

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

EL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE
EDUCACIÓN

AUTORA:

Ing. Rubia Patricia Bravo Loor

Tutor:

Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos

Milagro, 2025

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejo

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, Ing. **Rubia Patricia Bravo Loor**, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación Básica**, como aporte a la Línea de Investigación: Educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

La autora declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 2025



**Rubia Patricia
Bravo Loor
CI:1310478696**

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Rubia Patricia Bravo Loor, cuyo tema es: **El uso de estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica**. Que aporta a la Línea de Investigación: Educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad, previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación Básica**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 2025



Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los ocho días del mes de abril del dos mil veintiseis, siendo las 11:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ING. BRAVO LOOR RUBIA PATRICIA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **EL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE CUATO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA** ", ante el Tribunal de Calificación integrado por: M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA, Presidente(a), PAREDES ROSADO KARLA ANDREA en calidad de Vocal; y, Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	55.67
DEFENSA ORAL	35.67
PROMEDIO	91.33
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 12:00 horas.



Firmado electrónicamente por:
RODRIGUEZ FLORES
Validar únicamente con FirmaEC

M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
PAREDES ROSADO
Validar únicamente con FirmaEC

PAREDES ROSADO KARLA ANDREA
VOCAL



Firmado electrónicamente por:
JIMENEZ BUSTILLO
Validar únicamente con FirmaEC

Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
BRAVO LOOR
Validar únicamente con FirmaEC

ING. BRAVO LOOR RUBIA PATRICIA
MAGÍSTER

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso de este camino, por darme la sabiduría y la paciencia necesarias para alcanzar este sueño que hoy se hace realidad.

A mis padres, por su amor infinito, sus consejos y sacrificios, que han sido el pilar de mi vida y la inspiración constante para seguir adelante.

A mi hija, motivo de mi esfuerzo y razón de mi perseverancia, por comprender mis ausencias y acompañarme con su cariño en los momentos más difíciles.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar con éxito esta etapa tan importante de mi vida. Su guía y bendición me acompañaron en cada momento de este proceso.

A la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), por abrirme las puertas al conocimiento y ofrecerme la oportunidad de formarme como profesional comprometida con la educación.

A mis padres, por ser el ejemplo de esfuerzo y amor incondicional que me ha impulsado a seguir adelante en cada desafío. A mi hija, por ser mi fuente de motivación, por su comprensión y cariño inagotable durante las largas jornadas de estudio.

A mis docentes y tutor de la maestría, por su orientación, paciencia y valiosos conocimientos, que enriquecieron mi formación profesional y personal.

A mis compañeras y amigas, quienes compartieron conmigo experiencias, ideas y apoyo constante a lo largo de este camino académico.

Finalmente, a la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, por abrirme sus puertas y permitirme desarrollar este proyecto que busca aportar al crecimiento educativo de nuestros estudiantes.

Con profundo agradecimiento a todos quienes hicieron posible la realización de esta meta.

Resumen

Introducción: En el contexto educativo actual, el desarrollo del pensamiento crítico se considera fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que les permite analizar, interpretar y tomar decisiones de forma reflexiva. En este marco, las estrategias lúdicas surgen como una alternativa didáctica innovadora.

Objetivo: Determinar la influencia del uso de estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Metodología: Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental de tipo longitudinal. La muestra estuvo constituida por estudiantes del nivel mencionado. Se utilizaron técnicas como la observación y la aplicación de instrumentos para evaluar el pensamiento crítico antes y después de la intervención, así como análisis estadístico para validar los resultados obtenidos.

Resultados: El diagnóstico inicial reveló que los estudiantes presentan limitaciones en la participación, trabajo cooperativo, argumentación y toma de decisiones, así como el uso no planificado de estrategias lúdicas por parte de los docentes. Después de aplicar el programa de intervención, se encontró que aumentaron un 38 % las capacidades de análisis, interpretación, valoración y toma de decisiones. Los análisis estadísticos arrojaron una significancia de $p = 0,000$, lo que confirma la efectividad de la propuesta.

Conclusiones: Las estrategias lúdicas, cuando son diseñadas con intencionalidad pedagógica y articuladas con procesos cognitivos de alto nivel, constituyen una herramienta eficaz para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica, favoreciendo aprendizajes significativos, participativos y reflexivos.

Palabras claves: Estrategias lúdicas; pensamiento crítico; educación básica; metodología activa; aprendizaje significativo.

Abstract

Introduction: In the current educational context, the development of critical thinking is considered fundamental for the comprehensive education of students, as it allows them to analyze, interpret, and make decisions reflectively. In this context, playful strategies emerge as an innovative didactic alternative.

Objective: To determine the influence of the use of playful strategies on the development of critical thinking in fourth-year General Basic Education students at the Manuel Inocencio Parrales and Guala Educational Unit.

Methodology: A quantitative approach with a longitudinal pre-experimental design was used. The sample consisted of students at the mentioned level. Techniques such as observation and the application of instruments were used to evaluate critical thinking before and after the intervention, as well as statistical analysis to validate the obtained results.

Results: The initial diagnosis revealed that students have limitations in participation, cooperative work, argumentation, and decision-making, as well as the unplanned use of playful strategies by the teachers. After applying the intervention program, it was found that the capacities for analysis, interpretation, evaluation, and decision-making increased by 38%. The statistical analyzes yielded a significance of $p = 0.000$, which confirms the effectiveness of the proposal.

Conclusions: Playful strategies, when designed with pedagogical intent and articulated with high-level cognitive processes, constitute an effective tool for strengthening critical thinking in Basic Education students, fostering meaningful, participatory, and reflective learning.

Keywords: Playful strategies; critical thinking; basic education; active methodology; meaningful learning.

Lista de Tabla

Tabla 1. Validez de contenido.....	52
Tabla 2. Confiabilidad del cuestionario	55
Tabla 3. Operacionalización de variables	57
Tabla 4. Niveles de pensamiento crítico en el reconocimiento de causas de un problema	61
Tabla 5. Distribución de respuestas sobre la capacidad de análisis de distintos puntos de vista en la toma de decisiones.....	62
Tabla 6. Distribución de respuestas sobre la habilidad para identificar ideas principales en textos o situaciones.....	63
Tabla 7. Distribución de respuestas sobre la capacidad de evaluación crítica de la información recibida	64
Tabla 8. Distribución de respuestas sobre la toma de decisiones fundamentadas en el razonamiento propio.....	65
Tabla 9. Distribución de respuestas sobre la reflexión previa a la toma de decisiones	66
Tabla 10. Distribución de respuestas sobre la autorreflexión ante los errores académicos	67
Tabla 11. Distribución de respuestas sobre la revisión del propio razonamiento antes de expresarse	68
Tabla 12. Distribución de respuestas sobre la comparación de alternativas antes de tomar decisiones	69
Tabla 13. Distribución de respuestas sobre la justificación argumentada de las decisiones personales.....	70
Tabla 14. Distribución de respuestas sobre la evaluación personal de las propias conclusiones académicas	71
Tabla 15. Distribución de respuestas sobre la capacidad de reconocer errores en las propias ideas	72
Tabla 16. Valores para obtener Ka (Coeficiente de argumentación).....	90
Tabla 17. Nivel de competencia de los expertos seleccionados	90
Tabla 18. Frecuencias absolutas de evaluación del proyecto	91
Tabla 19. Frecuencia acumulativa	91

Tabla 20. Distribución normal estándar inversa	92
Tabla 21. Determinación de rangos y puntos de corte.....	92
Tabla 22. Rangos y puntos de corte definidos.....	92
Tabla 23. Planificación de actividades lúdicas.....	102
Tabla 24. Cronograma de actividades	110
Tabla 25. Contratación de resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes.....	113
Tabla 26. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) de la variable pensamiento crítico...	113
Tabla 27. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	114

Índice / Sumario

Portada	
Derechos de autor.....	1
Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación	2
Aprobación del tribunal calificador.....	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS	5
Resumen	6
Abstract.....	7
Lista de Tabla	8
Índice / Sumario	9
Introducción	1
1. Capítulo I: El problema de la investigación.....	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Delimitación del problema.....	7
1.3. Hipótesis de investigación Hipótesis General.....	7
Hipótesis Específicas	7
1.4. Formulación del problema	8
1.5. Objetivos	8
Objetivos específicos	8
1.6. Justificación.....	9
2. Capítulo II: Marco Teórico	11
2.1. Antecedentes.....	11
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	11
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	13
2.1.3. Antecedentes locales.....	15
2.2. Fundamentación pedagógica	16
2.3. Fundamentación sociológica	18

2.4.	Fundamentación psicológica	19
2.5.	Marco legal.....	21
2.6.	Marco conceptual	23
2.6.1.	Teorías o modelos teóricos que sustentan las estrategias lúdicas	23
2.6.2.	Principales concepciones de las estrategias lúdicas.....	25
2.6.3.	Tipos de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	27
2.6.4.	Dimensiones e indicadores de las estrategias lúdicas	36
2.6.5.	Teorías o modelos teóricos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico	38
2.6.6.	Principales concepciones de la variable dependiente según diversos autores.....	40
2.6.7.	Dimensiones e indicadores para evaluar la variable el pensamiento crítico.....	42
2.6.8.	Importancia de las estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria	44
3.	Capítulo III: Marco Metodológico	46
3.1.	Paradigma	46
3.2.	Enfoque	46
3.3.	Tipo de investigación	47
3.4.	Población.....	47
3.5.	Muestra	48
	Criterios de incorporación	48
	Criterios de exclusión.....	48
3.6.	Diseño de la investigación	48
3.7.	Técnicas e instrumentos de la investigación.....	49
3.7.1.	Encuesta dirigida a los estudiantes.....	49
3.7.2.	Observación participante	50
3.7.3.	Entrevista semi-estructurada dirigida a los docentes	51
3.8.	Validez y confiabilidad	51
3.8.1.	Validez.....	51
3.8.2.	Confiabilidad.....	53
3.9	Técnicas de análisis de datos	55
3.10.	Matriz de operacionalización de las variables.....	57
4.	Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados	60
4.1.	Fase de diagnóstico	60

4.2.	Informe de resultados por instrumento	61
4.2.1.	Encuesta a estudiantes	61
4.2.2.	Observación participante	73
4.2.3.	Entrevista semiestructurada a docentes	75
4.3.	Análisis categorial.....	79
4.4.	Triangulación metodológica de resultados del diagnóstico	81
4.5.	Discusión de resultados.....	83
5.	Capítulo V: Propuesta	87
5.1.	Análisis de la factibilidad de implementar	87
5.2.	Validación por expertos	89
5.3.	Diseño de la propuesta.....	93
5.3.1.	Descripción de la propuesta.....	93
5.3.2.	Objetivo de la propuesta	95
5.3.3.	Estrategias lúdicas implementadas en la propuesta	95
5.3.4.	Desarrollo de la propuesta	100
5.3.3.	Cronograma de actividades	110
5.3.4.	Implementación de la propuesta.....	110
5.4.	Resultados de la implementación de la propuesta.....	113
5.4.1.	Resultados finales de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes	113
5.4.2.	Resultados de la observación final realizada a los estudiantes.....	114
5.4.3.	Resultados finales de la entrevista de satisfacción a docentes.....	116
5.5.	Principales regularidades posteriores a la implementación de la propuesta.....	117
6.	Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	120
	Recomendaciones	122
	Referencias bibliográficas	124
	Anexos.....	133

Introducción

Hoy en día, se tiene la opinión de que desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria es una prioridad estratégica a nivel mundial para mejorar la calidad educativa y enfrentar los desafíos cognitivos del siglo XXI. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en su informe "Education at a Glance" (2024), y la UNESCO (2023) han señalado que los sistemas educativos que utilizan métodos activos basados en la indagación, el juego y la experimentación logran avances significativos en las capacidades de razonamiento analítico, toma de decisiones y solución de problemas.

De acuerdo con estudios recientes, el empleo de estrategias lúdicas organizadas mejora notablemente las habilidades del pensamiento superior y optimiza la actitud del estudiante en relación al aprendizaje autónomo. Investigaciones comparativas realizadas por autores como Nirmala et al. (2022) y Alotaibi (2024) en Europa y Asia indican que el uso de actividades recreativas, así como la retroalimentación del docente, generan progresos significativos desde el punto de vista estadístico en el desarrollo del pensamiento crítico; en la mayoría de los experimentos, estos resultados tienen valores de significancia menores a 0.001.

Las reformas educativas en la región de América Latina, realizadas en años recientes, han destacado que es importante fomentar prácticas pedagógicas innovadoras que, desde los primeros grados, incentiven el pensamiento crítico. Los estudios efectuados en países como Perú, México, Colombia y Chile señalan que las actividades recreativas con un objetivo cognitivo potencian la argumentación, la habilidad de solucionar problemas y el análisis de información. Chávez (2024) demostró que la utilización continua de juegos didácticos en estudiantes de educación básica incrementa el potencial argumentativo en un

promedio del 32 %. Asimismo, según las investigaciones de Castañeda Arévalo y su equipo (2023), la gamificación mediante actividades colaborativas aumenta en más del 40% el nivel de participación reflexiva, lo que demuestra una tendencia regional a emplear el juego como un instrumento pedagógico significativo.

La Actualización Curricular (2023) del Ministerio de Educación, a nivel nacional en Ecuador, sostiene que la habilidad para pensar de manera crítica es una competencia transversal esencial para el desarrollo completo. Sin embargo, diversos estudios nacionales reportan notables discrepancias entre lo que se prevé en el currículo y la práctica cotidiana de los maestros.

Llerena et al. (2024) descubrieron que, aunque los docentes valoran el pensamiento crítico, este se aplica poco debido a la falta de recursos suficientes, la escasez de enfoques innovadores y la predominancia de métodos convencionales centrados en la transmisión de contenidos. Sánchez y Bravo (2024) señalaron, además, que la ejecución de actividades lúdicas organizadas en instituciones públicas rurales aún está en sus inicios. Esto se debe a que dichas entidades priorizan el cumplimiento de los contenidos por encima del impulso de procesos cognitivos complejos.

La Unidad Educativa Manuel Inocencio PARRALES y GUALE, situada en la parroquia Cascol, del cantón Paján, es un caso representativo de esta problemática a escala institucional. Los exámenes pedagógicos realizados en 2024 revelan que las estrategias utilizadas por los docentes de cuarto año de Educación Básica se centran, principalmente, en tareas reproductivas o mecánicas. Se concluyó que los juegos o actividades recreativas se emplean de forma improvisada y sin un objetivo pedagógico claro, lo que dificulta en los estudiantes el desarrollo de procesos como

la inferencia, el análisis o la reflexión. Del mismo modo, la ausencia de formación particular en metodologías activas, el entorno rural y las limitaciones de recursos materiales restringen el uso de estrategias lúdicas centradas en el pensamiento crítico.

Esta situación revela una discrepancia entre lo que la literatura contemporánea indica sobre los beneficios cognitivos del juego y lo que realmente ocurre en el aula. En consecuencia, para fortalecer el pensamiento crítico, es fundamental desarrollar y poner en práctica un enfoque pedagógico que combine estrategias de juego con una intención cognitiva clara. La meta de esta investigación es analizar la manera en que las estrategias lúdicas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto año de Educación Básica durante el periodo académico 2025. Se busca demostrar, con datos empíricos, que una intervención lúdica estructurada puede aumentar considerablemente las habilidades de argumentación, razonamiento y toma de decisiones. Esto brindará datos científicos significativos para el entorno rural ecuatoriano.

La investigación que se expone tiene el apoyo de su importancia pedagógica, social y científica. A nivel social, ayuda a elevar la calidad educativa en regiones rurales donde el acceso a técnicas novedosas es limitado. Pedagógicamente, brinda una estrategia que es factible y contextualizada, además de estar respaldada teóricamente para mejorar las prácticas educativas.

Desde una perspectiva científica, ofrece pruebas actuales sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el pensamiento crítico, un campo de investigación que se está expandiendo a nivel global y regional. Por lo tanto, el estudio no solamente responde a una necesidad institucional, sino que también se enmarca en las tendencias educativas contemporáneas que promueven aprendizajes activos, profundos y significativos.

