



Estrategias y recursos implementados para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios

Florilena Paredes Pérez 

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Maribel Núñez-Méndez 

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
Santo Domingo, República Dominicana

1/25

Resumen

Una de las ocupaciones relevantes de la educación es el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado. Por tanto, es necesario implementar estrategias y recursos que persigan este fin. Este artículo presenta la reflexión sobre la implementación de la lectura de textos literarios y la posterior escritura de un micro ensayo como estrategia para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. El estudio utiliza una metodología mixta que incluye la cuantificación de la coocurrencia de partículas discursivas propias de la argumentación y, a la vez, la calificación de los ensayos mediante una rúbrica que incluye los criterios propios del pensamiento crítico. La implementación muestra que los estudiantes que analizan un texto literario guiados por preguntas de nivel crítico para producir un texto muestran mayor grado de criticidad debido a las preguntas inferenciales. Como conclusión, este estudio sugiere la vinculación de la lectura y la escritura como estrategia, siempre y cuando el proceso sea enriquecido por una consigna que incluya preguntas que guíen al estudiantado a asumir posturas para defender sus puntos de vista.

Palabras clave: pensamiento crítico; microensayos; consignas; preguntas críticas e inferenciales

Abstract

Strategies and resources implemented for the development of critical thinking college students

One of the relevant concerns of education at all levels is the development of the student's critical thinking skills. It is for this reason that teachers are urged to implement strategies and resources that pursue this goal. This article presents an account of the experience of implementing the reading of literary texts and the subsequent writing of micro-essays as a strategy to foster critical thinking in upper-level undergraduate students. To this end, we have used a mixed methodology that includes the quantification of the co-occurrence of discursive elements of argumentation, and, at the same time, the essays have been evaluated through a rubric with its own criteria of critical thinking. The implementation has shown that students who analyze a literary text guided by critical level questions to produce a mini-essay show a higher degree of criticality. This is due to the inferential questions whose purpose was to promote the development of critical thinking skills. In conclusion, this study suggests linking reading and writing as a strategy, as long as the process is enriched by a brief that includes questions that guide students to take positions to defend their points of view.

Keywords: Critical thinking; micro essays; slogans; critical and inferential questions

Résumé

Stratégies et moyens mis en œuvre pour le développement de la pensée critique chez les étudiants universitaires

L'une des occupations pertinentes de l'éducation est le développement de la pensée critique du corps étudiant. Par conséquent, il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies et des ressources qui poursuivent cette fin. Cet article présente la réflexion sur la mise en œuvre de la lecture de textes littéraires et la rédaction subséquente de micro-essais comme stratégie de promotion de la pensée critique chez les étudiants universitaires. L'étude utilise une méthodologie mixte qui comprend la quantification de la cooccurrence de particules discursives typiques de l'argumentation et, en même temps, la qualification des essais à travers une rubrique qui inclut les critères de la pensée critique. La mise en œuvre montre que les étudiants qui analysent un texte littéraire guidés par des questions de niveau critique pour produire un texte montrent un degré de criticité plus élevé en raison de questions inférentielles. En conclusion, cette étude suggère le lien entre la lecture et l'écriture comme stratégie, à condition que la démarche soit enrichie d'un slogan qui comprend des questions qui guident les élèves à prendre des positions pour défendre leurs points de vue.

Mots-clés: pensée critique; micro-essais; slogans; questions critiques et inférentielles

SOBRE LOS AUTORES

Florilena Paredes Pérez

Doctora en Estudios del Español: Lingüística y Literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español: lengua y literatura, Universidad Alcalá de Henares.

Correo electrónico: florilenaparedes@pucmm.edu.do

Maribel Núñez-Méndez

Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla, España. Magister en Educación Superior mención Planeamiento Educativo por la Universidad Nacional Evangélica. Magister en Lengua Española y Literatura por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Coordinadora Dirección de Posgrado y Educación Permanente / Rectoría. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

Correo electrónico: maribel.nunez@isfodosu.edu.do

3/25

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Paredes Pérez, F., y Núñez-Méndez, M. (2024). Estrategias y recursos implementados para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 52(1), e20512989. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12989>

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico es una de las competencias cognitivas primordiales en la educación superior. El desarrollo de esta destreza de pensamiento es una tarea dedicada y ardua que cada docente debe asumir en su quehacer cotidiano, no importa cuál sea la disciplina que imparta. Dada su relevancia, con frecuencia se ofrecen estudios sobre las estrategias y recursos propicios para fomentar la criticidad. (Canales-Ronda y Hernández-Fernández, 2019; Díaz Malagón y Carvajal Ospina, 2022; Flores Guerrero, 2016; Franco *et al.*, 2014; Oliveras y Sanmartí, 2009; Palacios Valderrama *et al.*, 2017).

Desde épocas pretéritas se ha promovido la criticidad a través de preguntas que eleven el nivel de pensamiento de los aprendices. Tal es el caso del maestro Sócrates, según se presenta en las obras de Platón. Es frecuente ver al maestro haciendo preguntas que obliguen al interpelado a construir su propio aprendizaje en lugar de él ofrecerle su punto de vista. De esta acción ha devenido el método socrático tan utilizado en la educación superior y favorito para el ciclo de Estudios Generales. Es evidente que hacer preguntas que hagan pensar a los estudiantes es mucho más constructivo que exponer una cátedra magistral en la que se recita lo que se ha asimilado sin tomar en cuenta las inquietudes que puedan surgir.

En este sentido, partimos de algunos estudios cuyo objetivo es mostrar que, para lograr el aumento en la criticidad de los estudiantes, es necesario programar y aplicar estrategias deliberadas en el proceso de aprendizaje. Iniciamos con Díaz Malagón y Carvajal Ospina (2022), quienes presentan un relato de experiencia sobre la implementación de la lectura crítica en los primeros años universitarios. Los autores consideran que el desarrollo del pensamiento crítico requiere de un tratamiento permanente en la universidad a partir de estrategias intencionadas. En su caso, implementan la lectura de obras literarias, textos académicos y otros recursos multimodales con el fin de que sus estudiantes sean capaces de asumir posturas ante las realidades sociales y culturales y las defiendan con cadenas de argumentos sólidos.

