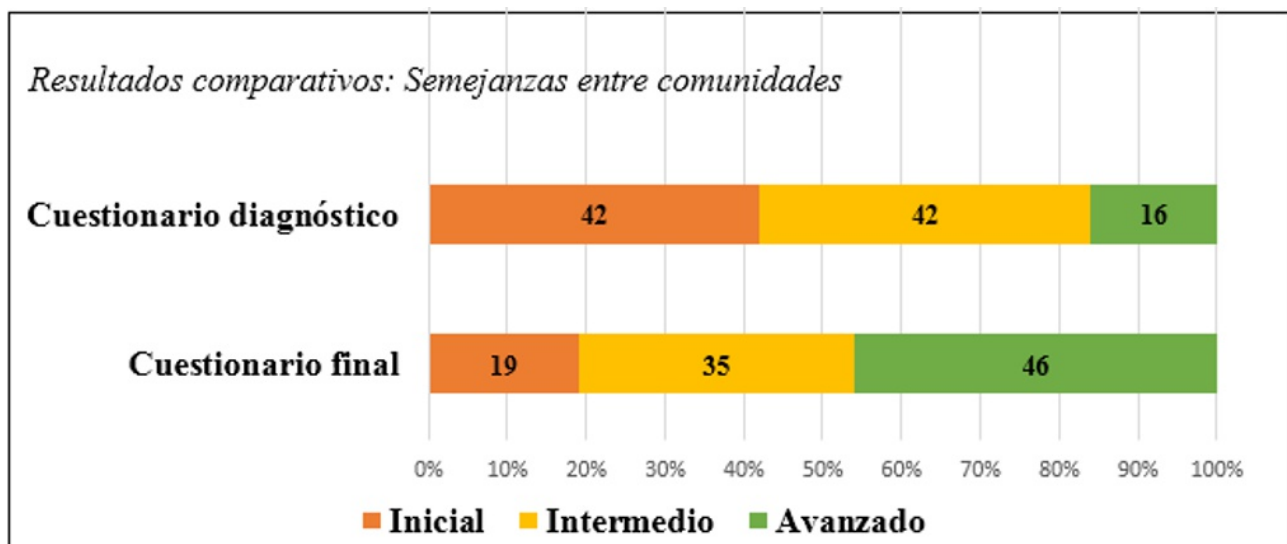


dada la influencia de los medios de comunicación con noticias relacionadas a la violencia o delincuencia, los comentarios de sus familias sobre estos temas y, en algunos casos, experiencias personales de inseguridad. Este contexto evidencia una necesidad de protección por parte de los estudiantes, quienes tienden a evitar conflictos y reconocen en la comunidad un espacio que les brinda tranquilidad.

En respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el objetivo más importante de una directiva de curso?, los estudiantes mencionaron: “es ser amable y motivar a todos a ayudar y aportar con ideas para una buena convivencia”. “es que podemos organizarnos como una comunidad”, “establecer metas para el curso”. Todas estas respuestas estuvieron asociadas al bienestar colectivo. Asimismo, cuando se les preguntó por los conceptos más aprendidos, “buena convivencia” obtuvo un 92,6 %, y “bien común”, un 89,7%. Cabe destacar un comentario realizado por la coordinadora electa de un curso en la sesión final: “Profesora, ayer le entregué un papelito a cada compañero para que escribiera qué le gustaría que hiciéramos como curso”. Este ejemplo refleja que los niños/as valoran las opiniones de sus compañeros para acordar en conjunto los objetivos y acciones a desarrollar.

**4.1.3.** Una de las subcategorías del análisis es la comparación. Es relevante que los/as estudiantes reconozcan las semejanzas y diferencias entre conceptos, favoreciendo así, la construcción de conclusiones entre ellos y una toma de decisiones más informada.

**Figura 8**



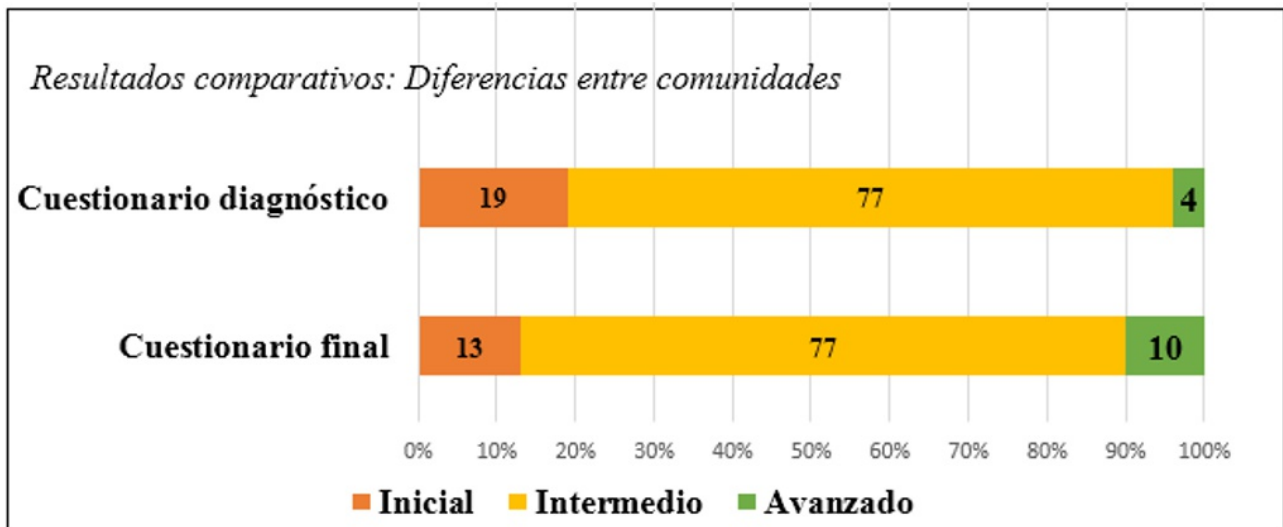
En la pregunta sobre las semejanzas entre una comunidad de fútbol y una de curso, las/los estudiantes demostraron un avance del 30%. Se evaluó si identificaban una característica relevante compartida por ambas comunidades y si esta hacía alusión a la buena convivencia en comunidad. La tabla presenta ejemplos representativos de las respuestas obtenidas.