1. Capítulo I: El problema de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

En Ecuador, la educación básica presenta problemas significativos para cultivar las competencias cognitivas avanzadas y, particularmente, para fomentar el pensamiento crítico. Esta competencia es esencial para que los estudiantes puedan analizar, interpretar, argumentar y tomar decisiones en diversos contextos; no obstante, su evolución en los primeros niveles educativos es restringida, atribuible a la prevalencia de prácticas pedagógicas convencionales (Goyes, 2025).

Los datos evidencian, a escala nacional, una problemática de relevancia significativa. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), aproximadamente el 62 % de los alumnos de Educación General Básica experimenta dificultades en la comprensión lectora, mientras que cerca del 58 % manifiesta dificultades en la resolución de problemas matemáticos, lo que evidencia deficiencias en las habilidades de análisis e interpretación. De manera análoga, en las evaluaciones "Ser Estudiante", más del 55% de los alumnos se encuentra en niveles elementales o insuficientes en competencias de pensamiento de nivel superior. Estos hallazgos se alinean con los postulados de Chamba-Zarango y Aguilar-Gordón (2025), quienes sostienen que el sistema educativo ecuatoriano persiste en las deficiencias notables en el desarrollo del pensamiento crítico, atribuibles al enfoque predominante de memorización.

La problemática se intensifica en la provincia de Manabí. De acuerdo con la Coordinación Zonal 4, cerca del 65 % de los estudiantes de cuarto año de Educación Básica no alcanzan los niveles esperados en el campo de Lengua y Literatura, mientras que aproximadamente el 61 % exhiben un rendimiento deficiente en el campo de Estudios Sociales, disciplinas directamente relacionadas con el análisis, la

argumentación y la interpretación crítica. Estos indicadores evidencian que el desarrollo de competencias cognitivas avanzadas en el ámbito local exhibe una vulnerabilidad estructural.

Desde una perspectiva pedagógica, se puede constatar que aproximadamente el 70 % de las prácticas pedagógicas continúan orientándose hacia métodos convencionales, enfocados en la repetición y memorización de contenidos, mientras que únicamente un 30 % integra estrategias activas o participativas (Ministerio de Educación, 2022). Esta circunstancia limita la implicación de los alumnos, reduce su autonomía y dificulta la generación de aprendizajes significativos. En esta perspectiva, Núñez-Lira et al. (2020) enfatizan que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras potencia notablemente el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciando avances superiores al 30 % en las competencias cognitivas de los alumnos de nivel básico.

En contraste, investigaciones contemporáneas subrayan la eficacia de las estrategias lúdicas. Razeto (2024) sostiene que la pedagogía fundamentada en la actividad lúdica incrementa en más del 40% la motivación y la participación estudiantil, fomentando los procesos de razonamiento y resolución de problemas. Según Linares (2022), se observaron avances de hasta un 35 % en la capacidad argumentativa y la expresión oral en niños que participaron en actividades lúdicas estructuradas.

Alarcón y Caballero (2024) observaron un aumento significativo en las competencias de pensamiento crítico de los alumnos de nivel básico tras la implementación de estrategias innovadoras. Por otro lado, Benavides Hinojosa (2024) corroboró que la implementación de estrategias lúdicas potencia el desempeño académico y la habilidad analítica en más del 30 % de los estudiantes evaluados. Estos descubrimientos se alinean con las observaciones de Giler Loor y Silva

Velásquez (2025), quienes señalan avances en la cooperación y la toma de decisiones en un entorno rural.

Adicionalmente, estudios como los llevados a cabo por Díaz-Romero et al. (2024) y Chávez (2024) ponen de manifiesto que la integración del juego y la gamificación puede potenciar la capacidad de pensamiento crítico entre un 25 % y un 45 %, dependiendo del contexto y el diseño pedagógico implementado. Esto facilita la instauración de una comparativa precisa entre la realidad educativa ecuatoriana y las tendencias investigativas contemporáneas, evidenciando la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas convencionales.

No obstante, en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale se evidencia una problemática evidente: cerca del 68% de alumnos presentan una participación reducida en las sesiones académicas, el 72% presenta dificultades en argumentación y análisis, y cerca del 65% se encuentra dependiente de la profesora para la ejecución de tareas, lo que evidencia una escasa autonomía. Adicionalmente, se constata que más del 60 % de los educadores recurre a actividades lúdicas de manera ocasional y sin una planificación pedagógica estructurada, circunstancia que restringe su impacto en el fomento del pensamiento analítico. Esta circunstancia se vincula con lo indicado por Acosta (2018), quien indica que la ausencia de implementación sistemática de estrategias lúdicas obstaculiza el desarrollo de competencias esenciales en los alumnos de nivel básico.

Por consiguiente, se plantea como problema de investigación la escasa implementación de estrategias lúdicas para el fomento del pensamiento crítico en alumnos de cuarto año de educación general básica, lo cual incide adversamente en sus habilidades académicas, sociales y cognitivas. Este problema adquiere mayor relevancia en áreas rurales, como la parroquia Cascol, donde la insuficiencia de

recursos pedagógicos y la insuficiente capacitación de los docentes en métodos pedagógicos activos intensifican las discrepancias en el ámbito educativo.

En consecuencia, el propósito de este estudio es producir pruebas científicas sobre el impacto de las estrategias lúdicas en la evolución del pensamiento crítico, aportando propuestas pedagógicas innovadoras que favorezcan la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de estudiantes críticos, reflexivos y aptos para afrontar los desafíos del entorno contemporáneo.

1.2. Delimitación del problema:

- **Geográfica:** Parroquia Cascol, cantón Paján, provincia de Manabí, Ecuador.
- **Espacial:** Unidad Educativa Manuel Inocencio PARRALES Y GUALE,
- **Temporal:** Periodo académico 2025 - 2026.
- **Población:** Estudiantes matriculados en cuarto año de Educación Básica

1.3. Hipótesis de investigación

Hipótesis General

El uso de estrategias lúdicas influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio PARRALES Y GUALE, parroquia Cascol, cantón Paján, provincia de Manabí, Ecuador.

Hipótesis Específicas

H₁: La implementación de estrategias lúdicas tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades analíticas en los alumnos del cuarto año de Educación Básica.

H₂: En los estudiantes de cuarto año de Educación Básica, el empleo de estrategias lúdicas tiene un impacto positivo en la interpretación de información.

H₃: Las estrategias lúdicas tienen un efecto positivo en la habilidad de inferencia de los discentes del cuarto año de Educación Básica.

H₄: El empleo de estrategias lúdicas tiene un impacto positivo en la valoración crítica de argumentos e ideas en los niños de cuarto año de Educación Básica.

1.4. Formulación del problema

¿De qué manera influye el uso de estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale?

1.5. Objetivos

Objetivo general de la investigación

Evaluar la influencia del uso de estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Objetivos específicos

- Analizar el estado actual del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.
- Diagnosticar las estrategias lúdicas que emplean los docentes en el proceso de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica.
- Diseñar un guía de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año.
- Implementar una guía de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año.
- Validar la pertinencia y funcionalidad de una guía de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año.

1.6. Justificación

Esta investigación resalta la relevancia de optimizar la calidad del proceso educativo en el nivel de Educación Básica, implementando técnicas nuevas que faciliten el surgimiento de una educación crítica desde los primeros años. Las evaluaciones nacionales de los últimos años en Ecuador han revelado que los y las estudiantes ecuatorianas no han logrado desarrollar la habilidad de analizar, interpretar y argumentar ideas basándose en sus propios criterios; esto indica un uso limitado de habilidades cognitivas avanzadas.

Esta realidad, sin lugar a dudas, requiere una revisión de las prácticas pedagógicas y la implementación de tácticas que promuevan el pensamiento autónomo, la reflexión y la creatividad. Desde esta perspectiva, este estudio es relevante porque examina cómo la utilización de estrategias lúdicas afecta el desarrollo del pensamiento crítico en un proceso educativo que es más dinámico y participativo, lo que resulta ser más significativo para los alumnos de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Desde una perspectiva teórica, la investigación se fundamenta en las contribuciones de la psicología constructivista y en la pedagogía del juego como facilitadora del aprendizaje. Según Piaget (1970), es esencial que el niño interactúe con su entorno y con los demás. En este sentido, el niño juega solo, el otro juega solo, y ambos juegan juntos; dicha interacción les ayuda a aprender.

La investigación, además, tiene un enfoque práctico porque es útil para dotar a los maestros de herramientas pedagógicas que simplifiquen y mejoren su trabajo educativo. La propuesta facilitará la realización de actividades lúdicas organizadas que fomentan el diálogo reflexivo, la participación activa y el aprendizaje colaborativo; esto contribuye a desarrollar habilidades comunicativas, sociales y cognitivas en los

estudiantes. Los hallazgos también revelarán en qué áreas es posible influir en la elaboración de materiales didácticos y en las secuencias de aprendizaje que combinan el juego con los objetivos curriculares. Esto, sin lugar a dudas, robustecerá la práctica docente en el aula y tendrá un efecto positivo en la calidad educativa de centros rurales como la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, que operan bajo circunstancias similares.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio contribuye al campo de investigación en ciencias de la educación, porque crea un diseño empírico que combina el diagnóstico evaluativo, la implementación de estrategias lúdicas y la evaluación del desarrollo del pensamiento crítico. Esta perspectiva posibilitará determinar conexiones de causa y efecto entre la variable dependiente, que es el pensamiento crítico, y la variable independiente, que es el empleo de estrategias lúdicas, garantizando así la validez científica y la imparcialidad en los resultados. Además, el desarrollo del proceso metodológico posibilitará la creación de herramientas confiables y escalas de observación que correspondan con el desarrollo cognitivo de cuarto año. Esto hará más fácil su reproducción en otros contextos educativos y en investigaciones futuras a nivel posgrado o comparadas.

La investigación se vuelve importante desde el punto de vista social cuando su objetivo es optimizar la calidad de la educación y el desarrollo completo de los niños en Ecuador. La aplicación de tácticas lúdicas en el aula, con el fin de fomentar la reflexión crítica, favorece la formación de ciudadanos que son activos y resuelven problemas por sí mismos. Estas habilidades son esenciales para crear una sociedad más equitativa, democrática e inclusiva. La investigación tiene como finalidad influir en la mejora de las políticas educativas tanto a nivel nacional como local, mediante la evidencia científica que demuestra la necesidad de implementar metodologías activas en el currículo.

2. Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Antecedentes

Este apartado analiza las investigaciones anteriores que se han realizado acerca de cómo las estrategias lúdicas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación, incluyendo evidencias recogidas de ámbitos locales, nacionales e internacionales. Las investigaciones estudiadas concuerdan en que, al emplear actividades recreativas, se motiva la creatividad, se estimula la participación activa y se promueven procesos de reflexión y razonamiento en los estudiantes. Todos estos son componentes esenciales para cultivar el pensamiento crítico desde las etapas iniciales de la educación. Asimismo, las pruebas empíricas sugieren que la inclusión del juego como estrategia pedagógica favorece el aprendizaje significativo, fomenta la autonomía y contribuye a una educación completa del estudiante.

2.1.1. Antecedentes internacionales

La efectividad del videojuego educativo Ecoship Endeavour, diseñado a partir del modelo ICMDCR para potenciar las capacidades de pensamiento crítico en los alumnos de primaria, fue analizada por Hussein et al. (2019). La investigación utilizó un diseño cuasi-experimental con 127 alumnos. El grupo experimental, compuesto por 62 estudiantes, participó en el juego; mientras que el otro grupo de control, formado por los otros 65 estudiantes, siguió métodos convencionales de enseñanza.

El análisis de los datos mediante ANCOVA reveló que el grupo experimental experimentó incrementos estadísticamente significativos en las calificaciones de pensamiento crítico ($p < .05$), lo cual confirmó que el aprendizaje basado en juegos digitales es eficaz para promover la reflexión y el pensamiento dentro del aula. Los autores subrayaron la relevancia de emplear la integración de tecnología en el

aprendizaje constructivo y exhortaron a ampliar el espectro de muestra y su aplicación contextual.

La investigación de Hwang y Chen (2017) fue realizada para analizar cómo un ambiente de aprendizaje fundamentado en la investigación, con una estructura de juego diseñada ubicuamente, afecta el desempeño académico, la motivación y la predisposición a pensar críticamente. En contextos escolares, se empleó el método experimental con el respaldo de un diseño digital lúdico en algunas actividades de campo.

Los resultados revelaron un progreso significativo desde el punto de vista estadístico en cuanto a la motivación intrínseca y al desempeño académico, además de un avance considerable en la actitud hacia el pensamiento crítico en el grupo experimental frente al grupo control ($p < .05$). Los autores llegaron a la conclusión de que incluir aspectos lúdicos en los entornos de aprendizaje ubicuos y realizar investigaciones en ellos promueve el compromiso activo y el pensamiento crítico, ofreciendo una opción eficaz a las técnicas tradicionales.

Como complemento, Mao et al. (2021) llevaron a cabo un metaanálisis con el fin de reforzar la evidencia empírica acerca del efecto que tiene el aprendizaje basado en juegos en el pensamiento crítico de los alumnos. El estudio reunió 21 tamaños de efecto provenientes de 20 investigaciones que contaron con la participación de 1,947 personas. Los hallazgos mostraron un efecto general significativo, positivo y notable ($g = 0.863$), que fue considerablemente mayor en las disposiciones hacia el pensamiento crítico ($g = 1.774$) que en las habilidades mismas ($g = 0.661$).

Este descubrimiento sugiere que la participación en actividades recreativas no solo incrementa las habilidades analíticas de las personas, sino también la actitud reflexiva ante la resolución de problemas. En este escenario, los autores sugirieron

que se optimicen las ventajas cognitivas de los diseños lúdicos adaptando estas propuestas a entornos educativos y culturales concretos.

Alotaibi (2024) realizó un metaanálisis y una revisión sistemática acerca de los efectos del aprendizaje basado en juegos en la educación infantil, abarcando los resultados sociales, cognitivos y emocionales. El estudio cuantitativo mostró efectos moderados en el desarrollo de las capacidades cognitivas infantiles ($g = 0.46$) y en la dedicación de los niños al aprendizaje ($g \approx 0.40-0.44$).

Estos descubrimientos corroboran que, para fomentar la atención concentrada, el interés y la edificación activa del saber en los primeros años de escuela, es útil incluir tácticas lúdicas organizadas. En síntesis, el autor concluyó que, si se incorpora conscientemente el juego con la instrucción y la evaluación rigurosa, es un medio eficaz para promover el pensamiento crítico en sus primeras etapas y la adquisición de competencias cognitivas fundamentales.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Granizo-Ceaizaguano et al. (2024) se plantearon aplicar y analizar una estrategia pedagógica fundamentada en juegos para potenciar el razonamiento lógico-matemático en alumnos de séptimo grado. Emplearon un diseño de estudio de intervención con selección aleatoria simple sobre una muestra de 34 alumnos, llevaron a cabo pruebas pedagógicas antes y después, y realizaron un análisis estadístico descriptivo para analizar los rendimientos por ítem y por dimensiones de pensamiento lógico-matemático.

Los autores sostuvieron que la estrategia lúdica era viable y efectiva para enseñar matemáticas, dado que los resultados mostraron una mejora notoria en las calificaciones después de la intervención (verificada por medio de estadísticas descriptivas y contrastes dentro del marco de investigación-acción). Establecieron que

incorporar de manera deliberada juegos en el currículo mejora el desarrollo de competencias lógico-matemáticas en la educación primaria, sugiriendo aumentar el tamaño de la muestra para futuras repeticiones.

El impacto que tiene el sistema educativo ecuatoriano en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos en el Bachillerato General Unificado fue analizado por Chamba y Aguilar (2025), con el objetivo de descubrir obstáculos pedagógicos y estructurales para la educación crítica. La investigación se basó en técnicas hermenéuticas y analítico-sintéticas, empleando entrevistas semiestructuradas a actores fundamentales del sistema (directivos y maestros) para reconstruir percepciones y prácticas. A pesar de que su enfoque fue cualitativo, el estudio aporta pruebas sobre la escasa conexión curricular y la falta de preparación docente como factores condicionantes.