De la misma manera, Franco *et al.* (2014) llevaron a cabo un estudio con 114 estudiantes de Grado, Postgrado y Doctorado con el fin de aplicarles un test de evaluación del pensamiento crítico utilizado internacionalmente (Halpern, 2010) para descubrir si los estudiantes mostraban el mismo nivel de criticidad en función de su grado y de acuerdo con su área científica de estudio. Sus hallazgos muestran que los estudiantes tienen mayor criticidad a medida que alcanzan grados más elevados, lo cual es una hipótesis que se esperaba, pues los estudiantes que están en el grado de doctorado han logrado mayores cuotas de lectura, escritura, investigación, análisis, síntesis, fundamentación de creencias y otras prácticas cognitivas de nivel superior que desarrollan el razonamiento verbal y la resolución de problemas y, por ende, la criticidad.

Otro estudio que podemos considerar como antecedente es el de Palacios

Valderrama *et al.* (2017), quienes ofrecen un estado del arte sobre el pensamiento crítico y su impacto en estudiantes del nivel superior. De acuerdo con su postura, los docentes no solo deben enseñar su disciplina, sino que deben desarrollar el pensamiento crítico a través de debates, preguntas críticas, enseñar a analizar temas desde variadas perspectivas, a indagar las causas y efectos de fenómenos y situaciones, y a resolver problemas de distintas índoles. Palacios Valderrama *et al.* (2017) recomiendan como estrategia la indagación y posterior lectura de distintas fuentes, ya que este ejercicio posibilita el estar informado y conocer diferentes formas de pensar, lo que a su vez se convierte en la materia prima para pensar críticamente y expresar por escrito nuevos pensamientos.

Según vemos, para lograr un aprendizaje crítico y constructivo, es necesario que los docentes abandonemos maneras tradicionales al enseñar y decidamos ser estratégicos al implicar a los estudiantes para que lean, expongan y escriban como actos de comunicación académica (Castelló, 2007; Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2005). Este círculo virtuoso de lectura, interpretación y escritura se constituye en la piedra angular para el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera, se puede subsanar la poca criticidad del estudiantado denunciada por los docentes (Mendoza, 2015).

En apoyo a lo antes dicho, un estudio realizado por Debia *et al.* (2019) considera que la mejor manera para llenar los huecos en la comprensión lectora y el pensamiento crítico es la redacción de reseñas como estrategia para fomentar la criticidad. A raíz del estudio cualitativo de estos autores, se llegó a la conclusión de que existe una relación inherente entre la escritura y el desarrollo del pensamiento crítico. A la par, Palacios Valderrama *et al.* (2017) declaran que un estudiante se convierte en pensador crítico cuando está bien informado y tiene desarrollada la capacidad de análisis; es dinámico en la búsqueda de información relevante y logra sustentar sus puntos de vista a la luz de lo expresado por otros. De esta manera, la lectura y la escritura devienen en prácticas indispensables para desarrollar la criticidad.

Así las cosas, para este estudio hemos optado por la lectura del texto literario como recurso para fomentar el pensamiento crítico acompañado de una consigna *ad hoc* con preguntas que promueven el análisis inferencial con el fin de que los estudiantes mostraran sus puntos de vistas en un ensayo breve (microensayo, microtema o el conocido One Minute Paper – OMP). Este ejercicio puede hacerse con frecuencia y esto posibilitará que el estudiantado se envuelva en problemáticas de su realidad y asuma una postura para defender con evidencias (Díaz Malagón y Carvajal Ospina, 2022; Rolón, 2016). Partimos de la hipótesis de que la implementación de lecturas de textos literarios y la posterior escritura de microensayos a partir de una consigna intencionada es una valiosa estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Al reflexionar sobre el nivel de criticidad mostrado por nuestros estudiantes de grado en una asignatura electiva perteneciente al ciclo de Estudios Generales en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, nos preguntamos: ¿De qué manera

puede lograrse el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a la par de las actividades propias de su aprendizaje? Como respuesta nace la iniciativa de implementar una estrategia que vincule la lectura y la escritura a partir de una consigna para luego determinar el grado de criticidad que han mostrado en la redacción de un microensayo.

Así, el objetivo general de este estudio es presentar un relato de experiencia que incluye la implementación de la lectura de textos literarios y la posterior escritura de un micro ensayo como estrategia para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado del nivel superior. Adicionalmente, con esta investigación pretendemos promover la reflexión sobre la importancia de las consignas como discursos generadores de niveles más altos de pensamiento (Camelo González, 2010). Por tanto, reiteramos que el paso inicial de toda actividad cuyo fin sea el desarrollo de la criticidad, debe partir de la redacción de una consigna clara que contenga preguntas de nivel inferencial y crítico, a fin de lograr el cometido.

Como hemos mostrado hasta aquí, es evidente que muchas investigaciones abordan el tema del desarrollo del pensamiento crítico y de la escritura en su función epistémica para afianzar el aprendizaje y el lenguaje de la disciplina. Sin embargo, hemos elegido el ensayo breve o micro texto como estrategia, ya que es un ejercicio en el que puede evaluarse una estructura discursiva que aborda un problema. Aunque la actividad implica una redacción en tiempo breve que transgrede la concepción de la escritura como proceso y no como producto (Flower y Hayes, 1981/1994, citados en Álvarez Álvarez y Boillos Pereira, 2015), la estrategia concibe la escritura como forma de pensamiento (Castaño Perea y De la Fuente Prieto, 2013). De esta manera, las preguntas promovieron la reflexión a través de la comparación, el contraste, la explicación causal, los efectos, la interpretación y la aplicación del tema a un contexto real. Es evidente que el ensayo, como género argumentativo, transforma el pensamiento del autor, ya que le da la oportunidad de comunicar desde su propia voz su perspectiva sobre un tema, además de que lo lleva a cuestionar, reflexionar y aplicar lo aprendido a situaciones reales, acciones que provocan un pensamiento profundo y crítico. (Biggs, 1999/2004; Brea Sención, 2019).