**Tabla**

Estudiante	Cuestionario diagnóstico	Cuestionario final
EC37	Se parecen en que las dos tienen un grupo de personas.	En que las dos tienen un conjunto de personas que entre ellos se organizan.
EC38	En las dos se aprende.	En las dos se aprende y hacen trabajo en equipo.

Se identificaron ciertas dificultades para establecer características comunes entre los elementos comparados. Este tipo de preguntas demanda un mayor nivel de inferencia, habilidad que, según resultados SIMCE, presentan los puntajes más descendidos en esta competencia lectora.

**Figura 9**

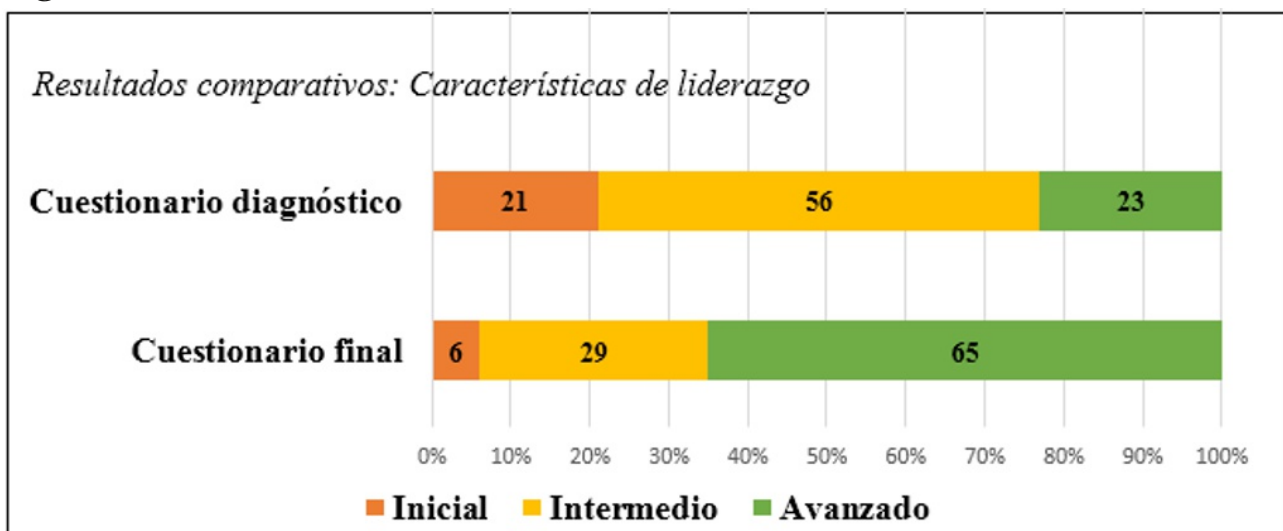


Una de las subcategorías con menor avance en el cuestionario final (6%) fue la capacidad de establecer diferencias entre dos comunidades (curso y fútbol). La mayoría de las respuestas se centraron en aspectos explícitos y concretos como: “una es de deporte y la otra no”, “en la de fútbol se patea una pelota y en el curso escribes en un cuaderno”. Llama la atención las siguientes respuestas: “que en la comunidad de curso usan el pensamiento”, “en que el fútbol es un deporte y la comunidad de curso es para reforzar la mente y aprender”. Estas respuestas sugieren que los/las estudiantes no asocian el deporte con procesos cognitivos como pensar y aprender, lo cual podría estar influenciado por creencias culturales o por lo que observan y escuchan en su entorno. Estas formas de pensar pueden ser preocupantes si perpetúan estereotipos discriminatorios o prejuicios, por consiguiente, deben convertirse en una oportunidad para poner en acción el pensamiento crítico.

La comparación es la habilidad que favorece la elaboración de conclusiones. Para esto, se requiere práctica y enseñanza explícita (Beas et al., 2014, p.45).

4.1.4. Identificar las características de un concepto o sus cualidades favorece su comprensión, la comunicación efectiva de las ideas y la toma de decisiones.