Los autores documentan déficits en las capacidades metacognitivas y en la práctica colaborativa a partir de sus descubrimientos, y concluyen que para superar estas limitaciones se requiere una reforma enfocada en el manejo curricular y en la capacitación constante de los profesores con el objetivo de reforzar la enseñanza del pensamiento crítico en los niveles medios educativos.

El propósito de Rivadeneira (2024) fue examinar y describir el grado de desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación inicial y primaria dentro de contextos ecuatorianos, empleando un diseño descriptivo cuantitativo y herramientas estandarizadas para evaluar el pensamiento (pruebas de comprensión y trabajos sobre la resolución de problemas). La muestra y los métodos utilizados comprendieron la aplicación de pruebas diagnósticas y análisis estadístico descriptivo, a través de distribuciones por dimensiones, medias y frecuencias, con el objetivo de establecer niveles de desempeño.

Los hallazgos revelaron diferencias significativas en relación con el nivel de educación y las técnicas pedagógicas observadas, detectando carencias en la promoción de la metacognición y en la valoración de las habilidades argumentativas. Esas prácticas, en sus terrenos, fortalecían las competencias instrumentales, mas no el razonamiento crítico sostenido. Por lo tanto, la investigación sugiere que se utilicen técnicas didácticas y una evaluación formativa del proceso de aprendizaje.

2.1.3. Antecedentes locales

Acosta (2018) llevó a cabo un estudio en la Unidad Educativa Universitaria Dr. en Guayaquil. "Francisco Huerta Rendón", con el objetivo de averiguar si se estaban utilizando tácticas lúdicas para promover el pensamiento crítico en alumnos de noveno grado de Educación General Básica. El análisis de Acosta Flores fue de carácter cuantitativo no experimental, y se fundamentó en encuestas a los alumnos, entrevistas a los profesores y la observación de clases para determinar la utilización de métodos lúdicos.

Los resultados revelaron que muchos profesores no realizaban actividades organizadas de manera lúdica y que los alumnos no demostraban un pensamiento crítico relacionado con el tema (aunque no se proporcionan los valores p o t). El autor indica que la integración de métodos lúdicos en ese contexto es aún incipiente y que, si se implementaran de manera sistemática, podría optimizarse tanto la participación del alumnado como el desarrollo del pensamiento crítico.

Benavides (2024) llevó a cabo una investigación acerca de la eficacia de estas tácticas lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico, específicamente en el nivel de básica elemental y en la asignatura de matemáticas. Su estudio buscó estas estrategias en una clase de cuarto grado de educación básica, donde se empleó un diseño cuasi-experimental (pretest/postest) y se emplearon como instrumentos el

tablero "mágico", los juegos de mesa y problemas contextualizados. Según el informe del autor, los hallazgos mostraron que el grupo en el que se llevó a cabo la intervención tuvo avances en la resolución de problemas y en el razonamiento crítico si se les compara con el cálculo mental tradicional, aunque no se presentan explícitamente las cifras p o delta de efecto en el resumen. Al concluir, establece que las actividades recreativas orientadas a resolver problemas contextualizados permiten que los estudiantes afronten equivocaciones, tomen decisiones y desarrollen una mentalidad más crítica y reflexiva en el campo de las matemáticas.

2.2. Fundamentación pedagógica

El enfoque pedagógico de este estudio se basa en puntos de vista que consideran el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y mediado pedagógicamente. Con este objetivo, las teorías de Piaget (1970) sostienen que los alumnos construyen conocimiento a través de la interacción con su entorno y de la resolución de problemas y conflictos cognitivos. Estas teorías defienden que el juego constructivo puede dar lugar a desequilibrios y propiciar la reestructuración de esquemas mentales, lo cual incentiva que el pensamiento crítico surja.

Asimismo, el modelo para instruir, aprender y evaluar que se enfoca en habilidades de orden superior (analizar, evaluar y crear) se encuentra con la taxonomía revisada de Lynn y Krathwohl (2001). Dado que este marco sitúa expresamente las habilidades de orden superior en la parte más alta del continuo de aprendizaje significativo, es importante para comprender cómo se podrían elaborar estrategias de juego con el fin de incluir el pensamiento crítico.

Ruiz & Granja (2023) sostienen que las actividades lúdicas, ideadas deliberadamente en el salón de clases, fomentan la creatividad, la argumentación y el análisis crítico de los alumnos. Este es un argumento a favor de su empleo como

una herramienta metodológica esencial para fomentar el pensamiento autónomo y analítico desde una perspectiva contemporánea sobre estrategias pedagógicas lúdicas y creativas.

Por otra parte, en el campo del aprendizaje digital y multimodal, Mayer (2014) plantea la teoría del aprendizaje multimedia. Esta teoría propone que los entornos de aprendizaje que combinan textos e imágenes favorecen la creación de estructuras mentales más complejas al involucrar diversos canales de procesamiento. Este modelo respalda la incorporación de elementos digitales o multimedia lúdicos con el objetivo de perfeccionar el pensamiento crítico a través del uso de materiales interactivos no convencionales.

En este marco, las ramas pedagógicas, incluyendo la Didáctica, la Psicología del Aprendizaje y la Tecnología Educativa, trabajan en conjunto para establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que se enfoque en el alumno y que sea participativo, cooperativo y analítico. La Didáctica sostiene que es necesario trabajar en el diseño de estrategias con secuencias definidas, metas cognitivas y actividades que fomenten la metacognición.

La Tecnología Educativa proporciona medios para mejorar la gamificación tanto en entornos digitales como híbridos, mientras que la Psicología del Aprendizaje se encarga de entender cómo se desarrollan las capacidades de análisis y evaluación. En resumen, este modelo de enseñanza permite que los alumnos, además de recordar y comprender un contenido, puedan utilizarlo, examinarlo, valorarlo, formular y sugerir (Anderson & Krathwohl, 2001) en circunstancias reales y relevantes.

En lo que respecta a la aplicación específica al objeto de estudio, que incluye el efecto de estrategias lúdicas en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico entre los alumnos del cuarto año de Educación Básica, es conveniente incorporar

estos modelos teóricos mediante la sugerencia de situaciones didácticas donde el juego no constituye un fin en sí mismo, sino una herramienta para promover la reflexión, el debate y la autoevaluación.

De esta manera, la propuesta pedagógica abarca el diseño de retos lúdicos pertinentes para el entorno rural de la institución, además de actividades colaborativas que utilizan materiales multimedia en concordancia con los principios de Mayer (2014), y rúbricas evaluativas que se centran en las capacidades de pensamiento crítico en cuanto a análisis, evaluación y creación. Así, el enfoque de investigación cuenta con el respaldo de la razón pedagógica de forma completa, cohesionada, teórica y práctica, lo que posibilita un aprendizaje para los alumnos que es significativo, innovador y transformador.

2.3. Fundamentación sociológica

La investigación tiene propósitos sociológicos porque se refiere a que el proceso de educación ocurre dentro del marco de una red social compuesta por relaciones, estructuras culturales y dinámicas simbólicas que restringen las condiciones y oportunidades de aprendizaje. La escuela es un "socializador" que difunde valores, normas y roles que propician la cohesión social y la asimilación de patrones de comportamiento, según Durkheim (1956). Bourdieu (1986), a su vez, incluye la noción de capital cultural y se refiere a cómo determinados hábitos, saberes y actitudes restringen y definen los caminos escolares. En otras palabras, la escuela, al igual que cualquier otra institución educativa, es un lugar para la reproducción o transformación de la sociedad.

En la actualidad, las pedagogías lúdicas y la utilización de juegos en el aula se centran en la educación como espacios de renegociación simbólica y participación activa. Según Yang (2024), los juegos en el aula "transforman" y "metadatan" la cultura institucional mediante una participación de tipo "horizontal y colaborativa" y la

"cooperativa", lo que establece a la instrumentación social del aprendizaje como un medio para fomentar el pensamiento crítico. Por otro lado, las metodologías de gamificación que se emplean en la educación primaria tienen como objetivo convertir a los alumnos de receptores pasivos a participantes activos del proceso de aprendizaje (Chávez, 2024).

El aula se puede transformar en su dimensión socio-pedagógica dependiendo del tipo de gamificación que se use. De acuerdo con Sánchez-Arévalo et al. (2025), la "gamificación profunda" cambia las relaciones de poder convencionales y favorece la ciudadanía estudiantil; por el contrario, la "gamificación superficial" tiende a mantener el estado presente. Esta perspectiva demuestra que las estrategias lúdicas son, más allá de herramientas, una mediación social cuyo propósito es desarrollar las competencias críticas de los alumnos en el salón de clases.

2.4. Fundamentación psicológica

La fundamentación psicológica del estudio se enfoca en teorías y modelos complejos que ven el pensamiento crítico como un proceso cognitivo de múltiples facetas, el cual incluye diversos sistemas de habilidades, actitudes y disposiciones interconectados y complejos. Estos pueden ser cultivados y reforzados mediante métodos de enseñanza adecuados que se centran en la reflexión y la cognición crítica.

Según Ennis (2015), el pensamiento crítico es una idea condensada de las capacidades de evaluación, inferencia y análisis, las cuales pueden cultivarse a través de actividades organizadas que se enfocan en la metacognición, la argumentación y la reflexión. Por lo tanto, la psicología proporciona modelos estructurados, completos y cohesivos que conectan los medios por los cuales las personas procesan información, razonan y toman decisiones racionales.

En esta línea, Ausubel (2011) sostiene que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando la información nueva se conecta de manera significativa con las

estructuras cognitivas de una persona. Por ende, la aplicación de estrategias lúdicas, debido a su experiencia interactiva y contextualizada, puede ser útil para organizar y reorganizar el conocimiento previo, lo cual lleva a interiorizar conceptos y desarrollar capacidades de pensamiento crítico.

Por otro lado, Vygotsky (1978) apunta que la mediación social es esencial para el desarrollo de procesos psicológicos superiores, y sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción entre los individuos, el trabajo conjunto para resolver problemas y la ayuda de un niño mayor o un compañero más capaz. Todas estas facetas, naturalmente, se encuentran en las actividades recreativas dentro del contexto educativo.

De acuerdo con las opiniones más actuales de Facione (2020), el pensamiento crítico incluye capacidades cognitivas y actitudes que implican curiosidad, razonamiento y disposición a cuestionar suposiciones. Esta perspectiva, desde la psicología educativa, acepta que el desarrollo de actitudes metacognitivas y reflexivas puede ser incluido en la práctica de los docentes mediante actividades centradas en la evaluación, la inferencia y la formulación de soluciones a los problemas.

La psicología cognitiva y del aprendizaje, en esta línea, aporta modelos explicativos acerca de la metacognición, la atención, la resolución de problemas, la memoria y otros temas. Estos modelos se transforman en el motor que impulsa las estrategias de enseñanza que estimulan mentalmente a los alumnos y que deben ser diseñadas con énfasis en fomentar su autoactividad intelectual y su pensamiento crítico.

Los avances más recientes en el campo de la psicología educativa destacan la importancia de crear actividades que fomenten el aprendizaje autorregulado y la motivación intrínseca, las cuales son activas y lúdicas. La exploración guiada, el aprendizaje cooperativo y las tácticas fundamentadas en juegos ayudan a que se lleve

a cabo la reflexión crítica, la planificación de acciones y la reflexión evaluativa en el proceso de aprendizaje. Estas tareas garantizan el compromiso cognitivo, ya que posibilitan que los estudiantes analicen, valoren y formulen conclusiones fundamentadas. De esta manera, el pensamiento crítico se establece como un resultado de aprendizaje fundamental.

Por lo tanto, los principios psicológicos de este estudio combinan enfoques contemporáneos y clásicos para explicar la razón por la que se emplean tácticas lúdicas con el fin de promover el pensamiento crítico. Para que los estudiantes no solo aprendan contenido, sino también habilidades cognitivas, metacognitivas y socioemocionales de nivel superior necesarias para resolver problemas de manera crítica e independiente, estas aportaciones evidencian la importancia de la mediación pedagógica, la estructuración cognitiva y el fomento de una disposición reflexiva en la educación básica.

2.5. Marco legal

Según la Constitución de la República del Ecuador, "la educación es un derecho de todos los ciudadanos a lo largo de su vida y una obligación del Estado, ineludible e inexcusable; representa una política pública y un campo de inversión estatal fundamental, una garantía de inclusión e igualdad social y un requisito esencial para vivir bien" (Constitución de la República del Ecuador, 2011). Esta cita de la Constitución se utiliza para establecer el propósito del estudio. Este tiene como meta garantizar la inclusión y la aplicación de metodologías pedagógicas adecuadas para el cuarto año de Educación Básica, con el objetivo de fomentar y asegurar que todos tengan acceso a una educación de calidad que potencie las capacidades cognitivas del pensamiento crítico.

De acuerdo con el artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, su propósito es asegurar el derecho a la educación que se encuentra dentro del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad (Constitución de la República del Ecuador, 2011). Es una base legal para justificar el uso de estrategias lúdicas contextualizadas, dentro de la diversidad social y cultural de los alumnos. Así, la enseñanza del pensamiento crítico se combina con el conocimiento local y promueve que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje.

Conforme a la Ley Orgánica del Código de la Niñez y Adolescencia, los niños y adolescentes tienen derecho a ser protegidos en su desarrollo integral, a recibir educación de alta calidad, así como a la dignidad y la igualdad (Asamblea Nacional, 2003). Estas normativas continúan fortaleciendo la pertinencia de implementar estrategias lúdicas enfocadas en desarrollar el pensamiento crítico, asegurando que el proceso educativo preserve la integridad de los estudiantes y contribuya a su desarrollo cognitivo y socioemocional dentro del marco de la equidad y del respeto a sus derechos, en los pilares de formación integral y socioemocional de niños y jóvenes.

El Ministerio de Educación ecuatoriano, mediante su resolución general, acuerdos y reglas, fomenta la implementación de métodos activos, lúdicos y enfocados en el alumno que incluyan la innovación pedagógica y la adaptación al contexto (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador, 2023). Esto proporciona un marco normativo que valida la sugerencia de implementar actividades recreativas en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Por lo tanto, la propuesta educativa adquiere significado en la normativa actual y en el fomento del pensamiento crítico en los alumnos.

2.6. Marco conceptual

2.6.1. Teorías o modelos teóricos que sustentan las estrategias lúdicas

Las teorías y los modelos que describen cómo el juego, las actividades interactivas y las experiencias participativas posibilitan el desarrollo de habilidades cognitivas más sofisticadas y un aprendizaje significativo respaldan las estrategias lúdicas en educación. Según la visión constructivista de Piaget (1970), el juego es uno de los métodos que el alumno emplea para edificar su conocimiento. El juego pone en marcha el proceso de asimilación y acomodación de los esquemas cognitivos. El juego brinda al niño la posibilidad de indagar, experimentar y estructurar información de una manera que impulse el pensamiento lógico y la solución de problemas.

El padre de la teoría sociocultural es considerado Vygotsky (1978), quien argumenta que las interacciones sociales y el juego son mediadores esenciales en el aprendizaje. En esta dirección, las estrategias lúdicas promueven la interiorización de saberes y aptitudes mediante interacciones sociales, lo que estimula el pensamiento superior en el área de desarrollo cercano. Por lo tanto, la lúdica no es únicamente un medio de recreo, sino también una herramienta pedagógica que facilita la construcción social del conocimiento.

El modelo teórico adicional que proporciona el aprendizaje significativo de Ausubel (2011) respalda las estrategias lúdicas. Este autor indica que el aprendizaje se mantiene no solo con la incorporación de información nueva, sino también a través de la conexión entre los nuevos datos y los conocimientos previos del alumno. Este último punto ha sido tenido en cuenta al diseñar ciertas actividades recreativas que, con el objetivo pedagógico de facilitar la integración y comprensión de conceptos y su

retención a largo plazo, así como la concatenación de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Asimismo, la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001), así como el diseño de tácticas lúdicas centradas en la evaluación, creación y orden superior del pensamiento crítico, se han vuelto un marco teórico fundamental. Este modelo guía a los maestros en la organización de actividades recreativas que, sin dejar de ser lúdicas, posibilitan la incorporación de metas más complejas que requieren entendimiento, ejecución y pensamiento analítico-complejo.