6/25

Este artículo ofrece, a continuación, la fundamentación teórica que se estructura en tres partes: la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico en el nivel superior; las distintas estrategias para desarrollar el pensamiento crítico propias del nivel superior, y la vinculación entre la lectura-escritura y el pensamiento crítico. En segundo lugar, presentamos la metodología implementada para medir el impacto de la estrategia, que se logró a partir de un enfoque mixto: cuantitativo analítico, ya que se ha utilizado la herramienta informática PACTE1 para identificar la frecuencia de partículas discursivas propias de la argumentación como determinantes del grado de criticidad alcanzado por los estudiantes en ambos grupos, y cualitativo para interpretar de manera holística el texto producido por ellos (Biggs, 1999/2004). El universo está conformado por 44

¹ <http://www.redilegra.com/pacte>

estudiantes de grado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, los cuales fueron divididos en dos grupos: 26 estudiantes que conformaron el grupo experimental y 18 estudiantes conformando el grupo control. En tercer lugar, presentamos los resultados y, por último, ofrecemos las conclusiones en las que incluimos las limitaciones del estudio y recomendaciones para replicar la estrategia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El pensamiento crítico y la necesidad de su desarrollo en el nivel superior

El pensamiento crítico como una de las habilidades mentales de nivel superior ha sido estudiado desde múltiples perspectivas por su beneficio en la educación (Bezanilla *et al.*, 2018; Coronel, 2019; Davini, 2008; Paul y Elder, 2005). Algunos autores consideran que esta habilidad se desarrolla mayormente en el nivel universitario (López *et al.*, 2022) y que guarda un estrecho vínculo con la investigación (Cangalaya, 2020) ya que razonar críticamente implica un proceso de evaluación de la información para deliberar sobre la veracidad de la fuente. En suma, el pensamiento crítico puede definirse como un proceso mental que analiza y evalúa las creencias que fundamentan una realidad política, ética, social, teórica o personal, por ende, no se trata únicamente de convicciones emocionales, sino que tiene su base en la razón, en el desarrollo de la conciencia para evaluar qué tanto está siendo afectado un juicio y hasta qué punto puede cambiar nuestra manera de ver el mundo (Hawes, 2003).

7/25

Este nivel de razonamiento permite ser desarrollado a partir de múltiples maneras, pues se trata de la capacidad para evaluar una situación, un fenómeno, una acción o actuación, un pensamiento, una ideología, un caso, una decisión, una postura, una teoría, etc. De esta manera, todos los docentes pueden implementar distintas estrategias apropiadas para su desarrollo y esto debería ser una metodología prioritaria en el nivel superior (Bocanegra *et al.*, 2021; Ossa *et al.*, 2017). Pensar con criticidad es una competencia con la que debe egresar el profesional de hoy día, dadas las diversas situaciones que afrontará, tanto en el ambiente personal como en el laboral. Así las cosas, los docentes deben asumir el compromiso de utilizar estrategias que incluyan preguntas que vayan más allá del nivel literal y alcancen el inferencial, pues aquí radica la posibilidad de que en el alumnado se desarrolle el pensamiento crítico, ya que estas preguntas están vinculadas con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental. A la hora de analizar un texto, un video, un discurso, una teoría o un punto de vista los estudiantes deben enfrentarse a ir más allá de las líneas o de lo explícito.

Por tanto, no se trata de un análisis superficial o el empleo único de descomponer un todo en sus partes para enumerar, describir o narrar lo que han observado en el texto, sino que planteamos el análisis de un texto en que el lector ha traspasado distintos niveles de comprensión, empezando por la descodificación literal de las ideas principales y

secundarias; luego, descubriendo la intencionalidad y recuperando las ideas que van más allá del texto a través de un proceso de ostensión e inferencia y, finalmente, atravesando el nivel crítico en el que el lector muestra su capacidad para asumir una postura frente a lo leído, puede descubrir las causas y los efectos contenidos en el texto o interpretar las pistas sobre el proceso argumentativo o postura que persigue el texto (Cassany, 2006).

Estrategias metodológicas para trabajar el pensamiento crítico a partir del texto en el nivel superior

Sanz (2010) presenta ejemplos concretos, recursos y criterios que pueden implementarse para lograr el desarrollo de las competencias cognitivas, entre ellas, la autora ofrece los criterios por tomar en cuenta para evaluar el pensamiento crítico. Estos son: claridad y exactitud de la información, precisión de los detalles, relevancia del tema, entre otros. Sanz (2010) también incluye una serie de preguntas inferenciales que podrían tomarse en cuenta después de la lectura de un texto con el fin de ejercitar la criticidad. Para este estudio, a partir de las estrategias expuestas por Sanz (2010), conformamos las preguntas guía de la consigna aplicada al grupo experimental y los criterios del nivel de criticidad de la rúbrica con la que evaluamos los miniensayos producidos por los estudiantes después de la lectura del texto.

Las estrategias implementadas procuraron producir niveles más altos de pensamiento, incluyendo la capacidad para emitir juicios. Por tanto, requirieron un proceso de planificación cuidadoso para fomentar la criticidad en el alumnado (Quintero, 2011; Rolón, 2016). Dichas estrategias deben basarse en el análisis y la inferencia, de modo que el estudiante se vea en la necesidad de hacer comparaciones, involucrarse en problemáticas de investigación y asumir una postura ante la realidad que observa a través de los textos escritos o audiovisuales, y plantear una tesis que pueda defender con argumentos valederos. Esto solo se conseguirá guiando el análisis a través de una serie de preguntas para que el estudiante pueda establecer similitudes y diferencias entre el contenido del texto analizado con su realidad y, a la vez, pueda argumentar las asunciones que tome.

Las diferentes estrategias requerirán una guía de lectura o lectura guiada (Carlino, 2003) para lograr el desarrollo de esta competencia cognitiva, y en su diseño los docentes se percatarán de incluir preguntas que incluyan las acciones requeridas a través de los verbos enfocados en llegar a ese nivel de criticidad.

Vinculación entre la lectura-escritura y el pensamiento crítico

Como hemos visto en líneas anteriores, la lectura y la escritura son por su naturaleza un medio ideal para el desarrollo del pensamiento, ya que ambas implican reflexión, desestabilización, acomodación y asimilación de nuevas ideas. Además, es a través de los textos que se afianza el conocimiento del mundo y la validación del pensamiento de otros

cuando asentimos a sus declaraciones o rechazamos sus puntos de vista. Si se trata de un texto literario, además del dominio discursivo antes descrito, se añade la consolidación del imaginario social y cultural compartido, el placer estético ante el deleite que representa la literatura como parte de las bellas artes y el sentido ético tan necesario para evaluar situaciones y contextos (pensamiento crítico).

Específicamente, con respecto al proceso de la escritura, se ha valorado en múltiples estudios su función epistémica, ya que el lenguaje escrito involucra estructurar ideas coherentes sobre un tema a partir de un propósito comunicativo (Cassany, 2012). Esta acción consciente implica descentrarnos y colocarnos en el papel del receptor y evaluar el sentido del texto que se está produciendo de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos trazados en el plan inicial. (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981/1994). Este ir y venir de las ideas al texto y del texto a las ideas es lo que posibilita que la escritura se constituya en un proceso cognitivo poderoso mediante el cual se transcriben las representaciones en un código escrito (Carlino, 2003). En definitiva, este ejercicio es lo que “da forma al pensamiento y consolida la racionalidad” (Serrano, 2014).