**Figura 10**

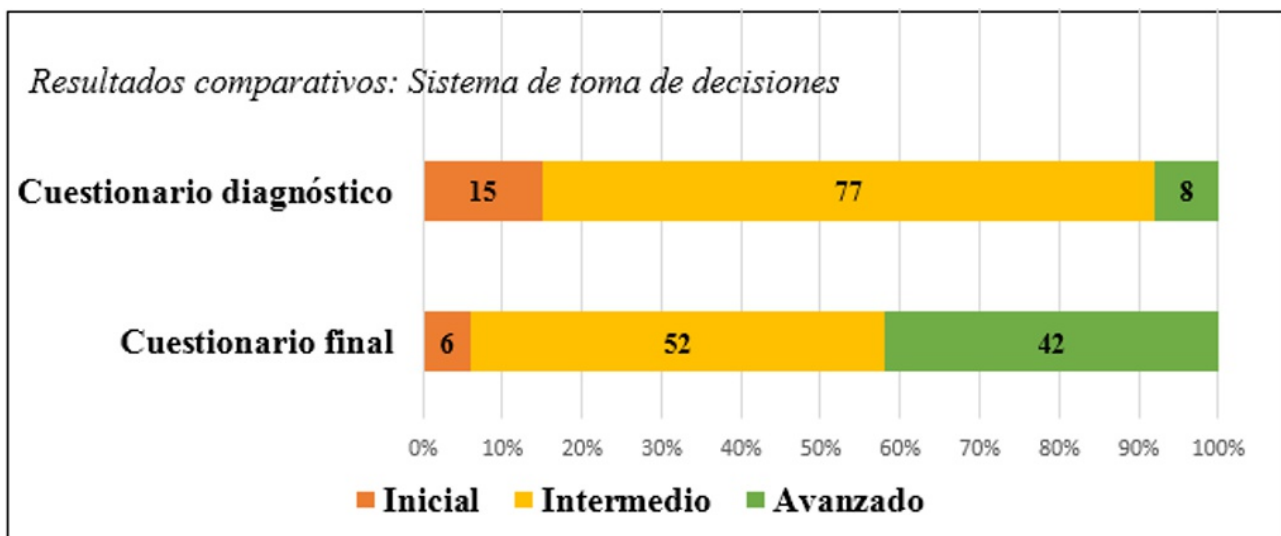


En la pregunta ¿Cuáles son las dos cualidades más importantes que debería tener un coordinador de curso? En el nivel avanzado se consideró que las respuestas incluyeran una cualidad orientada a su función y otra, a una actitud favorable para la buena convivencia. En el cuestionario diagnóstico, las respuestas se centraron en cualidades de carácter valórico, tales como: “que sea buena persona”, “dar el ejemplo”, “que no se meta en problemas”, “no decir groserías”, “que sea buen estudiante”. Sin embargo, en el cuestionario final, las respuestas reflejaron un mayor énfasis en cualidades relacionadas con la función de un coordinador de curso, como: “escuchar las opiniones de los demás”, “que tome buenas decisiones y que tenga pensamiento crítico”, “que piense por el bien del curso”, “que sepa vivir en comunidad”, “organizar cosas”, “representar al curso”, “que trabaje en equipo”, “pensar en todos no solo en él”. Estas respuestas evidencian el impacto de los conceptos y habilidades desarrollados durante la unidad.

#### 4.2. Categoría: Evaluación

Para esta investigación, evaluar se define como el proceso de juzgar la calidad y veracidad de una idea, situación o conflicto para formarse una opinión y tomar una decisión pertinente al contexto y realidad.

**Figura 11**



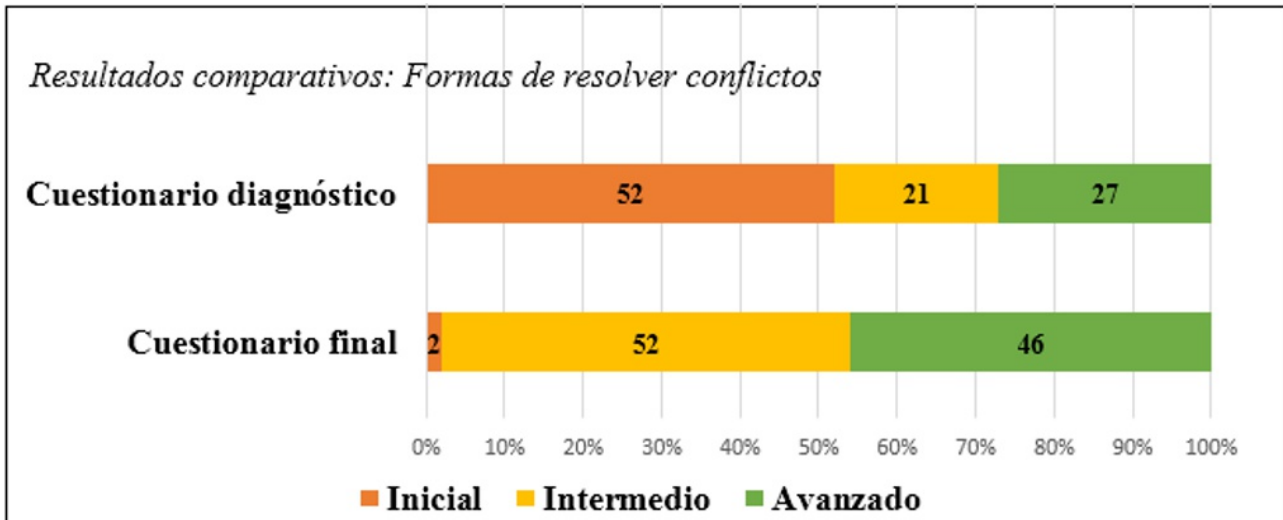
En la pregunta: “Si en una comunidad o grupo de trabajo se reúnen personas que piensan distinto ¿Cómo crees que pueden llegar a acuerdos o tomar decisiones?”, se identificaron respuestas que evidencian avances como las que se presentan en el cuadro 3.