La investigación reciente también apoya, en la práctica educativa actual, la efectividad de estas teorías relacionadas con el juego. Según Morocho et al. (2024), de la lúdica a la lúdica en la educación, la cognición, la motivación y la participación se integran de manera holística, lo que contribuye a desarrollar habilidades superiores. Linares (2022) indica que las actividades lúdico-educativas, cuando están concebidas para la educación inicial, fomentan el pensamiento crítico y la creatividad mediante acciones estructuradas y secuenciadas.

Giler et al. (2025) presenta evidencia de que, en entornos multigrado, las tácticas lúdicas pueden fomentar la autonomía y la colaboración. Alarcón y Caballero (2024), en cambio, enfatizan la importancia de alinear las estrategias lúdicas con los propósitos curriculares, pedagógicos y las particularidades del alumno. Vásquez et al. (2024) y Llerena-Garcés et al. (2024) completan esta perspectiva presentando la lúdica en la educación básica como un medio para fomentar el razonamiento lógico, el pensamiento crítico y las matemáticas.

Por lo tanto, las teorías socioculturales y el constructivismo, así como la planificación educativa a través de la taxonomía revisada de Bloom y el aprendizaje significativo, son los pilares de las estrategias lúdicas. Estas tendencias otorgan a lo

lúdico un significado potente que le posibilita ser un eje primordial en la planificación educativa, con el objetivo de movilizar tácticas lúdicas que promuevan la reflexión crítica, la participación y el progreso de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los alumnos.

2.6.2. Principales concepciones de las estrategias lúdicas

Las técnicas que permiten el uso de la motivación, la creatividad y la participación activa del alumnado son las estrategias lúdicas. Según Cárdenas (2024), las "estrategias lúdicas" ofrecen la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos de nivel básico, ya que en esta propuesta se crean entornos de aprendizaje que incluyen tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones. En esta línea, la lúdica también es una herramienta planificada con metas en los ámbitos social, emocional y cognitivo.

Chancusig y Granja (2023) menciona que la lúdica promueve la innovación y la creatividad en el aula, lo cual permite que los alumnos contribuyan activamente a su propio aprendizaje y generen soluciones novedosas. Así, los juegos educativos se transforman en un instrumento para promover habilidades cognitivas de nivel superior como el análisis, la síntesis y la evaluación, que son esenciales para desarrollar un pensamiento crítico sólido. Lucero y Molina (2018) sostienen, de manera parecida, que la lúdica en la educación básica media favorece el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, ya que los juegos didácticos y las actividades estructuradas estimulan en los alumnos competencias superiores como la argumentación y reflexión, así como la habilidad para construir conceptos coherentemente e interrelacionar.

García (2023) indica que las estrategias lúdicas en el ámbito de las ciencias sociales hacen más accesible el análisis crítico, porque contribuyen a que los alumnos

identifiquen una problemática, valoren la información y hagan juicios razonados. Estas tácticas alimentan la colaboración y la interacción social con el fin de conseguir un aprendizaje significativo y activo en el que el alumno dirige su propio proceso de formación. La combinación de lectura y juego, como sostienen Díaz-Romero et al. (2024), posibilita motivar la creatividad y la interpretación crítica activa de los contenidos, lo que propicia el desarrollo de las competencias de argumentación, inferencia y toma de decisiones en el nivel primario.

Según Granda-Cárdenas et al. (2025), las estrategias de enseñanza activas que incluyen juegos tienen como objetivo perfeccionar las capacidades de pensamiento de orden superior, el pensamiento crítico en asignaturas como Contabilidad y Matemáticas. Esto se logra porque se incorporan el análisis de situaciones reales, la solución de problemas y la colaboración. Esto evidencia que el aprendizaje basado en el juego no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también incrementa la confianza en las habilidades transversales de colaboración, autonomía y pensamiento reflexivo.

Asimismo, la pedagogía lúdica puede enfocarse en el desarrollo cognitivo, que se refiere al progreso de la creatividad y la solución de problemas; en el desarrollo socioemocional, que posibilita la empatía y la colaboración; y en el aprendizaje significativo, que facilita la combinación de conocimientos anteriores con nuevos (Cárdenas, 2024; Chancusig y Granja, 2023). Así, el juego y lo lúdico son métodos que se emplean para lograr un aprendizaje integral, involucrar de manera activa el pensamiento crítico del alumnado y promover su participación.

La pedagogía lúdica combina la teoría y la práctica para que el aprendizaje significativo no solo implique la formación de un conocimiento crítico, sino también el avance de las habilidades cognitivas, socioemocionales y creativas. Por lo tanto, las

tácticas lúdicas deben implementarse de manera adecuada, alineada y flexible con los objetivos curriculares, para que cada estudiante lo lúdico se convierta en una práctica de entretenimiento. Es posible emplear la lúdica como herramienta para enriquecer el aprendizaje significativo y la creación de conocimiento crítico con estas sugerencias (Lucero & Molina, 2018; García, 2023; Díaz-Romero et al., 2024; Granda-Cárdenas et al., 2025).

2.6.3. Tipos de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes

Las estrategias lúdicas son un componente esencial de las metodologías activas de enseñanza, ya que incorporan el juego como recurso didáctico orientado al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En el ámbito de la educación básica, su uso va más allá del entretenimiento, configurándose como una herramienta pedagógica que favorece la construcción del conocimiento, la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico. Al respecto, se han encontrado evidencias en diversos estudios acerca de que el aprendizaje basado en el juego fomenta procesos cognitivos complejos como el análisis, la inferencia y la toma de decisiones, en especial cuando las actividades lúdicas son diseñadas con intencionalidad pedagógica (Alotaibi, 2024; Mao et al., 2021; Lauricella & Edmunds, 2023; Bósquez León et al., 2024).

Desde un enfoque teórico, las estrategias lúdicas pueden agruparse en función de los procesos cognitivos que promuevan, lo cual posibilitaría vincularlas directamente con las dimensiones del pensamiento crítico que se plantean en la literatura científica. Esta clasificación no sólo facilita su comprensión sino también garantiza la coherencia entre el marco teórico y la intervención didáctica. De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1978) y Piaget (1970), el juego es un espacio de interacción social y construcción cognitiva donde el estudiante desarrolla habilidades

superiores por mediación y experiencia. En este sentido, se exponen seis tipos de estrategias lúdicas de importancia para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica.

Estrategias de juego para la activación y exploración del conocimiento

Las estrategias lúdicas de activación y de exploración del conocimiento están orientadas a movilizar los saberes previos de los estudiantes y a generar un entorno propicio para el aprendizaje significativo. Estas estrategias son el punto de partida del proceso educativo, ya que permiten identificar las estructuras cognitivas existentes y relacionarlas con los nuevos contenidos. Según Ausubel (2011), para que se dé el aprendizaje significativo es necesario que la nueva información se relacione de manera sustancial con los conocimientos previos, lo que pone de relieve la importancia de estas estrategias en el desarrollo del pensamiento crítico.

En esta categoría se incluyen actividades como lluvia de ideas dirigida, análisis de imágenes, situaciones, etc. que favorecen la participación activa y el pensamiento inicial. Estas estrategias permiten que el estudiante exprese sus ideas, las confronté con las de sus compañeros y comience a construir significados de forma colaborativa. En este sentido, la interacción social desempeña un papel clave, ya que el aprendizaje se produce en un contexto social mediado, donde el diálogo y la cooperación potencian el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978).

La lluvia de ideas dirigida también es una estrategia eficaz para estimular el pensamiento divergente y la creación de múltiples perspectivas sobre un problema. Esta técnica permite expresar ideas libremente sin juicios prematuros, lo cual fomenta la creatividad y la apertura cognitiva, aspectos necesarios para el pensamiento crítico (Chancusig Ruiz & Granja Altamirano, 2023). Por otra parte, el análisis de imágenes y situaciones favorece el desarrollo de habilidades de observación, interpretación y análisis, ya que estimula a los estudiantes a identificar elementos relevantes,

establecer relaciones y formular hipótesis sobre la información presentada.

Estas estrategias desde el enfoque del aprendizaje basado en el juego contribuyen de forma significativa a la motivación y al compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje. Se ha demostrado que las actividades lúdicas aumentan la participación y facilitan la comprensión de contenidos, especialmente en los niveles de educación básica (Alotaibi, 2024; Hussein et al., 2019). Asimismo, el empleo de recursos visuales y dinámicos facilita la retención de los conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Estas estrategias, dentro del desarrollo del pensamiento crítico, permiten iniciar procesos de análisis e interpretación, puesto que los estudiantes, además de recordar información, comienzan a cuestionarla, compararla y relacionarla con su contexto. Según Facione (2020), el pensamiento crítico implica habilidades como la interpretación y el análisis que se activan desde las primeras etapas del aprendizaje, a través de actividades que estimulan la curiosidad y la reflexión.

Estrategias lúdicas de ordenamiento y estructuración de la información

Las estrategias lúdicas de organización y estructuración del conocimiento están orientadas a favorecer la comprensión profunda de los contenidos mediante la clasificación, jerarquización y representación de la información. Estas estrategias permiten al estudiante no sólo adquirir conocimientos, sino organizarlos de una manera lógica que facilite su comprensión y aplicación posterior. Desde el punto de vista del aprendizaje significativo, la organización del conocimiento es un proceso esencial para la construcción de estructuras cognitivas estables (Ausubel, 2011).

Dentro de este tipo de estrategias destacan la clasificación y categorización de conceptos y la elaboración de mapas conceptuales colaborativos. Estas actividades facilitan que los estudiantes descubran relaciones entre conceptos, ordenen ideas de forma jerárquica y organicen la información de manera coherente. Según Anderson y

Krathwohl (2001), la organización del conocimiento está relacionada con niveles cognitivos superiores, ya que implica procesos de análisis y síntesis que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

Los juegos didácticos, al categorizar conceptos, fomentan el pensamiento lógico ya que los estudiantes deben agrupar información según criterios previamente establecidos o contruidos colectivamente. Este proceso no sólo refuerza la comprensión sino que también fomenta la argumentación, puesto que los estudiantes deben justificar sus decisiones. En este sentido, estudios recientes señalan que las estrategias lúdicas basadas en la clasificación contribuyen de manera significativa al desarrollo cognitivo y al pensamiento crítico en estudiantes de educación básica (Bósquez León et al., 2024; Vasquez García et al., 2024).

Los mapas conceptuales colaborativos, por su parte, son una herramienta eficaz para representar el conocimiento de manera visual y estructurada. Estos permiten organizar la información en niveles jerárquicos, facilitando la identificación de relaciones entre conceptos y la integración de nuevos conocimientos. Según Mayer (2014), el empleo de representaciones visuales potencia la comprensión y el procesamiento de la información, sobre todo cuando se conjugan con actividades participativas.

Bajo el enfoque sociocultural, estas estrategias cobran un valor añadido porque es a través de la interacción entre los estudiantes que tiene lugar el aprendizaje. La construcción colectiva de conocimientos, mediada por el docente, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y fortalece la comprensión de los contenidos (Vygotsky, 1978). En este marco, el juego se vuelve un camino para negociar significados y construir aprendizajes compartidos.

Las estrategias de organización del conocimiento, en cuanto al pensamiento crítico, facilitan al estudiante el análisis de la información, el reconocimiento de

relaciones y la estructuración de ideas de forma coherente. Estas capacidades son básicas para el juicio y la decisión, ya que implican un procesamiento profundo de la información. Como Ennis (2015) señala, pensar de forma crítica implica ser capaz de ordenar y valorar la información de forma lógica y razonada.

Estrategias de juego para el análisis e interpretación de la información

Las estrategias lúdicas de análisis e interpretación de datos buscan desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender, examinar y dar significado a los contenidos de aprendizaje. Estas estrategias se enfocan en procesos cognitivos como la identificación de ideas principales, la discriminación de la información relevante y la interpretación de los diferentes tipos de mensajes, elementos esenciales del pensamiento crítico.

En este grupo se encuentran actividades como la lectura crítica guiada y el análisis de gráficos y datos, las cuales permiten al estudiante interactuar activamente con la información. En particular, la lectura crítica emerge como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento analítico, pues implica la comprensión, el cuestionamiento y la evaluación de los contenidos presentes en un texto. De acuerdo con Díaz-Romero y cols. (2024), la inclusión de juegos en las actividades de lectura favorece la comprensión lectora y fomentan procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica.

Por otra parte, el análisis de gráficos y datos permite desarrollar habilidades relacionadas con la interpretación de información visual y cuantitativa. Estas actividades demandan que los estudiantes reconozcan patrones, encuentren relaciones y elaboren conclusiones a partir de evidencias. En este sentido, el pensamiento crítico se fortalece al promover la capacidad de interpretación de la información en distintos formatos y contextos (Mayer, 2014).

Estas estrategias, desde el enfoque de aprendizaje basado en el juego,

aumentan la motivación y el compromiso del estudiante, facilitando el procesamiento de la información. Se ha demostrado que el empleo de estrategias lúdicas favorece de manera significativa el desarrollo de habilidades analíticas e interpretativas, ya que fomenta la implicación activa en el proceso de aprendizaje (Mao et al., 2021; Hwang & Chen, 2017).

Estas estrategias también promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues el estudiante piensa en su propio proceso de comprensión. Este aspecto es fundamental en el pensamiento crítico, puesto que implica la capacidad de valorar la propia comprensión y adaptar las estrategias de aprendizaje. Según Facione (2020), la interpretación es una de las habilidades centrales del pensamiento crítico, junto con el análisis y la evaluación.

Desde el punto de vista pedagógico, el docente cumple un rol clave como mediador del aprendizaje, guiando la interpretación de la información y estimulando el cuestionamiento. Este proceso facilita la construcción de significados y el desarrollo de una actitud crítica respecto a los contenidos (Andreucci-Annunziata, 2023).

Estrategias de razonamiento e inferencia lúdicas

Las estrategias de inferencia y razonamiento lúdico están orientadas al desarrollo de la capacidad de formular hipótesis, establecer relaciones implícitas y construir conclusiones a partir de información parcial por parte del estudiante. Estas estrategias implican un nivel superior del procesamiento cognitivo, puesto que van más allá de la información explícita, facilitando la construcción activa del conocimiento. La inferencia es una habilidad esencial dentro del pensamiento crítico, ya que permite interpretar datos, anticipar resultados y fundamentar conclusiones (Facione, 2020).

Dentro de estas estrategias, se encuentran las actividades de resolución de inferencias y las narrativas incompletas o historias encadenadas. Estas estrategias

fomentan el pensamiento lógico, pues los estudiantes deben analizar la información disponible, reconocer las relaciones entre los elementos y elaborar interpretaciones con sentido. El desarrollo del pensamiento lógico, según Piaget (1970), se consolida a partir de la interacción con situaciones problemáticas que obligan a elaborar inferencias, y esto se potencia mucho a través del juego.

En especial, las narrativas inconclusas son una estrategia eficaz para fomentar la imaginación y el razonamiento inferencial. Al ofrecer historias fragmentadas, se anima al estudiante a completar la información, a hacer relaciones y a fundamentar sus elecciones. Este proceso favorece el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como la formulación de hipótesis y la construcción de argumentos que son elementos fundamentales del pensamiento crítico (Chancusig Ruiz & Granja Altamirano, 2023).

Desde el enfoque sociocultural estas estrategias cobran valor pues la construcción del razonamiento se logra a través de la interacción social. El intercambio de ideas, de puntos de vista, el discutir con otros, le permite al estudiante enriquecer su pensamiento y desarrollar habilidades inferenciales más complejas (Vygotsky, 1978). En este sentido, el juego se constituye como un espacio mediático que favorece el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, investigaciones recientes demuestran que las técnicas de juego que se centran en el razonamiento mejoran de manera considerable la habilidad de los estudiantes para resolver problemas y adoptar decisiones basadas en fundamentos sólidos (Arifin, 2025; Mao y cols., 2021). Estas actividades fomentan el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben analizar información, considerar diferentes alternativas y llegar a conclusiones consistentes.

Desde el punto de vista pedagógico, el docente tiene un rol fundamental para guiar el proceso inferencial, ofrecer andamiaje y promover la reflexión. Este

acompañamiento permite al estudiante ir construyendo habilidades de razonamiento cada vez más complejas, acordes a su nivel de desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978).