Si se trata de un texto argumentativo, como es el caso de los ensayos, estrategia elegida para este estudio, además de organizar las ideas y vencer el problema retórico (Flower y Hayes 1981/1994), pensar en el destinatario involucra una acción comunicativa. Se trata, pues, de concebir la escritura enmarcada dentro de un proceso social de interacción discursiva, lo que conlleva escribir de una manera inteligible y persuasiva en la que pretendemos que prevalezca nuestro punto de vista, por tanto, no solo importa lo que se dice, sino cómo se dice, de una manera que pueda ser comprendido, asimilado y valorado por otros. En suma, la cultura escrita, como la forma más elaborada del lenguaje, implica altos procesos cognitivos, sociales e intencionales que constituyen la esencia de la racionalidad y la criticidad (Serrano, 2014).

Dada esta importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo del pensamiento, el ensayo corto es una estrategia que fue diseñada para que los estudiantes tuviesen un aprendizaje adecuado (Stead, 2005). El *One minute paper* o miniensayo consiste en un conjunto limitado de preguntas que el estudiante debe resolver por escrito al finalizar una clase (Vivel-Bua *et al.*, 2015). Su utilidad consiste en que mejora el desarrollo del pensamiento a través de la defensa de un punto de vista (León y García, 2010). Zambrano-Valencia *et al.* (2019) lo definen como un género para enseñar a argumentar y como una estrategia de escritura que posibilita un diálogo entre conceptos clave como tema y rema, voz propia y voz ajena con el fin de convencer y persuadir.

En un estudio realizado por Morales-Quaxi y Flores-Olvera (2018) se determinó que la estrategia del miniensayo mejoró el aprendizaje de los estudiantes y su desempeño en la asignatura de lengua. Las autoras sostienen que la implementación de esta estrategia incrementa la capacidad de reflexión crítica al lograr que los estudiantes respondan preguntas sobre un tema en específico. Por su parte, Brea Sención (2019) presenta un estudio cuyo objetivo es mejorar el aprendizaje de contenidos teóricos de Arquitectura

para lo cual implementó prácticas de escritura basadas en textos cortos. Según la autora, con la estrategia se aumentó la participación de los estudiantes y elevaron su nivel de desempeño e interés por los temas desarrollados en la clase.

Al implementar esta estrategia se persigue que los alumnos ofrezcan una nueva información ya reflexionada, analizada y criticada, que ha partido de una lectura previa y se ha enriquecido con preguntas inferenciales que sirven como *input* para el escritor. Es cierto que este tipo de escritura no cumple con una revisión y edición necesarias para ofrecer un texto del todo coherente, bien cohesionado y gramaticalmente correcto, propiedades textuales obligatorias del lenguaje científico, con todo, su fin es fomentar la criticidad, es decir, utilizar la escritura como forma de pensamiento (Castaño Perea y de la Fuente Prieto, 2013) valorando más el sentido holístico de la opinión sobre un tema y la postura asumida que el estilo adecuado de los textos académicos. Por lo cual, no solo el microensayo es el medio que puede utilizarse para lograr el objetivo de la estrategia, sino también pueden implementarse los foros en diversas plataformas, los muros interactivos (Padlet) o cualquier otra herramienta que sirva como soporte para mostrar una reflexión escrita corta sobre un tema.

METODOLOGÍA

Este estudio posee un alcance cuantitativo al presentar mediante tablas la ocurrencia de marcadores discursivos y criterios que clasifican a los participantes en un grado del pensamiento crítico o en otro. También, tiene un alcance cualitativo interpretativo que se ha utilizado para la lectura y evaluación de los ensayos. Para Hernández *et al.* (2014, p. 4), “el enfoque cuantitativo se centra en mediciones objetivas y análisis estadístico o numérico de los datos recopilados mediante encuestas o cuestionarios o técnicas informáticas para manipular datos”. Sin embargo, en este estudio solo se exponen datos obtenidos de la coocurrencia de partículas discursivas a través de la plataforma informática PACTE y la evaluación de los textos con una rúbrica diseñada *ad hoc*, la cual construye su base en los estándares básicos propuestos por la American Library Association, para medir el nivel de criticidad, y la propuesta de Ricketts y Rudd (2002), los cuales asumen que el pensamiento crítico se observa valorando la habilidad del estudiante para interpretación, análisis, evaluación, inferencias, explicación y autorregulación. De esta manera, el objeto de análisis es el micro ensayo elaborado por la muestra seleccionada a conveniencia y los datos obtenidos en su revisión se han cuantificado para expresar el número de estudiantes que lograron un grado u otro en los criterios de criticidad.

La muestra estuvo compuesta por 44 estudiantes de grado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra correspondientes a dos grupos de una de las investigadoras. A uno de ellos se les denominó grupo experimental y el otro conformó el grupo control. Se les informó a los participantes la naturaleza del estudio y después de

su consentimiento, se procedió con la estrategia. Estos grupos pertenecían a una asignatura del bloque de Estudios Generales, por lo cual provienen de distintas áreas y están en diferentes niveles en el curso de sus carreras. El grupo experimental fue elegido por corresponder con la clase de mayor población (26) y el primero en cuanto a horario y día de la semana. El grupo control, en su defecto, tenía menos estudiantes (18) y el encuentro con ellos era posterior.

Dada la naturaleza de la asignatura correspondiente a la Facultad de Humanidades, se ha elegido un texto literario para llevar a cabo este estudio. Según Fuentes (2015), el texto literario es un excelente recurso didáctico para trabajar habilidades lingüísticas en el aula, pero también para dar a conocer el contexto histórico y cultural, y ayudar al estudiantado a analizar las características sociales. Este recurso permite que el estudiante pueda interactuar con la cultura y la sociedad, ya sea la propia o la extranjera. Con la utilización del texto literario es posible analizar los supuestos sociales e ir formando el pensamiento crítico desde la perspectiva del alumnado.