**Cuadro 3**

Estudiante	Cuestionario diagnóstico	Cuestionario final
EC11	Resolviendo, hablando	Pensando en el bien común
EC26	Pensando en qué le gusta a todos	Pueden tomar decisiones con un pensamiento crítico
EC30	Pueden llegar a un acuerdo porque ellos prefieren cambiar algo	Pueden llegar a acuerdos con la preferencia de todos y así crean un acuerdo que ayude a ellos y a su comunidad
EC31	Generando ideas	Haciendo propuestas y votando por una propuesta
EC38	Decir cuántas manos de una idea o hacer una idea que tenga las dos ideas	Votando, la idea con más votos gana.

Se registró un avance del 34%. Se evidenció en los/las estudiantes la capacidad de evaluar cuando relevan el acto de pensar como esencial para el proceso de la toma de decisiones, cuando comprenden la importancia de que todos puedan opinar, entregar propuestas y llegar a acuerdos. Asimismo, en el cuestionario final, 39 estudiantes de los 52 escribieron que el acto de votar es una forma de tomar decisiones, entonces, valoran la votación democrática como un sistema que permite llegar a acuerdos.

**Figura 12**



La pregunta del cuestionario fue la siguiente: ¿A qué se referirá Emilia cuando dice “si nos organizamos en comunidad, todo se resuelve mejor? En el nivel avanzado, algunas respuestas fueron: “porque si se organizan podrían jugar y convivir mejor y para poder resolver el problema podrían pensar críticamente”. “Que todos nos podemos poner de acuerdo y no discutir”. Sin embargo, la mayoría de las respuestas del nivel intermedio e inicial, se limitaron a repetir parte de la pregunta, sin aportar información adicional. En este ítem requerían inferir, interpretar y evaluar a partir de las pistas que entregaba la viñeta.

Esta pregunta fue la segunda con mayor porcentaje en el nivel inicial en el cuestionario diagnóstico y una de las que mostró menor avance entre todas las categorías analizadas. Las/los estudiantes manifiestan un conocimiento deficiente respecto a las formas de resolver conflictos, se infiere que faltó profundizar en esta habilidad, enfatizando en el diálogo como la estrategia fundamental para su desarrollo. Actualmente, la convivencia escolar es un desafío que debe abordarse de manera transversal a lo largo de toda la trayectoria educativa, integrándolo de manera explícita en el currículo.

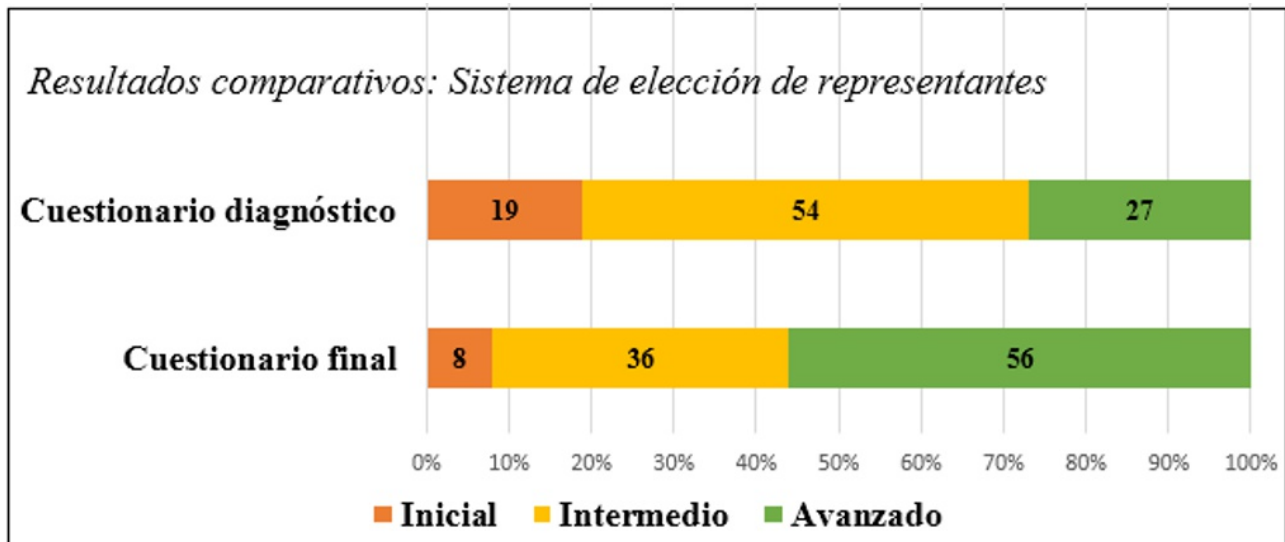
#### **4.3. Categoría: Actuar y comprometerse**

Entenderemos por actuar y comprometerse a la postura de acción transformadora de la persona y de lo social (Carrasco, 2023). Esta acción implica tomar decisiones, cuestionar, opinar y dar argumentos válidos que fundamenten su opción frente a su comunidad y que se orienten al bien común.

**4.3.1.** Durante la unidad se abordaron dos sistemas de elección para representantes: votación democrática y designación directa. Para comprender estos mecanismos las/los estudiantes investigaron organizaciones como la Iglesia, la Cruz Roja, el gobierno escolar, la junta de vecinos.



Figura 13



En el cuestionario se planteó la siguiente pregunta: Frente a la elección de una directiva ¿Qué prefieres tú? Subraya la opción.

a) Yo prefiero que los estudiantes elijan a su Directiva del curso.

b) Yo prefiero que la profesora elija a la Directiva del curso.