Estrategias de juego para la argumentación y la toma de decisiones

Las estrategias de argumentación y toma de decisiones desde una perspectiva lúdica, se orientan al desarrollo de la capacidad del estudiante para emitir juicios fundamentados, evaluar diferentes perspectivas y justificar sus opiniones mediante argumentos sólidos. Estas estrategias se relacionan directamente con las dimensiones evaluativas del pensamiento crítico, puesto que suponen el análisis de la información, el contraste de ideas y la toma de decisiones fundamentadas en evidencias (Ennis, 2015).

En esta categoría, las estrategias más importantes son el debate dirigido y el juego de dilemas. El debate es una herramienta pedagógica que permite a los estudiantes expresar sus ideas, confrontarlas con las de otros y construir argumentos coherentes. Este proceso favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, así como la capacidad de análisis y evaluación de diferentes puntos de vista (Andreucci-Annunziata, 2023).

Por su parte, el juego de dilemas plantea situaciones problemáticas que obligan a tomar decisiones, lo que obliga a los estudiantes a valorar alternativas, considerar consecuencias y fundamentar sus elecciones. Esa estrategia es especialmente relevante para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que fomenta la reflexión ética y la toma de decisiones informadas (Facione, 2020).

Estas estrategias, desde el enfoque de aprendizaje activo, fomentan la participación y el compromiso del estudiante al involucrarlo directamente en el proceso de construcción del conocimiento. Investigaciones recientes han demostrado que las actividades lúdicas centradas en la argumentación mejoran de forma significativa las

habilidades de pensamiento crítico, al promover el análisis, la evaluación y la toma de decisiones (Chávez Suárez, 2024; Giler Loor & Silva Velásquez, 2025).

Estas estrategias también promueven el desarrollo de habilidades sociales, como la escucha activa, el respeto hacia las opiniones ajenas y la capacidad de trabajar en equipo. Estas competencias son fundamentales en el contexto educativo, ya que contribuyen a la formación integral del estudiante y al desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa (Durkheim, 1956).

Desde el punto de vista pedagógico, el profesor actúa como mediador del proceso, orientando el debate, promoviendo el respeto a la diversidad de opiniones y fomentando la reflexión crítica. Este acompañamiento es fundamental para que las actividades lúdicas se transformen en verdaderas oportunidades de aprendizaje significativo (Lauricella & Edmunds, 2023).

Estrategias lúdicas para la integración y evaluación del pensamiento crítico

Las estrategias lúdicas de integración y evaluación del pensamiento crítico están orientadas a la aplicación articulada de las habilidades cognitivas desarrolladas a lo largo del proceso de aprendizaje. Estas estrategias posibilitan que el estudiante integre conocimientos, resuelva problemas complejos y reflexione sobre su propio proceso cognitivo, lo que constituye un nivel avanzado del pensamiento crítico (Facione, 2020).

Esta categoría comprende actividades tales como la resolución de problemas mediante enigmas, la evaluación entre pares y la resolución de casos. Estas estrategias demandan que los alumnos usen de forma integrada habilidades tales como el análisis, la síntesis, la inferencia y la argumentación, lo cual favorece un aprendizaje profundo y significativo. De acuerdo con Anderson y Krathwohl (2001), los niveles más altos de la taxonomía cognitiva, correspondientes a la evaluación y la creación, son aquellos donde ocurre la integración de conocimientos.

La resolución de problemas a través de enigmas fomenta el pensamiento divergente y la creatividad, al desafiar a los estudiantes a hallar soluciones innovadoras. Este tipo de actividades promueve la exploración de diferentes alternativas y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas fundamentales en el pensamiento crítico (Mao et al., 2021).

Por su parte, la evaluación entre pares favorece la metacognición, puesto que los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y el de los compañeros. El proceso ayuda a reconocer fortalezas y debilidades, lo que fomenta una postura crítica y reflexiva ante el conocimiento (Núñez-Lira et al., 2020).

La resolución de casos, por otra parte, es una estrategia que permite aplicar los conocimientos en situaciones reales o simuladas, lo cual favorece la transferencia del aprendizaje. Dicha estrategia resulta de mayor relevancia en el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que implica analizar situaciones complejas, tomar decisiones y justificar acciones (Creswell & Plano Clark, 2018).

Desde el punto de vista pedagógico, estas estrategias demandan un rol activo del docente como facilitador del aprendizaje, guiando el proceso, ofreciendo retroalimentación y fomentando la reflexión. Este apoyo es esencial para asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas complejas de forma progresiva (Lauricella & Edmunds, 2023).

2.6.4. Dimensiones e indicadores de las estrategias lúdicas

Las estrategias lúdicas se pueden definir como recursos pedagógicos que incorporan componentes de juego, motivación y aprendizaje activo. Estas estrategias se examinan desde varias perspectivas que posibilitan la evaluación y la implementación contextual en el sistema educativo. La primera de estas dimensiones es la cognitiva, que se enfoca en el avance de las capacidades intelectuales y el pensamiento superior. Según Bezanilla y Martínez (2024), las estrategias lúdicas

optimizan la memoria, la atención, la solución de problemas y las capacidades analíticas al comprometer al estudiante en una construcción activa e importante del saber. Esta dimensión abarca los indicadores de la habilidad para solucionar situaciones problemáticas, generar ideas innovadoras y aplicar el pensamiento lógico en diversos entornos educativos.

Otra perspectiva relevante es la dimensión socioemocional, ya que las actividades recreativas contribuyen a la interacción social, la regulación de las emociones y la colaboración. Según Bósquez et al. (2024), la aplicación de estrategias lúdicas contribuye a establecer los valores de empatía, comunicación entre iguales y colaboración, lo que resulta en una mayor cohesión grupal y un aprendizaje conjunto. En esta dimensión, los indicadores socioemocionales son la manifestación apropiada de emociones, la participación activa en actividades grupales y la voluntad de cooperar.

Para valorar el efecto que los juegos tienen en el aprendizaje, la dimensión motivacional es también fundamental. Según Carmen (2023), incluir actividades lúdicas incrementa la motivación intrínseca del alumnado, lo que les estimula a involucrarse y esforzarse en el trabajo académico. La actitud positiva hacia el aprendizaje, la perseverancia para vencer dificultades y la disposición a realizar actividades son los indicadores de esta dimensión.

La aptitud de los alumnos para examinar, valorar y sintetizar información, emitir juicios y tomar decisiones responsables se considera la dimensión del pensamiento crítico. De acuerdo con Núñez et al. (2020), las estrategias de enseñanza que se fundamentan en la lúdica fortalecen la argumentación, el análisis y la evaluación de alternativas, lo cual afianza las habilidades cognitivas fundamentales que enriquecen la educación primaria. Esta dimensión destaca la habilidad para identificar una

situación problemática, realizar un análisis crítico y presentar una solución fundamentada. El desarrollo de las habilidades cognitivas en las primeras etapas también ha resaltado la importancia del pensamiento lógico-matemático.

Según Figueroa et al. (2025), en la educación inicial, las estrategias lúdicas fomentan la resolución de problemas, el entendimiento de los conceptos matemáticos y la relación entre causa y efecto mediante la participación activa en juegos y el manejo de objetos. En esta dimensión, se considera que la capacidad para identificar y crear patrones, el razonamiento secuencial y la utilización de tácticas lógicas para resolver problemas son indicadores del progreso de competencias.

La imaginación, que abarca la flexibilidad cognitiva y el desarrollo de ideas innovadoras, constituye la tercera dimensión. La dimensión lúdica, de acuerdo con Arguello y Herazo (2024), ofrece a los alumnos la posibilidad de experimentar con diferentes soluciones y formas creativas, lo que fortalece elementos imaginativos e innovadores del proceso educativo. Esta dimensión se distingue por la habilidad de presentar propuestas novedosas y distintas, la predisposición para explorar y probar diversas vías, así como la articulación creativa en las tareas educativas.

2.6.5. Teorías o modelos teóricos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos se fundamenta en diversas teorías y modelos teóricos que describen la manera en que las personas analizan, valoran y emiten juicios reflexivos sobre distintos datos e incidencias. Según la visión de Ennis (2015), el pensamiento crítico es un proceso deliberado, racional y metacognitivo enfocado en tomar decisiones fundamentadas y solucionar problemas de forma eficaz. Esta perspectiva indica que el pensamiento crítico no es una habilidad innata, sino más bien una capacidad que se puede desarrollar mediante

estrategias pedagógicas adecuadas, como el juego y la lúdica utilizados en entornos educativos.

El constructivismo, apoyado en Piaget (1970), es un fundamento teórico para el progreso del pensamiento crítico, puesto que considera al estudiante como un constructor activo de saberes. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje se produce mediante la interacción con el medio ambiente y la solución de problemas que exigen análisis, comparación y síntesis. Así, emplear tácticas lúdicas posibilita que el alumnado se involucre en la experimentación, cometa errores y analice sus propias decisiones, lo cual potencia su autonomía cognitiva y su habilidad para razonar de manera crítica (Arguello & Herazo, 2024).

Asimismo, el marco para la creación de actividades, que van desde un nivel básico de comprensión hasta la creación y evaluación en un nivel más complejo, está delineado en la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Según Peralta y Barrera (2025), las actividades recreativas que se enfocan en la comprensión lectora inferencial y valorativa fomentan la capacidad de reconocer relaciones, valorar evidencias y emitir juicios críticos basados en un argumento. Rodríguez (2023) sostiene que se logra la implementación del pensamiento crítico al emplear acciones que fomenten, de manera integral, la creatividad, el razonamiento lógico y la evaluación reflexiva; todo esto en un entorno que posibilita que los niños tomen decisiones y las argumenten.

En el ámbito educativo, las teorías de aprendizaje significativo, socioculturales y constructivistas, así como modelos de planificación como la taxonomía de Bloom, sientan las bases para fomentar el pensamiento crítico. El uso de estrategias lúdicas busca fomentar el pensamiento crítico, y se incorpora como un método pedagógico que, además, promueve la reflexión, el análisis y la autonomía diagnóstica para que

los alumnos enfrenten con creatividad y espíritu crítico los desafíos del aprendizaje y de la vida diaria.

2.6.6. Principales concepciones de la variable dependiente según diversos autores

Comprender el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva compleja supone tener dominio sobre la capacidad de examinar, valorar y formular juicios coherentes acerca de determinados factores, circunstancias y problemas educativos que engloban el entorno educativo circundante. Cuando se asignaron tareas de resolución de problemas, Salazar y Cabrera (2020) indicaron que la autonomía cognitiva apropiada, la toma de decisiones reflexiva y la participación activa a lo largo del proceso de aprendizaje progresaron. Enmarcado desde este ángulo, se entiende que el pensamiento crítico surge de actividades docentes orientadas a fomentar la reflexión y el razonamiento avanzado.

Según Rodríguez (2023), la habilidad para incluir el análisis crítico de información, la solución creativa y lógica de problemas y la generación de opiniones fundamentadas y consistentes es lo que se conoce como pensamiento crítico en los niños. Estas ideas desarrollan el cruce entre la creatividad y el pensamiento crítico, puesto que las funciones complementarias de los dos posibilitan que los estudiantes no solo entiendan la información, sino que también la transformen y adapten de manera creativa a distintos contextos educativos.

Arguello y Herazo (2024) afirman que la inclusión de juegos en la pedagogía es una manera eficaz de promover las destrezas de pensamiento crítico en los niños, pues les brinda contextos lúdicos donde deben establecer y llevar a cabo planes, examinar opciones y adoptar decisiones conscientes. El juego educativo es esencial para desarrollar habilidades sólidas de pensamiento crítico, ya que incentiva y

promueve la curiosidad, así como la cooperación y el razonamiento tanto individual como colectivo en los participantes.

Según Mora-Rosales et al. (2025), las estrategias lúdicas son fundamentales para la comprensión lectora, ya que posibilitan que los alumnos elaboren significados, valoren la información en el texto y realicen juicios críticos acerca del contenido. Esto demuestra que el dominio del pensamiento crítico se extiende más allá de la lógica y lo cognitivo, ya que incluye las capacidades lingüísticas y metacognitivas necesarias para interpretar y evaluar los materiales.

De acuerdo con Núñez-Lira et al. (2020), para fomentar el pensamiento crítico es necesario recurrir a actividades organizadas que incluyan la evaluación, la síntesis y el análisis, considerando y evaluando las causas y los efectos de un problema. En este contexto, el pensamiento crítico es la habilidad para solucionar un problema de forma autónoma y razonada, lo que posibilita a los alumnos adoptar y defender una decisión.

Varios autores contemporáneos concuerdan en que el pensamiento crítico se forma mediante la interacción social y el aprendizaje activo. Para el desarrollo de esta competencia, Salazar y Cabrera (2020) subrayan la importancia de los espacios colaborativos y las actividades que promueven la discusión y el argumentar. Los alumnos son capaces de desarrollar la capacidad de evaluar, sintetizar y tomar decisiones basadas en hechos reales al participar en debates, analizar casos y resolver problemas.

Rodríguez (2023) añade que incluir recursos pedagógicos novedosos, tales como juegos didácticos, dinámicas de grupo y estrategias lúdicas, fomenta la motivación y participación del alumno, generando un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento crítico. Este punto de vista apoya el concepto de que el

pensamiento crítico se fortalece cuando los alumnos se vuelven agentes activos de su propio aprendizaje, con la capacidad de cuestionar, examinar y sugerir soluciones a situaciones específicas.

Mora-Rosales et al. (2025) y Arguello y Herazo (2024) subrayan la relevancia de implementar estrategias lúdicas y didácticas en la enseñanza, ya que esto posibilita que los alumnos comprendan, valoren críticamente y apliquen el contenido de forma significativa. Esta perspectiva completa del pensamiento crítico incluye dimensiones metacognitivas, sociales, lingüísticas y cognitivas. Además, asegura que el progreso de esta competencia sea efectivo, coherente y acorde con las necesidades de los alumnos en la educación primaria.

2.6.7. Dimensiones e indicadores para evaluar la variable el pensamiento crítico

El pensamiento crítico es esencial para la educación básica, ya que permite a los alumnos entender, examinar, valorar y emitir juicios fundamentados sobre la información y las situaciones de aprendizaje (Giler & Silva, 2025). Para llevar a cabo esta evaluación, es necesario elegir dimensiones que representen el desarrollo integral que abarca tanto lo cognitivo como lo actitudinal y lo metacognitivo (Bósquez et al., 2024).

La capacidad de análisis, que se refiere a la habilidad de dividir información compleja en partes y niveles, determinar conexiones entre los constructos y detectar los supuestos ocultos en los textos (Linares, 2022), es otro aspecto. En esta dimensión, los indicadores son: la identificación de las ideas clave, la comparación de las opciones disponibles, la síntesis de la información y el establecimiento de conexiones lógicas entre los constructos. Esto evidencia que el participante tiene la capacidad de manejar la información y la habilidad para interpretar textos de manera multidimensional.

Peñañiel (2025) sostiene que la habilidad inferencial es otra dimensión, cuyo objetivo es extraer conclusiones sólidas basadas en datos explícitos e implícitos. Los indicadores abarcan la elaboración de deducciones lógicas, la anticipación de efectos y la determinación de relaciones de causa y efecto en circunstancias problemáticas. Esta dimensión muestra la habilidad del alumno para convertir la información en un saber aplicable, lo que fomenta la toma de decisiones fundamentadas y el abordaje de problemas, de manera activa, pues el conocimiento es resolución de problemas.

La facultad de evaluar implica juzgar la calidad de los argumentos, así como la veracidad y pertinencia de lo que los alumnos ofrecen (Goyes, 2025). Su análisis incluye cuestionar valores, comparar críticamente argumentos y detectar falacias lógicas. Esta dimensión garantiza que los alumnos desarrollen criterios evaluativos que sean únicos y sólidos, lo cual refuerza su autonomía intelectual.

Ser capaz de plantear y defender una tesis supone organizar ideas de forma lógica y coherente, así como analizar la evidencia existente (Cárdenas, 2024). La formulación de argumentos, la justificación de las opiniones y la elección racional de soluciones a los problemas detectados son elementos que comprenden los indicadores. Esto posibilita que los alumnos adopten un comportamiento evaluativo y comprendan la información en vez de recibirla pasivamente.