A raíz de la elección del texto literario para ser analizado y cuyo análisis debía ser materializado en un ensayo muy breve, los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Una consigna para la elaboración de un microensayo a partir de la lectura por encargo de una novela breve con el fin de fomentar el grado de criticidad en el estudiantado, la cual incluía las instrucciones a seguir para contestar cinco preguntas abiertas que incitaban a asumir un punto de vista ante un tema presente en la obra.
- Una rúbrica de corrección para la evaluación del microensayo, compuesta por 5 ítems que describen los criterios propios del pensamiento crítico e indican el grado de criticidad.
- La plataforma de análisis cuantitativo de textos en español es PACTE-REDILEGRA. Específicamente, se eligió la modalidad Estadísticas de SiNLP con el fin de obtener la ocurrencia de partículas discursivas relacionadas con la argumentación. La herramienta informática está disponible en <http://www.redilegra.com/index.php/pacte/>.

Para la secuencia didáctica, en primer lugar, se encargó previamente la lectura del texto y, luego, de manera presencial, se entregó la consigna que contenía las 5 preguntas inferenciales para el grupo experimental. A partir de lo demandado, los estudiantes elaboraron el microensayo en 10 minutos. En un encuentro con el grupo control, se le hizo el encargo de la lectura del mismo texto y, de manera presencial, se le entregó la consigna sin las preguntas inferenciales. Al igual que sucedió con el grupo experimental, debía desarrollar el microensayo en 10 minutos. Ambos grupos colgaron su texto en la Plataforma Virtual de Aprendizaje (Moodle) para tener disponibles los textos de manera digital para la presente investigación. La tarea se editó con apertura y cierre dentro de la plataforma. Los textos fueron descargados en un archivo Word y se tipificó cada uno con

un código de acuerdo al grupo y un número: GE (Grupo Experimental) y GC (Grupo Control). De manera individual, los textos fueron sometidos a la herramienta informática y también analizados con la rúbrica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con la finalidad de condensar las informaciones sobre el grado de criticidad en los estudiantes, se colocaron en tablas los datos resultantes después de la evaluación para reflexionar a partir de la comparación de estas con el fin de lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Al analizar los microensayos con la herramienta informática de PACTE se pudo observar que el primer grupo o grupo experimental empleó mayor cantidad de partículas discursivas que implican el razonamiento lógico y el pensamiento crítico. Por su parte, el segundo grupo o grupo control implementó en menor medida la utilización de estos rasgos, excepto los conectores de ejemplificación y los de contraopinión que obtuvieron mayor ocurrencia en este grupo. Además, la cantidad de palabras y de oraciones utilizadas estuvo por debajo en el grupo control, mostrando de esta manera un desempeño expresivo de menor eficacia argumentativa que el grupo experimental.

La elección de estas partículas y no otras del repertorio completo (48) que ofrece la herramienta responde al género elegido, un ensayo breve que propone la justificación de un punto de vista sobre un tema presente en el texto literario leído con anterioridad. El diccionario que alimenta la herramienta PACTE incluye dentro de los rasgos discursivos los conectores consecutivos: *ya que y puesto que*, los cuales están presentes en casi todos los microensayos; también, elegimos los marcadores de ejemplificación, porque de manera recurrente acudimos a dar ejemplos para esclarecer y fundamentar nuestra opinión; además, elegimos los modalizadores, porque bajo esta etiqueta se agrupan las marcas de subjetividad del sujeto de la enunciación con frases como: *en mi opinión, a mi entender, a mi modo de ver, a mi parecer*; elegimos también los conectores de opinión-justificadores porque ellos abarcan partículas como: *puesto que, porque, dado que*, necesarias para fundamentar un punto de vista; y para mostrar la ocurrencia de ideas contrarias, elegimos los conectores de contraopinión de oposición: *pero, en cambio, sin embargo, sino*. Por último, elegimos los conectores causales por su presencia permanente en los microensayos para ofrecer las causas del tema: *a causa de, por eso, pues, por esta causa*.

No únicamente es plausible detectar la argumentatividad o grado de criticidad a través de herramientas informáticas para cuantificar la ocurrencia de las partículas antes especificadas, pues lo valioso de un ensayo radica en la fuerza ilocutiva mostrada al defender un punto de vista y esta carga argumentativa podría descansar en la combinación léxica (verbos, adverbios, sustantivos y adjetivos), en las modalidades oracionales (uso de oraciones interrogativas y declarativas) o en los recursos retóricos (ironía, metáforas, exageraciones, reiteraciones). De esta manera, hicimos un análisis

cuantitativo de los textos para validar semánticamente el compromiso que han asumido al justificar sus puntos de vista, criterios propios del pensamiento crítico desplegado en los ensayos y, para ello, se aplicó la rúbrica diseñada *ad hoc*. En los 5 rasgos considerados en ella, los dos grupos mostraron una diferencia notable.

A continuación, se puede observar el desempeño en las Tablas 1, 2, 3 y 4 y una comparativa en la Figura 1.

Tabla 1. Utilización de partículas discursivas (herramienta PACTE) Grupo control

Participantes	No. de palabras	No. de párrafos	No. de oraciones	Cantidad de palabras por oración	C. Consecutivo	Ejemplificadores	Modalizadores	C. Opinión Justificado	C. contraopinión	C. Causales
GC1	137	2	3	45.6	1	2	0	0	2	0
GC2	215	4	2	107.5	2	4	4	0	5	2
GC3	138	2	5	27.6	2	2	0	1	1	2
GC4	255	2	8	31.8	2	2	0	0	1	1
GC5	219	3	7	31.2	4	3	2	0	0	2
GC6	145	2	6	24.1	0	2	2	0	0	0
GC7	276	0	10	27.6	1	0	2	0	0	2
GC8	186	0	8	23.2	2	0	0	1	2	0
GC9	238	4	5	47.6	2	4	1	0	0	2
GC10	158	5	4	39.5	2	5	0	2	0	3
GC11	268	1	8	33.5	2	1	0	0	1	2
GC12	124	0	3	41.3	1	0	0	0	2	1
GC13	140	0	2	70	0	0	1	1	0	1
GC14	105	2	2	52.5	0	2	1	1	2	0
GC15	272	4	2	136	3	4	5	0	5	2
GC16	282	1	8	35.2	4	1	0	0	4	4
GC17	134	2	7	19.14	0	2	0	0	0	0
GC18	176	1	5	35.2	2	1	1	1	1	3
GC19	193	0	8	24.1	3	0	1	0	2	1
GC20	200	1	8	25	2	1	1	2	0	2
GC21	147	6	5	29.4	0	6	1	0	0	0
GC22	273	1	8	34.1	0	1	1	0	2	1
GC23	134	2	7	19.14	0	2	0	0	0	0
GC24	268	3	6	44.66	6	3	1	2	1	7
GC25	219	1	2	109.5	4	1	2	0	0	4
GC26	252	2	10	25.2	0	2	1	7	2	1
TOTAL	5154	51	149	1139.6	45	51	27	18	33	43
PROM.	198.23	1.96	5.73	43.83	1.73	1.96	1.04	0.69	1.27	1.65