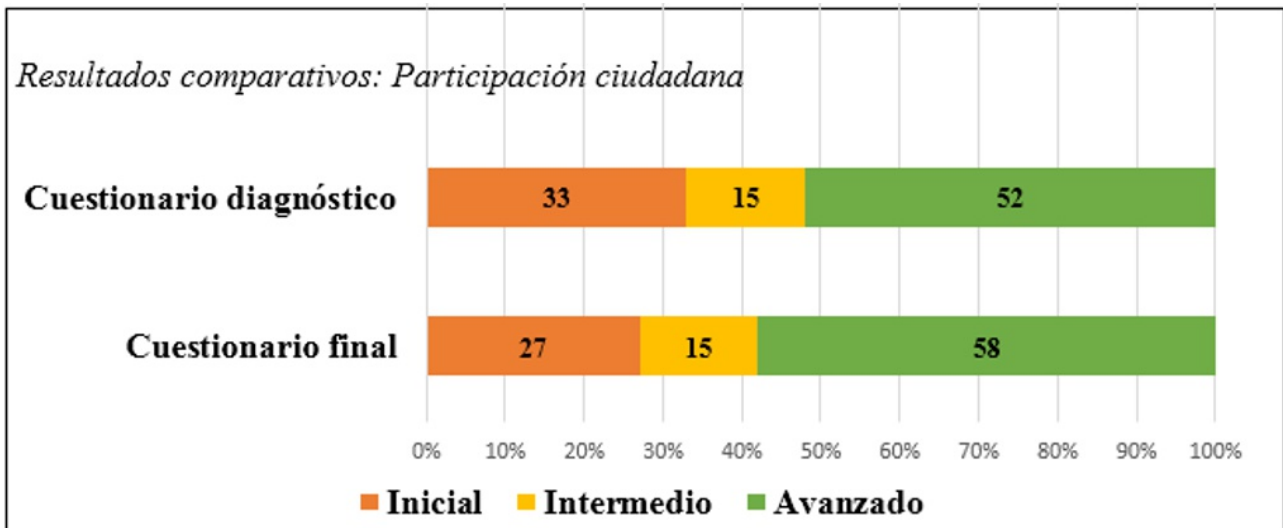
¿Por qué elegiste esta opción? Argumenta tu respuesta.

En el nivel avanzado los/las estudiantes seleccionaron una de las opciones y presentaron argumentos sólidos que justificaran su preferencia. El 56% de los participantes optó por la votación democrática y sus argumentos se relacionan con el derecho a elegir a sus representantes, les parece justo que todos opinen, valoran que todos participen democráticamente, les parece mejor la votación porque así la mayoría está de acuerdo y tienen la oportunidad de postularse, también argumentaron que los estudiantes saben quién puede asumir el cargo con más responsabilidad y que solo ellos conocen lo que es mejor para el curso.

Por otro lado, uno de los estudiantes que seleccionó la segunda opción, explicó: “porque a veces los estudiantes votan por beneficio propio o porque son amigos y no tienen las cualidades”. Esta respuesta fue considerada de nivel avanzado debido a la lógica y coherencia de su argumento con la alternativa elegida. En la escuela se deben dar espacios para debatir diferentes posiciones, respetando las diferencias e incentivando la argumentación. Estas habilidades se potencian cuando se enseñan en situaciones reales.

**4.3.2.** Aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. (Paul y Elder, 2003) lo que le permite participar de manera responsable y activa en su comunidad. Es crucial que los estudiantes comprendan el significado de los conceptos asociados a la participación escolar, ya que esta comprensión favorece la toma de conciencia sobre las implicaciones de sus acciones y las responsabilidades inherentes al asumir compromisos.

Figura 14



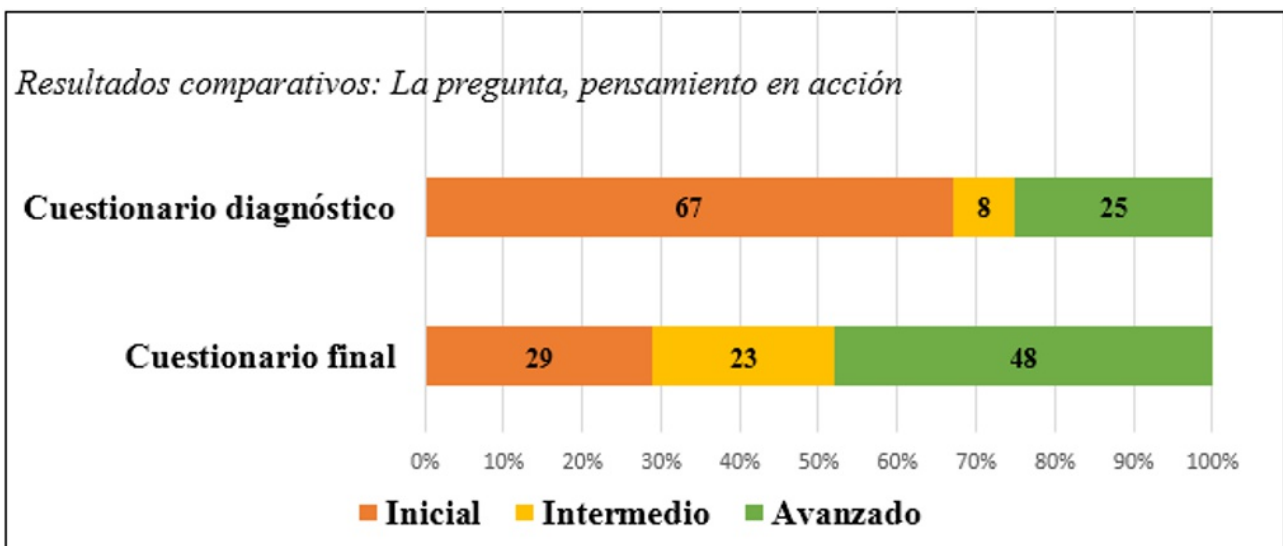
En el cuestionario diagnóstico, el 52 % del curso demostró conocimiento del verdadero sentido de la participación escolar, seleccionando la opción que describía la participación como: opinar en clases, escuchar a los compañeros, asumir responsabilidades, elegir, criticar con argumentos, manifestar derechos, y tomar decisiones para alcanzar acuerdos.