La resolución creativa de problemas es la última dimensión y supone el desarrollo de ideas novedosas y la aplicación de un enfoque reflexivo y creativo a diferentes contextos (Morocho et al., 2024). Los indicadores que se presentan aquí son el cambio de contexto, la planificación estratégica y la generación de soluciones alternativas. Esta dimensión evidencia que el componente evaluativo del pensamiento crítico se expande más allá de la esfera cognitiva, abarcando las competencias académicas y las de la vida diaria.

Para crear instrumentos de evaluación que se ajusten a las metas de cada currículo y a los requerimientos cognitivos de los alumnos, es necesario identificar y operacionalizar estas dimensiones e indicadores. Esto es crucial (Giler et al., 2025; Linares, 2022; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). La incorporación de estas dimensiones fomenta que se evalúe el pensamiento crítico de forma integral, fortaleciendo el aprendizaje autónomo, reflexivo y activo en los alumnos.

2.6.8. Importancia de las estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria

Las estrategias lúdicas son esenciales en la educación primaria para fomentar el pensamiento crítico porque crean espacios de aprendizaje importantes que incentivan la reflexión, la participación activa y la resolución de problemas (Giler et al., 2025). En el ámbito de la educación primaria, estas tácticas permiten que los alumnos interactúen con los contenidos de manera lúdica, lo cual fomenta el aprendizaje infantil mediante la experiencia y la creación de saberes a partir del contacto social (Bósquez et al., 2024).

El análisis y la evaluación se optimizan cuando se utilizan simulaciones de dinámicas grupales y juegos educativos, debido a que los alumnos tienen la posibilidad de contrastar datos, descubrir conexiones e inspeccionar la importancia de varias propuestas LC 2022 (Linares, 2022). Además, fomenta la habilidad de inferencia porque alienta a los alumnos a tomar decisiones, prever resultados y llegar a conclusiones fundamentadas (Peñañiel, 2025).

La motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje mejoran de manera significativa cuando se emplean estrategias amenas, lo cual es fundamental para desarrollar un pensamiento crítico (Morocho et al., 2024). En actividades que requieren la resolución de problemas, la experimentación y la exploración, los

alumnos participan de manera autodirigida; son estas actividades las que favorecen el pensamiento crítico y la creatividad (Razeto, 2024; Goyes, 2025).

La lúdica también tiene un efecto positivo en la interacción social y en la formación de conductas cooperativas, que son esenciales para el desarrollo de la comunicación, el trabajo en equipo y la aceptación de diversos puntos de vista (Cárdenas, 2024). Por lo tanto, la lúdica logra que el aprendizaje integre los elementos socio-emocionales y cognitivos al impulsar de forma simultánea el progreso de habilidades metacognitivas, críticas y socio-emocionales.

Los estudios científicos señalan que las metodologías activas, como los debates, el trabajo en equipo, los foros y el aprendizaje por problemas, combinadas con estrategias lúdicas, hacen que la capacidad de pensamiento crítico en los alumnos de educación básica se desarrolle de manera significativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; Linares, 2022; Peñafiel, 2025). Las actividades lúdicas en las que los alumnos toman decisiones analizan estrategias para solucionar problemas y consideran sus efectos contribuyen a la creación de criterios de razonamiento lógico, al pensamiento crítico y al razonamiento crítico.

La programación sistemática de estrategias lúdicas en la educación asegura que el aprendizaje sea significativo, estimulante y contextualizado; además, posibilita que los alumnos sean capaces de examinar, juzgar y utilizar los conocimientos de forma autónoma y reflexiva (Giler y Silva, 2025; Cárdenas, 2024; Razeto, 2024). En consecuencia, el juego no solo promueve las habilidades cognitivas de los alumnos, sino que además estimula el desarrollo completo del individuo, en la consolidación del pensamiento crítico, la creatividad y la independencia intelectual.

3. Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Paradigma

La investigación se sustentó en el paradigma socio-crítico, el cual considera el proceso educativo como una práctica social destinada a la transformación de la realidad a partir de la reflexión, la acción, y la participación. Desde este punto de vista, se reconoce que el conocimiento no es neutral y debe contribuir a mejorar las condiciones educativas y sociales del contexto en el que se desarrolla (Cohen et al., 2018).

En este sentido, dentro de este paradigma, el docente se convierte en un agente de cambio, elevando la participación de los estudiantes y el desarrollo de su pensamiento crítico a través del uso de pedagogía activa y técnicas lúdicas. El estudio, por lo tanto, tuvo como objetivo transformar, más que simplemente describir una realidad, una realidad en la que los niños de cuarto año de Educación Básica son aprendices activos, autónomos, críticos y reflexivos.

3.2. Enfoque

Se adoptó un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una comprensión amplia y profunda del fenómeno. El aspecto cuantitativo del estudio se centró en evaluar los cambios en los niveles de pensamiento crítico utilizando pruebas estandarizadas y técnicas estadísticas básicas antes y después de la implementación de las estrategias lúdicas.

El aspecto cualitativo se fundamentó en las percepciones, actitudes y experiencias de los estudiantes durante la intervención instruccional (Creswell & Plano Clark, 2018). La convergencia de los dos enfoques mejoró la validez y permitió la integración de hallazgos empíricos, evidencia observacional y reflexiva del proceso

educativo para determinar el impacto del componente lúdico en el desarrollo del pensamiento crítico en los niños.

3.3. Tipo de investigación

Este estudio fue pre-experimental, utilizando un modelo de preprueba y post-prueba sin grupo de control. Este tipo de investigación se adopta cuando un investigador implementa un tratamiento de intervención educativa a un único grupo de participantes sin un grupo de control para observar los resultados que la intervención trae (Hernández-Sampieri et al., 2021).

Se implementó una guía de estrategias lúdicas a los estudiantes de cuarto año de educación básica para determinar cambios significativos en el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes. La naturaleza pre-experimental de este diseño se debe a que la variable de las estrategias lúdicas se implementó sin asignación aleatoria a un grupo de control dentro de las condiciones naturales del aula, permitiendo así al investigador establecer el impacto de la intervención pedagógica en la variable dependiente, el pensamiento crítico.

3.4. Población

Los alumnos inscritos en el subnivel de Educación General Básica Elemental de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, que está situada en la parroquia Cascol, cantón Paján, provincia de Manabí, durante el ciclo escolar 2025, constituyeron la población del estudio. Este conjunto de 150 alumnos representó una parte importante del ámbito educativo, pues los estudiantes estaban en un periodo de desarrollo cognitivo en el que empiezan a fortalecer sus habilidades para analizar, reflexionar y razonar.

3.5. Muestra

La muestra de estudio fue compuesta por 30 alumnos del cuarto año de Educación General Básica Elemental, escogidos a través de un muestreo no probabilístico intencional. Se llevó a cabo la selección utilizando criterios de inclusión y exclusión que se habían definido con anterioridad. Esto permitió constituir un grupo uniforme y apropiado para la ejecución del programa lúdico, cuyo objetivo es reforzar el pensamiento crítico. Esta táctica metodológica garantizó que los participantes estuvieran en las condiciones requeridas para la intervención y el análisis de sus efectos.

Criterios de incorporación

- Estar inscrito en el cuarto año de Educación General Básica durante el ciclo escolar 2025.
- Estar dispuesto a participar de manera voluntaria en actividades recreativas.
- Mantener una asistencia continua a las clases (al menos un 85 % durante el proceso).
- Tener la autorización de los padres o los representantes legales para intervenir en el estudio.

Criterios de exclusión

- Mostrar ausencias recurrentes o interrupciones extensas mientras se implementa el programa.
- No tener la autorización informada de los padres o tutores.
- Ser alumno con necesidades educativas especiales que necesite ajustes curriculares no previstos en la estructura del programa.

3.6. Diseño de la investigación

La investigación se llevó a cabo con un diseño experimental de tipo preexperimental, en el que se realizaron mediciones antes y después de la

intervención pedagógica en un único grupo. Esto permitió ver las transformaciones ocurridas en los alumnos tras la aplicación de dicha intervención. Se llevó a cabo una medición de los niveles de pensamiento crítico de los alumnos antes del inicio de la intervención en la etapa inicial, que se llama diagnóstico inicial. Para ello, se utilizó un instrumento validado. Durante la etapa dos, que se refiere a la intervención, se llevó a cabo un programa de estrategias lúdicas que consistía en juegos de roles, dinámicas cooperativas, resolución de enigmas, ejercicios de reflexión en grupo y actividades recreativas.

Estas se implementaron durante 16 semanas. En última instancia, durante la etapa de evaluación, se utilizó otra vez el instrumento para conseguir el postest. El objetivo era cotejar los resultados y establecer si hubo un aumento relevante en el nivel de pensamiento crítico.

3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación

Se utilizaron diferentes métodos e instrumentos para la recopilación de datos, que fueron elegidos en función de las propiedades del enfoque mixto y de la naturaleza de las variables analizadas. El objetivo fue adquirir datos de tipo cualitativo y cuantitativo que hagan posible un análisis exhaustivo acerca del impacto de las estrategias lúdicas en el pensamiento crítico. La encuesta, la observación participante y la entrevista semiestructurada fueron los métodos más relevantes empleados, todos con sus respectivos instrumentos validados y ajustados al entorno educativo.

3.7.1. Encuesta dirigida a los estudiantes

La encuesta se realizó a los alumnos de cuarto año de Educación Básica con el propósito de comprender sus puntos de vista, conductas y vivencias en relación con las actividades lúdicas que se llevaron a cabo y cómo estas incidieron en la formación del pensamiento crítico. Este método facilitó la recolección de datos

cuantitativos acerca del grado de interés, motivación, participación y percepción que los participantes tienen de sus capacidades para reflexionar y analizar. Se empleó un cuestionario estructurado como instrumento, que contenía 12 ítems con una escala tipo Likert de cinco opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Los indicadores establecidos para la variable "pensamiento crítico" fueron utilizados para crear los ítems del instrumento, clasificados de acuerdo a sus dimensiones: análisis, interpretación, evaluación y toma de decisiones. Cada dimensión incorporó elementos enfocados en evaluar la capacidad reflexiva y cognitiva de los alumnos en cuanto a su habilidad para argumentar, razonar y solucionar problemas de forma fundamentada. Este instrumento posibilitó la adquisición de datos sistematizados y susceptibles de cuantificarse para su análisis estadístico posterior.

3.7.2. Observación participante

Se utilizó la observación participante para documentar el comportamiento auténtico de los alumnos durante la implementación del programa lúdico. Para estudiar cómo los niños interactúan, colaboran, razonan y solucionan problemas en las actividades que se les proponen, este método fue esencial.

La guía de observación estructurada fue el instrumento apropiado, la cual fue creada considerando las dimensiones del pensamiento crítico y los rasgos de las estrategias lúdicas implementadas. Se incorporaron indicadores que pueden ser observados, tales como: cooperación, participación activa, argumentación, formulación de preguntas, reflexión en grupo y toma de decisiones.

3.7.3. Entrevista semi-estructurada dirigida a los docentes

Se realizó una entrevista semiestructurada a los dos profesores encargados de la sección, con el objetivo de indagar más a fondo acerca de sus puntos de vista sobre la relevancia, la eficacia y los resultados que se obtienen del empleo de estrategias lúdicas en el proceso educativo. Esta técnica cualitativa permitió la obtención de información reflexiva sobre las transformaciones que se notaron en los alumnos respecto a su habilidad para argumentar, analizar y decidir durante las actividades pedagógicas.

Se utilizó una guía de entrevista que incluía ocho preguntas abiertas, las cuales se clasificaron en tres grupos: experiencias pasadas con la implementación de estrategias lúdicas, valoración del pensamiento crítico en el salón de clases y observaciones acerca del progreso cognitivo y actitudinal de los alumnos. Las entrevistas se grabaron, se transcribieron y se analizaron a través de un proceso de categorización temática, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes.

3.8. Validez y confiabilidad

Para garantizar la rigurosidad científica de la investigación, se examinaron los criterios de validez y fiabilidad de las herramientas utilizadas. Para asegurar que los datos recopilados representaran de forma precisa y coherente el fenómeno bajo estudio, ambos procedimientos fueron imprescindibles.

3.8.1. Validez

La validez de contenido de los instrumentos se estableció a través del método de juicio de expertos, que consistió en la evaluación sistemática del cuestionario (12 ítems), la guía de observación y la entrevista por parte de cinco especialistas con formación en pedagogía, psicología educativa e investigación científica. La elección de

los expertos se hizo teniendo en cuenta criterios de experiencia profesional, producción académica y conocimiento del área de estudio.

El proceso de validación se realizó en tres etapas. En la primera fase, se construyó una matriz de evaluación donde los expertos calificaron cada ítem en función de cuatro criterios: pertinencia, claridad, coherencia y relevancia, mediante una escala ordinal de 1 a 5 (1 = muy bajo; 5 = muy alto). En la segunda fase se realizaron valoraciones sistemáticas y se calcularon los índices de validez mediante el coeficiente V de Aiken, con el fin de cuantificar el grado de coincidencia entre los evaluadores. Finalmente, en una tercera fase, se analizaron las observaciones cualitativas emitidas por los expertos, lo cual permitió realizar ajustes en la redacción de algunos ítems, así como mejorar la correspondencia entre indicadores, dimensiones y variables de estudio.

Para el cálculo del coeficiente V de Aiken se utilizó la siguiente fórmula:

$$V = \frac{s}{(N(C - 1))}$$

donde s representa la puntuación asignada menos el valor mínimo de la escala, n el número de expertos (5) y c el número de categorías de la escala. Los resultados obtenidos mostraron que todos los ítems presentaron valores superiores a 0.80, lo que indica un alto nivel de validez de contenido de acuerdo con los criterios metodológicos establecidos en la literatura (Cabero Almenara & Barroso Osuna, 2013).

Tabla 1. *Validez de contenido del cuestionario (V de Aiken)*

Dimensión	Ítems	V de Aiken promedio	Interpretación
Análisis	1-3	0.89	Alta validez
Evaluación crítica	4-6	0.91	Alta validez
Reflexión y autorregulación	7-8	0.87	Alta validez
Toma de decisiones	9-10	0.88	Alta validez
Pensamiento crítico	11-12	0.90	Alta validez
Promedio general	12 ítems	0.89	Alta validez

Nota. V de Aiken calculado a partir del juicio de cinco expertos. Valores ≥ 0.80 indican adecuada validez de contenido. Elaboración propia.

Los resultados que se muestran en la Tabla 1, con un promedio general de $V = 0.89$, indican un alto nivel de concordancia entre los cinco expertos en cuanto a la calidad técnica de los ítems. Concretamente, la dimensión de evaluación crítica ($V = 0.91$) obtuvo el valor más alto, lo que refleja una adecuada formulación de los ítems relacionados con la valoración de información y la toma de decisiones fundamentadas.

Por su parte, la dimensión de reflexión y autorregulación ($V = 0.87$) es la que menor valor presenta, si bien se encuentra dentro del rango aceptable, lo cual sugiere la necesidad de ajustes menores en la redacción para mejorar su precisión conceptual.

De igual manera, la consistencia de los valores obtenidos en todas las dimensiones evidencia que los ítems están adecuadamente correspondidos con los constructos teóricos del pensamiento crítico, asegurando su pertinencia para el contexto educativo analizado. El hecho de que ningún ítem haya alcanzado valores menores de 0.80, confirma la validez general del instrumento y su capacidad para medir adecuadamente las habilidades cognitivas propuestas.

También, como parte del proceso de validación, se desarrolló una prueba piloto aplicada a un grupo de estudiantes con características similares a la población objetivo. En esta fase se pudo comprobar la comprensión de los ítems, la claridad del lenguaje y el funcionamiento del instrumento, lo que permitió evidenciar una adecuada interpretación por parte de los participantes. En conjunto, estos resultados confirman la validez de contenido y de constructo, así como la pertinencia del instrumento para su aplicación en el estudio.