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Utilización de partículas discursivas (herramienta PACTE) Grupo experimental

Participantes	No. de palabras	No. de párrafos	No. de oraciones	C. palabras por oración	C. Consecutivo	Ejemplificadores	Modalizadores	C. Opinión	C. contraopinión	C. Causales
GE1	337.00	2	10	33.7	3	4	1	1	1	4
GE2	293.00	3	9	32.5	3	0	2	0	1	4
GE3	316.00	3	8	39.5	3	4	7	4	0	6
GE4	108.00	2	4	27	1	2	0	1	0	1
GE5	329.00	2	9	36.55	2	2	3	1	1	2
GE6	253.00	2	9	28.1	5	3	4	2	2	5
GE7	130.00	2	6	21.6	0	0	1	0	0	0
GE8	332.00	3	6	55.3	3	6	0	3	0	4
GE9	107.00	2	2	53.5	2	2	0	0	0	2
GE10	165.00	3	3	55	0	1	0	2	1	1
GE11	283.00	2	6	47.16	3	1	0	2	0	5
GE12	147.00	2	4	36.75	1	0	2	4	0	5
GE13	170.00	2	8	21.25	2	1	0	0	2	1
GE14	200.00	2	8	25	2	1	0	0	1	2
GE15	202.00	2	8	25.2	3	1	1	1	0	4
GE16	200.00	2	7	28.5	2	2	2	0	2	2
GE17	142.00	2	3	47.3	1	1	0	0	0	1
GE18	147.00	2	6	24.5	1	0	2	1	0	1
TOTAL	3861.00	40	116	638.41	37	31	25	22	11	50
PROM.	214.50	2.22	6.44	35.47	2.06	1.72	1.39	1.22	0.61	2.78

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Comparación del uso de partículas discursivas por ambos grupos (herramienta PACTE)

Participantes	No. de palabras	No. de párrafos	No. de oraciones	C. palabras por oración	C. Consecutivo	Ejemplificadores	Modalizadores	C. Opinión	C. contraopinión	C. Causales
PROM. GC	198.23	2.15	5.73	43.83	1.73	1.96	1.04	0.69	1.27	1.65
PROM. GE	214.50	2.22	6.44	35.47	2.06	1.72	1.39	1.22	0.61	2.78

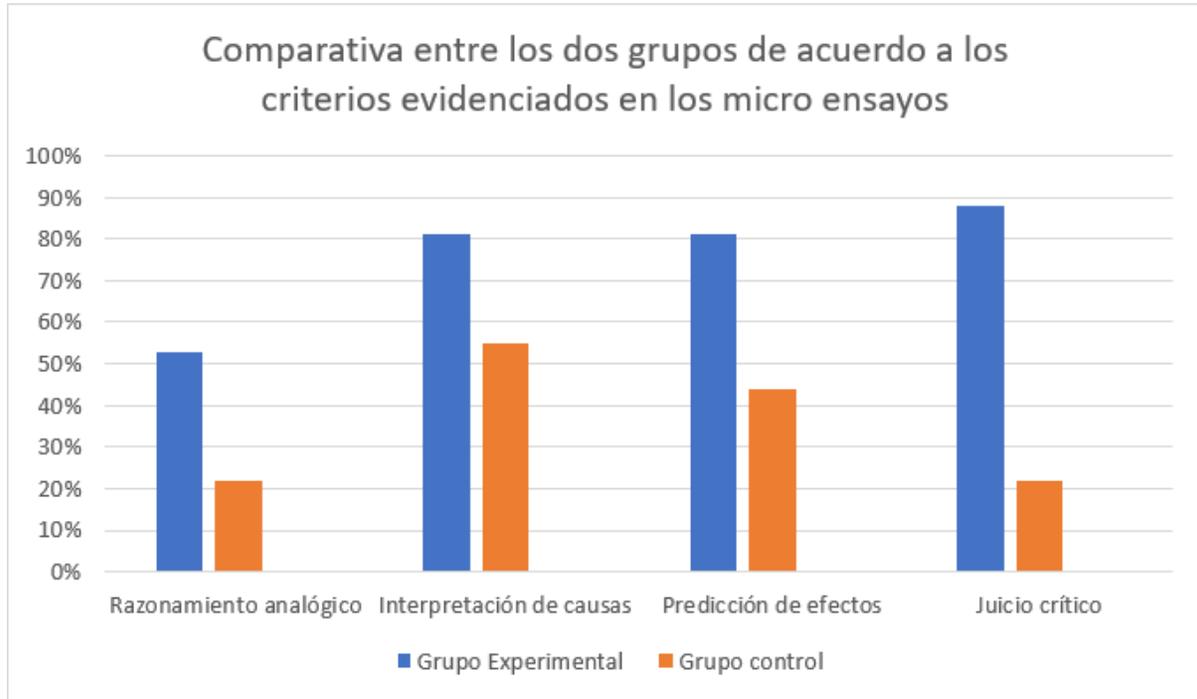
Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Cantidad de estudiantes y los criterios de criticidad que alcanzaron a partir de la evaluación con la rúbrica de sus microensayos

Criterios	Grupo experimental con preguntas inferenciales en la consigna (26 estudiantes)	Grupo control sin preguntas inferenciales en la consigna (18 estudiantes)
Razonamiento analógico (compara o relaciona) Establece semejanzas y diferencias entre el problema, el contexto o los personajes y la vida real. Valora la relevancia del tema.	14 = 53 %	4 = 22 %
Interpretación de causas Expone las causas de la problemática; emplea cadenas causales en el juicio que ofrece; infiere la causa más probable.	21 = 81 %	10 = 55 %
Predicción de efectos Determina cuáles serán los efectos de un hecho o de la actuación de los personajes.	21 = 81 %	8 = 44 %
Juicio crítico Expone la relevancia del tema, muestra su punto de vista y ofrece la justificación de lo que cree con respecto a la trama o actuación de los personajes.	23 = 88 %	4 = 22 %
Elabora hipótesis de probabilidades Predice el futuro de los personajes a partir del impacto de sus acciones. Se atreve a considerar un	18 = 69%	4 = 22%

daño o beneficio a partir de un cambio de actuación: "Qué pasaría si..."