No obstante, en el cuestionario final se registró un avance limitado del 6 %. Un 15 % de los estudiantes asoció la participación con actividades como formar parte de la directiva de curso o asistir a reuniones del gobierno escolar. El 27% restante consideró que participar implica ser elegido para leer en actos escolares, actuar en obras de teatro, o participar en presentaciones deportivas, artísticas y pastorales. De este análisis, se infiere que el 42 % de los estudiantes perciben la participación únicamente como una exposición en eventos públicos, subestimando las acciones cotidianas realizadas en el aula o careciendo de experiencias que les permitan comprender su verdadero significado y propósito.

En este contexto, resulta imperativo implementar estrategias que promuevan un compromiso efectivo de las/los estudiantes con sus procesos escolares y los de su curso. Es fundamental que reconozcan que el aprendizaje más significativo es aquel que se construye de manera colaborativa, en interacción con los demás.

4.3.3. La formulación de preguntas en el contexto del aula resulta fundamental para el fomento y desarrollo del pensamiento crítico en las/los estudiantes.

Figura 15



En este ítem, los textos de apoyo presentaban dos formas de elegir la directiva de curso: participación democrática y designación. Se solicitó que formularan una pregunta a uno de los personajes de la viñeta. Para ser clasificada en el nivel avanzado, la pregunta debía ser clara y coherente con el contexto. Entre las más frecuentes, escribieron: “¿Qué sería mejor que lo elija la profesora o el curso?” “¿Te gustaría ser candidato?” “¿Por qué no hablan con la profesora para que escojan su directiva?” “¿a quién eligen a su amigo o al que se porta bien?”.

Resulta preocupante que, en el cuestionario diagnóstico y final, el porcentaje más alto en el nivel inicial con un 67% y 29% respectivamente, correspondiera a este ítem. Durante la aplicación del cuestionario, algunas/os estudiantes expresaron no entender lo que tenían que hacer o no sabían qué preguntar. Esto sugiere, por una parte, que no están habituados a formular preguntas y, por otra, que esta habilidad requiere una estrategia didáctica específica por parte del docente. En la unidad integrada se evidenció una carencia de estrategias orientadas a fortalecer esta habilidad, lo que probablemente limitó el potencial de mejora en el desempeño de los/as estudiantes en el cuestionario final.

Las dificultades observadas incluyeron preguntas incoherentes con la situación planteada, problemas de redacción y respuestas como “no se me ocurre” o dejar en blanco. El propósito de enseñar a formular diversas preguntas radica en promover una actitud activa, crítica y participativa frente a su propio aprendizaje dentro y fuera del aula.

## 5. Discusión

La corriente filosófica del pensamiento complejo de Edgar Morin nutre teóricamente esta investigación. Se define al pensamiento crítico como un pensamiento complejo y respecto a la teoría de la complejidad, el autor plantea que es “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple” (Morín, 2003, p. 17).

Desde esta perspectiva, plantea Briceño, (2013)

El pensamiento complejo trata de buscar la esencia del mismo tomando en cuenta todos y cada uno de los elementos que pueden dar origen al mismo y, al conjunto de interrelaciones que lo conforman, pero no desde la perspectiva separatista y parcelada, sino de manera global y desde la confluencia entre cada uno de ellos, para así llegar a la complejidad de las cosas” (p. 217).

Por otra parte, el paradigma sociocrítico, también aporta fundamentos a esta investigación porque promueve la sensibilidad con el ámbito cultural y social buscando la vinculación con el entorno, creando nuevas formas de ver la vida, de romper el ego y caminar hacia el alter (Oviedo et al., 2020). No solemos apreciar el punto de vista de otros o las limitaciones del nuestro. El que piensa críticamente, busca profundizar con lógica e imparcialidad, aplicando estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha” (Paul y Elder, 2003). Un pensador crítico evalúa las implicancias de sus actos en lo personal y colectivo. En conclusión, se debe enseñar a las/los estudiantes a pensar y reflexionar, a discernir y tomar buenas decisiones, (Nussbaum, 2011) y para esto, debe contar con suficientes herramientas de análisis y juicio que aporten criterios sobre los cuáles fundarán sus opiniones (Castillo, 2020) para generar impacto en sus distintas instancias de actuación (Carrasco, 2023).