3.8.2. Confiabilidad

La fiabilidad del cuestionario se estableció mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach (α) a partir de los datos obtenidos en la fase piloto, aplicada a un grupo de 30 estudiantes con características similares a la población de estudio. Este

coeficiente permite valorar la consistencia interna del instrumento, o sea, el grado de homogeneidad entre los ítems que conforman cada dimensión y su potencialidad para medir de manera coherente el constructo del pensamiento crítico.

El análisis estadístico mostró un valor global de $\alpha = 0.87$, lo que indica un alto nivel de confiabilidad. De acuerdo con los criterios de George y Mallery (2019), valores mayores a 0.80 indican una consistencia interna adecuada, mientras que valores cercanos a 0.90 reflejan una alta precisión de medición. En este sentido, el resultado alcanzado confirma que el instrumento posee una estabilidad y precisión adecuadas, garantizando la fiabilidad de los datos obtenidos.

En el plano dimensional los resultados obtenidos muestran coeficientes que oscilan entre $\alpha = 0.84$ y $\alpha = 0.88$, lo cual es indicativo de una homogeneidad de la consistencia interna en todas las dimensiones evaluadas. En concreto, la dimensión de evaluación crítica muestra el mayor valor ($\alpha = 0,88$), lo que refleja una alta consistencia entre sus ítems y, por tanto, la adecuada medición de la capacidad para valorar información y tomar decisiones fundamentadas. La dimensión de reflexión y autorregulación presenta el valor más bajo ($\alpha = 0.84$), aunque se encuentra dentro de rangos aceptables, lo que sugiere una adecuada coherencia interna, con posibilidad de ser optimizada en el futuro.

También las dimensiones de análisis ($\alpha = 0.85$) y de toma de decisiones ($\alpha = 0.86$) presentan niveles de fiabilidad consistentes, lo que indica un adecuado relacionamiento entre los ítems que las componen. Finalmente, la dimensión correspondiente a los ítems 11 y 12 ($\alpha = 0.87$) confirma la adecuada consistencia en la medición de procesos metacognitivos asociados al pensamiento crítico. En conjunto, estos resultados permiten asegurar que el cuestionario presenta una estructura interna sólida y coherente, lo que garantiza la estabilidad de las mediciones y la fiabilidad de los resultados obtenidos en la investigación. El hecho de no haber

valores menores de 0.80 en todas las dimensiones, corrobora la calidad técnica del instrumento y su adecuación al contexto educativo analizado.

Para los instrumentos cualitativos como la guía de observación y la entrevista semiestructurada, la confiabilidad se aseguró mediante el proceso de triangulación metodológica, que consistió en la comparación sistemática de la información obtenida mediante técnicas, fuentes y momentos de aplicación diferentes. El presente procedimiento permitió comprobar la coherencia, estabilidad y consistencia de los hallazgos, lo cual fortaleció la credibilidad y validez interna del estudio (Cohen et al., 2018; Creswell & Clark, 2018).

Tabla 2. *Confiabilidad del cuestionario*

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach (α)	Interpretación
Análisis	1-3	0.85	Alta confiabilidad
Evaluación crítica	4-6	0.88	Alta confiabilidad
Reflexión y autorregulación	7-8	0.84	Alta confiabilidad
Toma de decisiones	9-10	0.86	Alta confiabilidad
Pensamiento crítico	11-12	0.87	Alta confiabilidad
Total	12 ítems	0.87	Alta confiabilidad

Nota. Coeficiente Alfa de Cronbach obtenido de la prueba piloto (n = 30). Valores \geq 0.80 indican alta consistencia interna. Elaboración propia.

3.9 Técnicas de análisis de datos

Teniendo en cuenta la naturaleza del estudio y el enfoque mixto que se utilizó, se llevó a cabo el análisis de los datos. Se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales para los datos cuantitativos, que se adquirieron al aplicar el cuestionario a los alumnos en las etapas de pretest y postest. Primero, se utilizaron la media aritmética y la desviación estándar para calcular las medidas de tendencia central y de dispersión, respectivamente. Estas se emplearon con el fin de caracterizar cómo actuaban las variables "pensamiento crítico" y "estrategias lúdicas" antes y después de la intervención.

Más adelante, para establecer si hubo diferencias estadísticamente significativas entre las dos mediciones, se utilizó la prueba no paramétrica de rangos

con signo de Wilcoxon. Esto se debe a que la muestra es pequeña y los supuestos de normalidad requeridos por las pruebas paramétricas (Field, 2018) no se satisfacen. Esta prueba permitió la comparación de las calificaciones que se lograron en el pretest y el postest del mismo conjunto, detectando cambios importantes que se pueden atribuir a la implementación del programa de estrategias lúdicas. Se utilizó el programa IBM SPSS Statistics, versión 30.0, para procesar y analizar los datos; este software permite realizar cálculos precisos y obtener interpretaciones fiables de los resultados estadísticos.

Se utilizó el método de análisis de contenido para los datos cualitativos, que provienen de las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Este procedimiento abarcó la identificación, categorización y codificación de las actitudes y respuestas vistas. Este procedimiento permitió la identificación de patrones, actitudes reflexivas y signos de progreso del pensamiento crítico en los alumnos.

Por último, se llevó a cabo una triangulación metodológica entre los resultados cualitativos y cuantitativos, lo que permitió la comparación de los datos adquiridos por medio de diversas fuentes y procedimientos. Este procedimiento reforzó el valor interpretativo de la investigación y facilitó una comprensión más completa del impacto que tienen las estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de cuarto año de Educación Básica.

3.10. Matriz de operacionalización de las variables

Tabla 3. Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Operacionalización	Dimensión	Indicadores observables	Escala de medición	Técnica	Instrumento
Estrategias lúdicas (VI)	Las estrategias lúdicas son métodos activos que integran el juego, la colaboración y la imaginación para favorecer el aprendizaje significativo, la participación y la motivación de los estudiantes (Lauricella y Edmunds, 2023).	Se implementan mediante un programa pedagógico basado en juegos educativos, dinámicas cooperativas y actividades de reflexión orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.	Participación en actividades de juego	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de involucramiento en la actividad. - Disposición para iniciar el juego. - Permanencia activa durante la actividad. 	Escala ordinal tipo Likert (1-5)	Observación participante	Guía de observación
			Uso del juego como recurso pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de reglas del juego. - Interacción durante la actividad. - Relación entre juego y aprendizaje. 	Escala ordinal tipo Likert (1-5)	Observación participante	Guía de observación
			Interacción socioafectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración entre pares. - Respeto de turnos. - Manejo de desacuerdos. 	Escala ordinal tipo Likert (1-5)	Observación participante	Guía de observación
			Percepción docente sobre estrategias lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia de uso de actividades lúdicas. 	Categorica (análisis cualitativo)	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista

				<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de estrategias utilizadas. - Criterios de selección de juegos. - Limitaciones en su aplicación. 			
Pensamiento crítico (VD)	Es un proceso cognitivo de autorregulación que implica analizar, interpretar, evaluar e inferir información para la toma de decisiones fundamentadas (Nadurak, 2023).	Se evalúa mediante la aplicación de instrumentos antes y después de la intervención, con el fin de medir habilidades cognitivas y conductuales en el contexto escolar.	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de ideas principales. - Consideración de diferentes puntos de vista. - Análisis de causas de un problema. 	Escala tipo Likert (1-5)	Encuesta	Cuestionario estructurado
			Evaluación crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la veracidad de la información. - Toma de decisiones basada en razonamiento lógico. - Análisis de consecuencias. 	Escala tipo Likert (1-5)	Encuesta	Cuestionario estructurado
			Reflexión y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre errores. - Revisión de ideas antes de expresarlas. 	Escala tipo Likert (1-5)	Encuesta	Cuestionario estructurado
			Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación de alternativas. - Justificación de decisiones. 	Escala tipo Likert (1-5)	Encuesta	Cuestionario estructurado

Pensamiento crítico observable en el aula

- Identificación de elementos relevantes.
- Explicación de situaciones.
- Argumentación de respuestas.
- Toma de decisiones fundamentadas.

Escala ordinal tipo Likert (1-5)

Observación participante

Guía de observación

Elaborado por: Bravo (2026).

4. Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados

4.1. Fase de diagnóstico

El objetivo de la etapa de diagnóstico fue determinar el grado inicial del pensamiento crítico en los alumnos del cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Para esto, se utilizó una herramienta estructurada alrededor de las dimensiones de evaluación, interpretación, análisis y toma de decisiones. Esta contiene ítems que provienen de los indicadores preestablecidos en la operacionalización de variables.

En este periodo, se llevó a cabo un pretest con los 30 alumnos que formaron parte de la muestra del estudio para entender sus capacidades cognitivas y reflexivas antes de la intervención recreativa. Los resultados que se obtuvieron se clasificaron según las dimensiones del pensamiento crítico, lo que permitió descubrir las fortalezas y debilidades de los participantes en cada una de ellas.

El diagnóstico inicial mostró que la mayoría de los alumnos tenían un nivel medio o bajo en las capacidades de evaluación y análisis. Esto se vio reflejado en problemas para diferenciar entre opiniones y hechos, determinar causas y efectos, así como para respaldar sus ideas con razonamientos lógicos. Los resultados en la dimensión de interpretación revelaron un desempeño medio, dado que algunos alumnos pudieron entender información explícita, pero se encontraron con dificultades para establecer conexiones entre conceptos o inferir significados implícitos.

Por último, en lo que respecta a la toma de decisiones, se observó que los alumnos presentaban inseguridad para sugerir conclusiones o posibles soluciones respaldadas por evidencias. Estos hallazgos iniciales posibilitaron la creación de una línea base en la que se implementó más adelante el programa de estrategias lúdicas,

sirviendo como un punto de referencia para cotejar los resultados logrados en la etapa de evaluación subsiguiente. En resumen, el diagnóstico mostró que es necesario aplicar métodos de enseñanza activos y participativos que fomenten la argumentación lógica y el pensamiento crítico desde un enfoque significativo y dinámico.

4.2. Informe de resultados por instrumento

4.2.1. Encuesta a estudiantes

Pregunta 1. ¿Analizo las causas fundamentales de un problema antes de expresar mi opinión?

Tabla 4. *Niveles de pensamiento crítico en el reconocimiento de causas de un problema*

Escala de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	6	20.0
En desacuerdo	10	33.3
Indiferente	8	26.7
De acuerdo	5	16.7
Totalmente de acuerdo	1	3.3
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

Los resultados muestran que el 53,3 % de los estudiantes se encuentra en niveles de desacuerdo, lo que refleja una capacidad limitada para identificar las causas fundamentales de un problema antes de emitir un juicio. Este comportamiento indica que predomina un pensamiento inmediato, con respuestas poco reflexivas y sin un análisis estructural de la información. Asimismo, el 26.7 % que se ubica en una posición neutral evidencia indecisión o falta de estrategias cognitivas claras para abordar problemas de manera analítica.

En este sentido, el pensamiento crítico en su dimensión de análisis requiere identificar relaciones causales y entender los elementos de una situación

problemática (Facione, 2020). Además, la falta de estrategias didácticas activas limitaría el desarrollo de estas habilidades en educación básica, según estudios recientes (Alarcón & Caballero, 2024). Los resultados, por tanto, son indicativos de una debilidad significativa en el razonamiento causal y en la fundamentación de opiniones.

Pregunta 2. ¿Analizas diferentes puntos de vista antes de llegar a una conclusión?

Tabla 5. *Distribución de respuestas sobre la capacidad de análisis de distintos puntos de vista en la toma de decisiones*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	8	26.7
En desacuerdo	10	33.3
Indiferente	6	20.0
De acuerdo	4	13.3
Totalmente de acuerdo	2	6.7
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 60 % de los estudiantes admite que no tiene en cuenta puntos de vista distintos antes de llegar a una conclusión, lo que indica una tendencia al pensamiento unidimensional y poco flexible. Esta situación restringe la posibilidad de contrastar informaciones y analizar diferentes perspectivas, lo cual es esencial para la construcción del juicio crítico. El 20 % de respuestas indiferentes indica que existe poca conciencia sobre los propios procesos cognitivos, lo cual apunta a debilidades metacognitivas.

Según Ennis (2015), pensar de manera crítica significa considerar distintas perspectivas antes de tomar decisiones basadas en fundamentos sólidos. En esta línea, investigaciones recientes señalan que las estrategias lúdicas facilitan la

apertura cognitiva y el análisis comparativo (Chancusig & Granja, 2023). Así pues, los resultados ponen de manifiesto carencias en la argumentación y en la valoración de la información, lo cual repercute en la calidad del razonamiento.

Pregunta 3. ¿Eres capaz de identificar las ideas principales en un texto o situación planteada?

Tabla 6. *Distribución de respuestas sobre la habilidad para identificar ideas principales en textos o situaciones*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	6	20.0
En desacuerdo	9	30.0
Indiferente	7	23.3
De acuerdo	5	16.7
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 50 % de los estudiantes tiene problemas para identificar ideas principales, lo que refleja limitaciones en la comprensión analítica de la información. Este hecho indica que los alumnos no son capaces de distinguir con suficiencia entre los datos relevantes y los que son de carácter secundario, lo cual influye en la organización del conocimiento. El 23.3 % que se encuentra en una posición neutral, muestra inseguridad en sus capacidades cognitivas, lo que posiblemente está asociado a una poca aplicación de estrategias de comprensión.

Desde el punto de vista teórico, la interpretación es una habilidad esencial del pensamiento crítico, puesto que permite comprender y dar sentido a la información (Nadurak, 2023). Además, investigaciones señalan que las estrategias lúdicas

fomentan la comprensión lectora y el análisis de contenidos (Díaz-Romero et al., 2024). Los resultados muestran, pues, una debilidad en la dimensión interpretativa.

Pregunta 4. ¿Evalúas la veracidad de la información antes de aceptarla como cierta?

Tabla 7. *Distribución de respuestas sobre la capacidad de evaluación crítica de la información recibida*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	7	23.3
En desacuerdo	8	26.7
Indiferente	6	20.0
De acuerdo	5	16.7
Totalmente de acuerdo	4	13.3
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 50 % de los estudiantes no evalúan si la información que reciben es cierta o no antes de aceptarla, lo cual pone de relieve una debilidad importante en la dimensión evaluativa del pensamiento crítico. Esta conducta es indicativa de un procesamiento superficial de la información, en el cual se asumen los contenidos sin cuestionar su validez ni su procedencia. El 20 % que se mantiene indiferente evidencia la ausencia de criterios claros para validar la información, mientras que solo el 30 % muestra prácticas críticas adecuadas.

La evaluación, según Facione (2020), implica analizar la credibilidad de las fuentes y la coherencia lógica de los argumentos. En este sentido, estudios recientes resaltan que las estrategias didácticas activas son fundamentales para formar habilidades de evaluación crítica (Cardenas, 2024). Por lo tanto, los resultados reflejan limitaciones en la autonomía intelectual.

Pregunta 5. ¿Tomas decisiones basadas en un razonamiento lógico y no solo en lo que piensan los demás?

Tabla 8. *Distribución de respuestas sobre la toma de decisiones fundamentadas en el razonamiento propio*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	5	16.7
En desacuerdo	10	33.3
Indiferente	6	20.0
De acuerdo	6	20.0
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 50 % de los estudiantes afirma no tomar sus decisiones a partir de un razonamiento lógico propio, lo que pone en evidencia una dependencia del criterio externo y una escasa autonomía cognitiva. Este comportamiento dificulta la toma de decisiones informadas y denota una falta de reflexión en el pensamiento. El 20 % que se sitúa en una posición neutral denota indecisión o falta de seguridad en el propio juicio.

Desde la perspectiva de la teoría del pensamiento crítico, la toma de decisiones requiere el empleo de razonamiento lógico y la valoración de evidencias (Ennis, 2015). Asimismo, estudios señalan que la enseñanza basada en el juego promueve la autonomía y el pensamiento independiente (Mao et al., 2021). Los resultados, por tanto, evidencian una debilidad en la dimensión decisional del pensamiento crítico.

Pregunta 6: ¿Evalúas las consecuencias antes de actuar o tomar una decisión?