Fuente: Basado en los criterios de criticidad ofrecidos en Ricketts y Rudd (2002)



18/25

Figura 1. Comparativa entre la cantidad de estudiantes de cada grupo que alcanzó los criterios de criticidad evidenciados en los microensayos

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo general que ha guiado este estudio consistió en presentar un relato de experiencia sobre la implementación de una estrategia que guiaba la lectura de un texto literario y la posterior escritura de un microensayo con el fin de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado del nivel superior. Añadido a este propósito, se ha promovido la reflexión sobre la importancia de diseñar consignas que incluyan preguntas inferenciales y críticas para desarrollar este tipo de habilidad cognitiva.

Como se pudo observar, las acciones implementadas lograron promover niveles más altos de pensamiento, por tanto, se cumplió la hipótesis planteada. De manera particular, en esta experiencia mostramos el beneficio de brindar directrices claras a la hora de solicitar el comentario sobre un tema-problema presente en un texto literario y su comparación con situaciones de la realidad. En la consigna el grupo fue interpelado para valorar la relevancia del tema; para la identificación de las causas y para anticipar

los posibles efectos de la situación. Con este ejercicio los estudiantes asumieron una postura ética y un compromiso para defender su juicio personal o postura sobre el asunto tratado.

Este estudio constituye un aporte más a la pedagogía en la educación superior al promover el uso de preguntas que guíen al alumnado a encontrar causas y efectos y considerar su propio punto de vista o hacer comparaciones con los hechos reales. En definitiva, hay un vínculo muy cercano entre el desarrollo del pensamiento crítico y los enunciados interrogativos, por su carácter incompleto, por la incógnita que encierran, porque interpelan al destinatario a querer resolver el enigma, o sirven como *input* para completar la proposición, a la vez que despiertan expectativas precisas para demostrar lo que se sabe o se opina sobre un tema (Escandell Vidal, 2014). En este sentido, consideramos necesario el planificar estrategias en las que se consigne este nivel de pensamiento a partir de guías de lectura con preguntas inferenciales y críticas (Carlino, 2003; Cassany, 2006).

Es evidente que los estudiantes necesitan ser instruidos en el desarrollo de las destrezas cognitivas (Sanz, 2010) que incluyan prácticas de lectura y escritura, algo que solo se logra paso a paso desde inicios de su formación, y en la medida en que se incluyan verbos de niveles más altos de pensamiento (Camelo González, 2010) y se hagan ejercicios continuos, se logrará, entonces, alcanzar mayores cuotas de criticidad. Afirmamos, pues, que el solo hecho de utilizar textos no asegura el fomento del pensamiento crítico (Freire, 1980/2008; Martin, 2000), así como también, si a los estudiantes no se les interpela a través de consignas que incluyan preguntas inferenciales y críticas, no se asegura que ellos desarrollarán este grado de criticidad deliberadamente.

19/25

El efecto de la ausencia de una guía se hizo evidente con el grupo control de nuestro estudio, el cual solo contaba con la lectura del texto y un tema a desarrollar con la ausencia de preguntas inferenciales, por lo cual alcanzó un rango de criticidad en menor grado como puede verse en la Tabla 4, que muestra la cantidad de estudiantes que alcanzó cada criterio. En sus microensayos estos estudiantes mostraron vaguedad al relacionar el tema con situaciones de su entorno, al identificar la relevancia del tema y al considerar los daños o beneficios de la conducta de los personajes.

Por ejemplo, a la hora de comparar la trama ficcional con la realidad, el 55 % del grupo experimental supo establecer semejanzas y diferencias, mientras que en el grupo control, solo el 22 % pudo hacerlo. De la misma manera, el 81 % del grupo experimental logró establecer cadenas causales y predecir efectos, mientras que en el grupo control, solo el 55 % logró inferir las causas más probables y el 44 % logró predecir efectos. En cuanto al juicio crítico, que representa el núcleo de este estudio, el 88 % del grupo experimental supo emitir un punto de vista justificado sobre el problema manifiesto en la trama, mientras que apenas un 22 % del grupo control planteó su opinión y la justificó con argumentos. Está claro que este resultado deviene por la omisión en la consigna de preguntas que ofrezcan la dirección apropiada para promover la declaración eficaz de su

punto de vista.

Cuando se utilizan estrategias para fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de un texto, se le ofrece la oportunidad al estudiantado de establecer posturas que parten de una base ya provista, de ampliar sus pensamientos sobre un tema que muchas veces manejan, pero que no habían tenido la oportunidad de verlo desde otros puntos de vista o a partir de una experiencia estética, tal y como la brinda el texto literario (Díaz Malagón y Carvajal Ospina, 2022; Fuentes, 2015). En esta investigación se muestra que es necesario proveer las bases para que el estudiantado pueda establecer esas comparaciones entre realidades distintas y esto le dé el paso para contrastar, comparar y asumir posturas, tal y como puede observarse en las tablas de resultados.

A pesar de que varios estudios exponen la queja de los docentes sobre la carencia de pensamiento crítico en los estudiantes de grado (Mendoza, 2015), fue evidente que al proporcionárseles una consigna con preguntas de nivel inferencial y un texto literario los estudiantes mostraron un grado alto de criticidad, ya que hicieron inferencias, sustentaron su opinión con argumentos y establecieron comparaciones entre el texto y el contexto real. Con todo, la estrategia también tiene sus limitaciones. Por ejemplo, este tipo de texto producido representa al diálogo informal y no el diálogo de la ciencia, pues no se ha promovido un ejercicio de escritura académica que descansa en la indagación de fuentes, no solo para referir el conocimiento, sino para transformarlo; tampoco se ha concebido el texto como proceso. En fin, los microensayos son solo una estrategia para motivar a la participación, para reflexionar por escrito y defender sus convicciones o para medir qué tanto los estudiantes han comprendido un tema. Se trata, por tanto, de adoptar la escritura como una forma de pensamiento (Castaño Perea y De la Fuente Prieto, 2013).

20/25

Por último, en cuanto a limitaciones, los instrumentos utilizados no necesariamente son los más objetivos, ya que la rúbrica tuvo una elaboración *ad hoc* y no tuvo una validación a juicio de expertos y la herramienta PACTE es ideal para grandes corpus. Por su parte, Rivas *et al.* (2017) recomiendan la prueba PENCRISAL, que ha sido validada y considerada apta para medir los procesos de pensamiento crítico.