El desarrollo del pensamiento crítico se aborda a partir de los saberes previos de los estudiantes (Núñez et al., 2020). Es más fácil para el que aprende captar partes de un todo si ya tiene una idea de ese todo (Ausubel, 1963). Por otro lado, la enseñanza no debe ser monológica,

sino dialógica (Freire, 2007). El docente debe hablar menos y crear más espacios para que los estudiantes hablen más y exterioricen los significados que están captando (Moreira, 2017). Estos aspectos se amplían progresivamente con proyectos en la escuela, como el ensayo del juego democrático dentro de su curso para asumir algunas responsabilidades y que su participación signifique un aporte real que los involucre en el bienestar de su comunidad (MINEDUC, 2012). En concordancia con lo anterior, el Plan de Formación Ciudadana (Ley N°20.911, 2016) fomenta en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa mediante espacios garantizados de participación democrática, entre ellos, centro de alumnos y consejo de curso (MINEDUC, 2016).

Esta participación de niños y niñas significa que: tienen voz, son escuchados y se toma en cuenta lo que opinan y proponen; tienen oportunidades de influir en la toma de decisiones y asumir responsabilidades; eligen, critican y sustituyen a sus líderes con base en criterios autodefinidos; reclaman activamente sus derechos, lo que significa, no solamente tener una estructura democrática formal dentro de sus grupos u organizaciones, sino una cultura de participación (Liebel, 2007). Debido a lo anterior, el currículum debe orientarse hacia el desarrollo democrático fundado en una sociedad más integrada, donde se conceda mayor presencia a los valores que apuntan a lo común y a los otros, así como en una ciudadanía que participe activamente en las votaciones, pues sin ello no hay democracia posible (Cox y García, 2015). Las escuelas deben ofrecer experiencias didácticas que recreen la vida real, de tal manera, que los niños y niñas encuentren significado a lo que aprenden.

Desde esta perspectiva, el socioconstructivismo es el modelo que sostiene teóricamente las acciones didácticas de la propuesta integrada. “La experiencia social es motor de la inteligencia, favorece nuevos intercambios que permitirán construir conocimientos, y así sucesivamente” (Castellaro y Peralta, 2020, p.142). Los autores plantean que la escuela constituye una instancia formal clave para la apropiación activa y crítica de las herramientas y significados aportados por la cultura y es una plataforma socioinstitucional para nuevas interacciones (el niño y el docente, con otros adultos de la escuela y entre niños/as). Entretejiéndose con el modelo socioconstructivista, se desarrolla la pedagogía de la pregunta. Las buenas preguntas activan en las y los estudiantes la reflexión, el análisis, el evaluar diferentes alternativas para finalmente tomar las mejores decisiones. Sólo con el demostrar respeto por el acto de preguntar, se hace notar que –una persona– está con alguien. Es decir, reconocemos al otro como otro, como un sujeto (Freire y Faúndez, 2013). El pensamiento crítico es la capacidad “permanente para hacer preguntas, lo que permite ampliar la mirada y entender que detrás de lo que se ve como aparente, hay muchos más aspectos para cuestionar y reflexionar. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio” (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2022).

El desarrollo del pensamiento crítico tiene habilidades y disposiciones. Las habilidades permiten juzgar, analizar, evaluar a través de un razonamiento argumentado. Las disposiciones, son expresiones de las actitudes, compromisos y tendencias para actuar, es decir, para utilizar las habilidades del pensador crítico (Betancourth, 2015). “El desarrollo de la criticidad es una responsabilidad que la educación debe asumir de modo transversal, porque permite que la sociedad se desenvuelva pensando antes de actuar y actuando con base en un conocimiento” (Núñez et al., 2020, p.35).



En concordancia con lo anterior, señalan Paul y Elder, (2005)

El pensamiento crítico es un modo de pensar que asegura que los estudiantes no solo dominan los asuntos esenciales de su materia, sino que se convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos. Para enseñar con éxito a pensar críticamente, éste debe estar entrelazado con el contenido curricular, su estructura y su secuencia para todos los grados escolares (p. 11).

## 6. Conclusiones

La intervención didáctica integrada favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en los/as estudiantes, evidenciando avances entre un 6% y un 48% en las habilidades de análisis y evaluación. Sin embargo, para que este pensamiento complejo se consolide de manera efectiva, no es suficiente que los/as estudiantes demuestren habilidades de lectura y/o escritura; es necesario que también sean capaces de comprometerse con su entorno y actuar para transformar su vida y la de su comunidad. Estas disposiciones se evaluaron en términos conceptuales con un avance del 6% y 23%. En el aula, niños y niñas demostraron estas actitudes con su participación, responsabilidad, preguntando, aportando con ideas, reconociendo posturas diferentes, asumiendo los acuerdos consensuados por la mayoría y pensando en el bienestar del curso. En este sentido cabe preguntarnos, ¿De qué serviría pensar críticamente si no considero mi entorno?

Los resultados indican que los/as estudiantes poseen conocimientos previos sobre conceptos, habilidades y actitudes, como la participación. Sin embargo, se debe seguir avanzando, desde tomar conciencia del real significado de la participación hasta vivirla en el aula y fuera de ella, es decir, “reconocer a niños, niñas y adolescentes como actores sociales que pueden intervenir mediante el ejercicio de su derecho a la participación, en todos los espacios sociales; la familia, la escuela, la comunidad y otros” (UNICEF, 2022, p. 15). Las/los estudiantes deben ser protagonistas de su proceso escolar para desarrollar con mayor precisión y significatividad el pensamiento crítico. Para ello, los maestros deben entender los fundamentos del pensamiento crítico, solo así podrán enseñarlo con éxito. (Paul y Elder, 2005). En este sentido, es necesario generar entre docentes, criterios y acciones integradas que fortalezcan este propósito. Los resultados serán más evidentes, si el trabajo es colaborativo y evaluado sistemáticamente.