Para concluir, consideramos que se podrían tomar en cuenta estas sugerencias que aportamos a continuación:

- Utilizar textos en distintas modalidades semióticas como recursos útiles para incrementar el grado de criticidad en el alumnado.
- Vincular la lectura y la escritura, ya que la producción de ensayos breves pone de manifiesto la criticidad suscitada por la lectura previa de los textos.
- Elaborar consignas para acompañar los textos. Estas deben ser claras, en cuanto a lo que se está requiriendo, tanto para presentar una guía de la lectura, como para orientar el proceso de escritura. En ellas debe especificarse el nivel de criticidad esperado a través de los verbos que comandarán las acciones, así como el objetivo que se pretende con el texto y el género discursivo en el que está inscrito el texto por producirse.

De acuerdo con Sanz (2010), las competencias del pensamiento crítico no surgen de manera espontánea. Aprender a pensar críticamente requiere entrenamiento para reflexionar, cuestionar y debatir. Es evidente la necesidad de que la criticidad sea fomentada de manera deliberada y explícita y solo será posible si la academia, en general, y los docentes, en particular, le damos un espaldarazo al diseñar nuestras clases con estrategias específicas como las que hemos mostrado a lo largo de este trabajo y los demás estudios referidos en esta investigación. (Díaz Malagón y Carvajal Ospina, 2022; Franco *et al.*, 2014; Palacios Valderrama *et al.*, 2017).

En suma, sería recomendable medir el grado de criticidad, la capacidad de argumentación y el discernimiento que van alcanzando nuestros estudiantes, sea a través de rúbricas destinadas a evaluar los ensayos producidos o los debates planificados, o sea a través de un instrumento, tal y como lo hicieron Franco *et al.* (2014) y Rivas *et al.* (2017). De este modo, nos aseguramos de hacer egresar pensadores críticos capaces de desarrollar procesos lógicos y de evaluar con criterios razonables y desde variadas perspectivas con el fin de solucionar problemas y alcanzar objetivos y metas de un modo más eficaz.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, M. y Boillos Pereira, M. (2015). La competencia comunicación escrita: Qué es la competencia comunicación escrita. Por qué enseñar la competencia comunicación escrita en la universidad. Cómo enseñar la competencia comunicación escrita: orientaciones metodológicas. Conclusiones. En L. Villardón Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 55-78). Narcea.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario* (Nombre, Trad., Número ed.). Narcea. (Obra original publicada en 1999)
- Bocanegra, B., Tantachuco, J., y Caballero, N. (2021). Desempeño Docente y Pensamiento Crítico en la Formación Universitaria. *Boletín Redipe*, 10(2), 65-77. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1196>
- Brea Sención, L. (2019). Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31). <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.325>
- Camelo González, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de la escritura en el aula. *Enunciación*, 15(2). <https://doi.org/10.14483/22486798.3159>
- Canales-Ronda, P., y Hernández-Fernández, A. (2019). Metodología flipped classroom en la enseñanza universitaria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(28), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.28.432>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios a través de la Investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12289>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (2da. ed.). Paidós.
- Castaño Perea, E., y De la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 301-320 <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5530>
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos*

y estrategias. Grao.

- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2005). *Formación del profesorado en Educación Superior*, Volumen II. Mc Graw Hill Interamericana.
- Coronel, J. (2019). Aprendizaje memorístico vs aprendizaje significativo. Estructura cognitiva en segundo plano. En F. Knop (Ed.). *Escritos en la Facultad*, (156), 25-27. Universidad de Palermo.
- Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Debia, D., Ramírez, H., Mesa, A., y Quete, L. (2019). Pensamiento Crítico y Escritura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano. [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Repertorio Institucional. <https://ciencia.lasalle.edu.co/lic-lenguas/856>
- Díaz Malagón, D., y Carvajal Ospina, L. (2022). Sistematización de experiencia sobre estrategias de lectura crítica en la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores CEPLEC – UNIMINUTO. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 134-146 <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.468>
- Escandell Vidal, V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Ediciones Akal, S. A.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128-135. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8727>
- Flower, L., y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida*. (Obra original publicada en 1981)
- Franco, A., Almeida, L., y Saíz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (S. Mastrangelo, trad.; 18ª ed.). Siglo XXI editores. (Obra original publicada en 1980)
- Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (4), 151-167. <https://doi.org/10.17345/rile4.151-167>
- Halpern, D. F. (2010). *Manual Halpern Critical Thinking Assessment*. Schuhfried GmbH.
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento Crítico en la Formación Universitaria*. Universidad de Talca.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- León, A. y García, L. (2010). El "one minute paper" como elemento eficaz y asequible para la mejora de la calidad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Actas I Jornadas Andaluzas de Formación Inicial del Profesorado Universitario. Universidad de Granada.

- López, R., Rodríguez, L., Ramos, H., y Ramos, R. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 831-850 <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- Martin, E. (2000). Textos literarios y manuales de la enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, (16), 101-119.
- Mendoza, P. (2015). *La Investigación y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repertorio Institucional.
- Morales-Quaxi, I., y Flores-Olvera, D. (2018). One Minute Paper como estrategia de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje en educación media superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, (48), 121-131.
- Oliveras, B., y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento Crítico. *Revista Educación Química*, 20(1), 233-245. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30058-2](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30058-2)
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., Quintana, I., y Díaz, C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Palacios Valderrama, W., Álvarez, M., Moreira, J., y Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la Educación Superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Quintero, Y. (2011). La importancia de las estrategias en el ámbito educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).
- Ricketts, J., y Rudd, R (2002). A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1), 7-17. <https://doi.org/10.21061/jcte.v19i1.655>
- Rivas, S., Saiz, C., y Morales, P. (2017). *Prueba de Pensamiento Crítico PENCRISAL*. Universidad de Salamanca y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rolón, V. (2016). Enfoques curriculares en la Educación Superior. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(1).
- Sanz, M. (2010). *Competencias Cognitivas en la Educación Superior*. NARCEA.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Stead, D. (2005). A review of the one-minute paper. *Active Learning in Higher Education*, 6(2), 118- 131. <https://doi.org/10.1177/1469787405054237>
- Vivel-Bua, M., Fernández, S., y Lado-Sestayo, R. (2015). Innovación docente con One Minute Paper, ¿afecta el rendimiento académico? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 48-61.
- Zambrano-Valencia, J., Caro, M. y Parra, E. (2019). Hacia las formas y funciones del

miniensayo. *Sophia*, 15(2), 71-78. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.944>