Este estudio demuestra que la integración curricular y la organización de la directiva de curso fueron elementos clave para promover el desarrollo del pensamiento crítico. La temática elegida permitió la convergencia de los objetivos de Lenguaje y Comunicación y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, favoreciendo un aprendizaje más coherente con las realidades cotidianas de los estudiantes. La integración del conocimiento en este contexto resultó natural para los/as estudiantes, quienes no percibieron una separación entre las asignaturas, sino que las vivieron como un todo. Además, de estos objetivos curriculares, se abordaron aspectos del Plan de Formación ciudadana, del PEI, entre otros. Fue una temática generadora de aprendizajes auténticos que abarca todo el año escolar.

La experiencia didáctica basada en la organización de la directiva de curso permitió a los estudiantes desarrollar habilidades críticas, a través de la consecución lógica e intencionada de diversos aprendizajes teóricos y prácticos que derivan de esta elección, como el origen y el propósito de las organizaciones, la elaboración de propuestas y más que todo, involucrarlos activamente en la construcción de su comunidad. Para lograr estos resultados, es fundamental que

los docentes brinden oportunidades para que los/las estudiantes participen en la toma de decisiones que impacten su aprendizaje. Para ello, es indispensable creer en las infancias, en sus capacidades y autonomía para gestionar sus propias ideas y sueños.

A propósito de esta investigación acción y del pensamiento crítico, es esencial que los docentes recojan evidencias desde la práctica de aula para implementar nuevas estrategias, relevando su rol intelectual como profesionales de la educación. Todo cuanto podamos pensar y hacer para que los estudiantes desarrollen aprendizajes de calidad, es bienvenido, necesario y valioso.

Por último, el pensamiento crítico es una de las competencias que mayor impacto genera en el aprendizaje personal y social de niños y niñas. “Los pensadores críticos se convierten en personas clave porque crean mejores lugares de trabajo y ayudan a construir comunidades más fuertes” (UNICEF, 2022, p. 8), usan el análisis y la evaluación no solo para demostrar que tienen capacidades para participar con destreza en cualquier debate, sino para actuar; preguntando, opinando, defendiendo sus derechos, los de otros y los del entorno, y comprometerse; asumiendo responsabilidades, liderando para el logro del bienestar de la comunidad y de los miembros que la constituyen. En el mundo de hoy, se hace urgente esta tarea.

## 7. Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2023). *SIMCE*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/#1727105083846-ca5c58fb-3446>
- Agredo, J. y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/792>
- Ausubel, D. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Grune & Stratton.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ministerio de Educación y Ciencia. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/BEANE.-La-integración-del-currículum\\_PRW.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/BEANE.-La-integración-del-currículum_PRW.pdf)
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S., (2014). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones UC.
- Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 238-252. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la perspectiva de los docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Briceño, L. (2013). Pensamiento complejo en educación: Un reto al docente. *ARJÉ. Revista de Postgrado*, 7(12), 215–228. <https://arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art13.pdf>
- Carrasco, F. (2023). El pensamiento crítico como una competencia generativa en educación superior. Una mirada desde el enfoque de las capacidades o del desarrollo humano de Martha Nussbaum. *Revista Estudios en Educación*, 6(10), 10–37. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/283>
- Castellaro, M. y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140–156. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/59439](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59439)

- Castillo, R. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica: Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 127–148. <https://doi.org/10.63314/HVXO8334>
- Cobos, N., Gualdrón, E. y Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Boletín Redipe*, 10 (9), 48–65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1426>
- Cox, C., y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana en Chile 1996–2013: Tres currículos comparados. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283–319). Ediciones UC.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *El enfoque basado en los derechos de la niñez. Módulo 1*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfoco%20de%20derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Las 12 habilidades transferibles del marco conceptual y programático de UNICEF*. <https://www.unicef.org/lac/media/30756/file/Las%2012%20habilidades%20transferibles.pdf>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía da autonomia: Saberes necesarios à prática educativa* (36a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica de una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Grez, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65–84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6832471>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Jiménez, E. (2023). Critical thinking vs. critical competence: Critical reading. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 1–26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Ley 20.911 de 2016. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Boletín N°10.043-04. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Liebel, M. (2007). *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. Academia Internacional de la Universidad de Berlín.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, (22), 41–60.
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, S., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30–39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Actualización del plan de formación ciudadana para la reactivación educativa integral*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-36716\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-36716_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares educación básica*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2012/bases\\_curricularesbasica\\_2012.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *PISA 2018*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/9286>

- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Programa de estudio historia, geografía y ciencias sociales cuarto año básico*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18971\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18971_programa.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Programa de estudio lenguaje y comunicación cuarto año básico*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963_programa.pdf)
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Núñez, L. A., Gallardo, D. M., Aliaga, A. A. y Díaz, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31–50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Nussbaum, M. (2011). *El cultivo de la humanidad* (Trad. M. Benítez). Paidós.
- Ortiz Hernández, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (21), 35–56. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13234/10912>
- Oviedo, P. y Páez, R. (2020). *Pensamiento crítico en la educación*. Universidad de La Salle.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *Los fundamentos del pensamiento analítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanalítico.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para educadores en competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Tabash, N. (2015). La integración curricular. *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 391-404. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19696/19775>