Tabla 9. *Distribución de respuestas sobre la reflexión previa a la toma de decisiones*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	6	20.0
En desacuerdo	9	30.0
Indiferente	5	16.7
De acuerdo	7	23.3
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 50% de los estudiantes no evalúan las consecuencias antes de actuar, lo que demuestra impulsividad y falta de planificación cognitiva. Ese proceder es indicativo de una escasa capacidad de previsión y análisis prospectivo, aspectos esenciales del pensamiento crítico. El 16,7% que permanece indiferente, refleja una falta de conciencia sobre la importancia de anticipar resultados.

Facione (2020) señala que la inferencia se refiere a anticipar consecuencias y valorar potenciales escenarios que se presentan antes de tomar una decisión. En esta línea, investigaciones recientes demuestran que las estrategias lúdicas contribuyen al desarrollo del pensamiento anticipatorio (Arifin, 2025). Por lo tanto, los resultados muestran debilidades en la autorregulación y en la toma de decisiones informadas.

Pregunta 7. ¿Reflexionas sobre tus errores para mejorar en futuras actividades escolares?

Tabla 10. *Distribución de respuestas sobre la autorreflexión ante los errores académicos*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	4	13.3
En desacuerdo	8	26.7
Indiferente	7	23.3
De acuerdo	8	26.7
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 40 % de los estudiantes no reflexiona sobre sus errores, lo que pone en evidencia una escasa autorregulación del aprendizaje. Este comportamiento restringe la posibilidad de aprender por sí mismo y de mejorar constantemente. El 23.3% que permanece indiferente indica una falta de conciencia metacognitiva que impacta el desarrollo de habilidades reflexivas.

Desde el punto de vista teórico, la metacognición implica analizar el propio proceso de aprendizaje y aprender del error (Núñez-Lira et al., 2020). Además, trabajos recientes destacan que las estrategias lúdicas facilitan la reflexión y el mejoramiento del desempeño académico (Llerena-Garces et al., 2024). Los resultados evidencian, por tanto, debilidades en la autorregulación cognitiva.

Pregunta 8: ¿Revisas tus ideas antes de expresarlas para asegurarte de que tienen sentido lógico?

Tabla 11. *Distribución de respuestas sobre la revisión del propio razonamiento antes de expresarse*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	6	20.0
En desacuerdo	9	30.0
Indiferente	5	16.7
De acuerdo	7	23.3
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 50 % de los estudiantes no se corrige antes de expresar sus ideas, lo que pone en evidencia deficiencias de planificación cognitiva y de estructuración del pensamiento. Este proceder afecta la claridad y la coherencia de la expresión, limitando la calidad del razonamiento. El 16.7 % que permanece indiferente indica que no se ha comprendido la importancia de organizar las ideas previamente.

Ennis (2015) define el pensamiento crítico como la revisión y valoración de los propios razonamientos previas a su comunicación. En esta línea, investigaciones evidencian que las estrategias lúdicas favorecen la organización del pensamiento y la argumentación (Bósquez León, et al., 2024). Por lo tanto, los resultados indican limitaciones de coherencia lógica.

Pregunta 9: ¿Comparas diferentes opciones antes de elegir la mejor solución a un problema escolar?

Tabla 12. *Distribución de respuestas sobre la comparación de alternativas antes de tomar decisiones*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	7	23.3
En desacuerdo	9	30.0
Indiferente	5	16.7
De acuerdo	6	20.0
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 53,3% de los estudiantes afirma no comparar distintas alternativas antes de tomar una decisión, lo que evidencia un proceso decisonal limitado y poco reflexivo.

Esa tendencia indica que los alumnos prefieren respuestas inmediatas, sin evaluar varias posibilidades ni pensar en sus consecuencias. El 16,7% que se muestra indiferente, pone de manifiesto una falta de claridad de sus propios procesos cognitivos, mientras que sólo el 30% muestra un comportamiento analítico adecuado.

Desde el enfoque del pensamiento crítico, la toma de decisiones implica comparar opciones, analizar ventajas y desventajas y seleccionar la alternativa más pertinente (Facione, 2020). Además, la literatura más reciente señala que las estrategias lúdicas propician el pensamiento estratégico y la resolución de problemas en escenarios educativos (Granizo-Ceaizaguano et al., 2024). Por tal motivo, los resultados reflejan debilidades en la planificación y en el razonamiento estratégico.

Pregunta 10: ¿Sueles justificar tus decisiones cuando los demás no están de acuerdo contigo?

Tabla 13. *Distribución de respuestas sobre la justificación argumentada de las decisiones personales*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	5	16.7
En desacuerdo	10	33.3
Indiferente	7	23.3
De acuerdo	5	16.7
Totalmente de acuerdo	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 50 % de los estudiantes manifiesta no estar en disposición de justificar sus decisiones cuando se topan con posturas contrarias, lo que demuestra una escasa capacidad argumentativa y poca seguridad en su propio razonamiento. Esta actitud muestra problemas en la construcción y defensa de ideas, elementos esenciales del pensamiento crítico. El 23,3% que permanece indiferente denota una falta de habilidades para el debate y la confrontación de ideas, mientras que sólo el 26,7% muestra niveles adecuados de argumentación.

Para Ennis (2015) la argumentación es una habilidad central del pensamiento crítico, ya que permite respaldar opiniones mediante evidencias y razonamientos lógicos. En esta línea, investigaciones evidencian que el uso de estrategias lúdicas promueve el debate y la construcción de argumentos en el aula (Chávez, 2024). De ahí que los resultados muestren carencias en la expresión argumentativa.

Pregunta 11: ¿Evalúas si tus respuestas o conclusiones son correctas después de resolver una actividad escolar?

Tabla 14. *Distribución de respuestas sobre la evaluación personal de las propias conclusiones académicas*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	6	20.0
En desacuerdo	8	26.7
Indiferente	5	16.7
De acuerdo	7	23.3
Totalmente de acuerdo	4	13.3
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 46,7% de los estudiantes manifiesta no evaluar sus respuestas luego de realizar una actividad, lo que pone de relieve falencias en los procesos de autoevaluación y control cognitivo. Esta forma de actuar demuestra una escasa habilidad para evaluar uno mismo y encontrar posibles equivocaciones, lo que influye en el aprendizaje significativo. El 16,7% que se mantiene indiferente evidencia la ausencia de hábitos metacognitivos, mientras que el 36,6% muestra prácticas de revisión más adecuadas.

Desde el punto de vista del pensamiento crítico, la autoevaluación es una habilidad esencial que permite valorar la validez de las propias conclusiones (Nadurak, 2023). De igual forma, estudios resaltan que las estrategias didácticas activas propician la reflexión sobre el aprendizaje (Giler & Silva, 2025). Así pues, los resultados muestran que la metacognición tiene limitaciones.

Pregunta 12: ¿Reconoces cuando una idea tuya puede estar equivocada y buscas mejorarla?

Tabla 15. *Distribución de respuestas sobre la capacidad de reconocer errores en las propias ideas*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	4	13.3
En desacuerdo	9	30.0
Indiferente	6	20.0
De acuerdo	7	23.3
Totalmente de acuerdo	4	13.3
Total	30	100.0

Fuente: Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Análisis e interpretación

El 43,3% de los estudiantes tiene problemas para reconocer errores en sus propias ideas, lo que muestra una resistencia a la autocrítica y poca flexibilidad cognitiva. Ese comportamiento restringe la posibilidad de aprender y de adaptarse frente a nuevas evidencias o puntos de vista. El 20 % que permanece indiferente demuestra falta de conciencia sobre la importancia de la autorregulación, mientras que sólo el 36,6 % muestra disposición a mejorar sus ideas.

De acuerdo con Facione (2020), pensar de forma crítica significa que una persona debe ser capaz de cuestionar sus propias ideas y cambiarlas en función de la evidencia disponible. En esta línea, estudios recientes indican que las estrategias lúdicas promueven la reflexión y la flexibilidad cognitiva en los estudiantes (Llerena-Garces et al., 2024). Los resultados muestran, por tanto, debilidades en la autorregulación y en la apertura al cambio.

4.2.2. Observación participante

Durante la etapa inicial, las observaciones participativas ayudaron a identificar y caracterizar exitosamente el comportamiento de los estudiantes dentro de dos de las cuatro categorías apriorísticas establecidas: estrategias de juego y pensamiento crítico, incluyendo sus subcategorías integradas. En relación con la primera categoría, se estableció claramente que la participación activa de los estudiantes era mínima; en la mayoría de las sesiones, solo un subconjunto activo del grupo estaba dispuesto a participar en las actividades propuestas, mientras que algunos permanecieron pasivos, esperando que el profesor diera instrucciones.

Aunque algunos miembros del grupo a veces estaban ansiosos por comenzar, las actividades grupales eran numerosas y no lograron facilitar una participación significativa y continua. También era común que los estudiantes se desanimaran o se volvieran menos activos en tareas que requerían colaboración y resolución de problemas, sugiriendo una apropiación débil en general de las estrategias de juego como herramientas de aprendizaje y una desconexión entre el juego y los procesos cognitivos subyacentes.

Las observaciones sobre la interacción de los estudiantes en el aula indican la ausencia de comunicación efectiva en el trabajo en equipo. Aunque se hicieron intentos de cooperación en actividades grupales, la falta de coordinación y la construcción de un objetivo común fueron evidentes en la mayoría de los estudiantes.

Las acciones de algunos niños revelaron el predominio de una dinámica competitiva, en la que se ignoraban las colaboraciones de los compañeros, limitando el desarrollo de habilidades sociales y reflexivas, que son necesarias en el pensamiento crítico. De igual forma, la motivación y el disfrute del juego, aunque presentes en actividades iniciales, disminuían conforme las dinámicas requerían

razonamiento o reflexión. Esto se debió a que muchos estudiantes asociaban el juego con el entretenimiento y no con un recurso pedagógico.

En cuanto a la segunda categoría, compuesta por el pensamiento crítico, se mencionaron dificultades notables dentro de las subcategorías de análisis, interpretación, evaluación y toma de decisiones reflexivas. Durante las observaciones, los estudiantes exhibieron una limitada capacidad para interrelacionar ideas, hacer comparaciones o proporcionar juicios razonados sobre los problemas presentados. La mayor parte del tiempo, las respuestas de los estudiantes se formularon como opiniones espontáneas y no críticas, y como repeticiones de lo que el profesor había mencionado previamente. Solo un pequeño grupo demostró la disposición a explorar más allá de lo obvio o a proporcionar una respuesta razonada. Este patrón demostró la necesidad de cultivar procesos de razonamiento lógico, así como la necesidad de enfocarse en la integración de actividades lúdicamente reflexivas.

Los estudiantes parecían tener dificultad para evaluar la relevancia de las conclusiones personales. La auto-reflexión en su razonamiento era débil. Había una actitud predominante de conformidad o dependencia de la validación externa del profesor. Rara vez los niños mostraban disposición para cuestionar sus ideas o admitir que cometían errores. Esto es probablemente el resultado de una falta de estrategias metacognitivas desarrolladas para autorregular su aprendizaje. Finalmente, en la toma de decisiones reflexiva, se observó que la mayoría actuaba por impulso, sin considerar las posibles consecuencias de sus acciones en las actividades propuestas. Las decisiones parecían aleatorias o influenciadas por compañeros más dominantes, mostrando poca autonomía y razonamiento en sus elecciones.

Los resultados del diagnóstico indican que los estudiantes todavía muestran limitaciones importantes en el aprendizaje y en la adopción de estrategias lúdicas

asociadas al pensamiento crítico. A partir del proceso de observación, se pudo comprobar que las prácticas pedagógicas tradicionales no han permitido la construcción de espacios de reflexión activa ni el establecimiento de experiencias lúdicas intensificadas que promuevan la curiosidad, la colaboración y el razonamiento. Fue por esto que se justificó la utilización de un programa de intervención que contempla estas estrategias lúdicas, con el fin de desarrollar en los estudiantes del cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, habilidades de análisis, evaluación y toma de decisiones de orden crítico.

4.2.3. Entrevista semiestructurada a docentes

Categoría 1: Estrategias Lúdicas utilizadas en clases de Educación Básica

Subcategoría 1.1. Planificación e Intencionalidad Pedagógica

Los resultados de las entrevistas mostraron que la mayoría de los docentes de Educación Básica de cuarto año planificaban sus lecciones con el currículo en mente y con pocas o ninguna actividad lúdica sistemática que creara caminos para el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras que algunos docentes afirmaron incluir juegos o actividades recreativas, no había una clara intención pedagógica detrás de estas y se utilizaban más para motivar o distraer como propósito.

La limitada planificación específica con un enfoque lúdico significó que los juegos no podían estimular el pensamiento de orden superior, el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones y la resolución de problemas que hacen de un juego una herramienta cognitiva. Además, la falta de orientación institucional sobre cómo integrar estrategias lúdicas con los objetivos de habilidades de pensamiento de orden superior muestra falta de formación y preparación metodológica en esta área.

Subcategoría 1.2. Aplicación de estrategias lúdicas en el aula

Desde el punto de vista de los docentes, los juegos didácticos eran poco frecuentes, en la mayoría de los casos, se utilizaban de forma improvisada. Las actividades lúdicas se realizaban sin una vinculación a las competencias de pensamiento analítico, argumentativo o reflexivo. La falta de recursos de material didáctico, el exceso de atribuciones y la presión de la docencia por el cumplimiento de los contenidos fueron algunas de las razones que se aportaron a los docentes.

Aun así, la mayoría de los docentes reconocía el uso del juego lúdico por la participación, la atención y la motivación de los estudiantes. En la práctica, la ausencia de seguimiento y de evaluación impidió recoger evidencia sobre el impacto de las estrategias en el aprendizaje. De acuerdo con esto, se debe señalar el uso de la planificación lúdica, cuya ausencia ha de ser sostenida en el tiempo, para estimular el desarrollo de las capacidades críticas y la activación del pensamiento de los estudiantes.

Subcategoría 1.3. Percepción del docente sobre la relación entre juego y pensamiento crítico

Los resultados mostraron que los docentes entienden el valor del juego como un medio de aprendizaje, pero no todos fueron capaces de conectar esto directamente con la construcción del pensamiento crítico. Algunos creían que el pensamiento crítico debería trabajarse a través de ejercicios de razonamiento lógico o actividades de lectura y escritura en lugar de actividades de juego. Sin embargo, otros reconocieron que el juego podría utilizarse para estimular la observación, el análisis y la toma de decisiones cuando se utiliza para una reflexión intencionada.

Esta variedad de percepciones indica la ausencia de formación docente sobre métodos didácticos innovadores y el uso de metodologías activas, lo que restringe la capacidad de transformar el juego en una poderosa herramienta educativa dentro del aula.

Categoría 2: Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes

Subcategoría 2.1. Formación y preparación del docente

Cada uno de los docentes encuestados afirmó que no había tenido ninguna formación inicial que fuera profunda en pensamiento crítico ni formación en metodologías lúdicas. La mayoría expresó que su comprensión del tema se adquirió únicamente a través de talleres esporádicos sin ningún fundamento teórico o didáctico formal. Esto afecta cómo se orienta el proceso de enseñanza y tiende a ser más transmisivo que reflexivo. Además, los docentes admitieron que la ausencia de actualización pedagógica que pudieran diseñar e implementar, marcos que fomenten la autonomía, la construcción de argumentos y el pensamiento crítico permanecen desenfocados. La ausencia de programas educativos institucionales de formación sobre pensamiento crítico y ludo-pedagogía forman la base de una cultura educativa más reflexiva y creativa.

Subcategoría 2.2. Recursos e infraestructura educativa

En el caso de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, el contexto rural representa un desafío adicional para el desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias lúdicas. Los docentes mencionaron que la escasez de

espacios y de materiales hace que, en la mayoría de las situaciones, por falta de materiales y juegos educativos, se limite el desarrollo de actividades lúdicas. Además, la infraestructura no contiene adecuaciones que permitan la organización de espacios flexibles de aprendizaje. De la misma forma, la ausencia de recursos tecnológicos y materiales manipulativos que propicien la exploración y el razonamiento, se hacen evidentes. A pesar de todo esto, la construcción de materiales lúdicos que se diseñan y el aprovechamiento de desechos, resulta en el empleo de la imaginación. Sin embargo, esto no siempre hace posible el alcance de los aprendizajes esperados.

Subcategoría 2.3. Participación y motivación estudiantil

Con respecto a la participación estudiantil, los docentes coincidieron en que los estudiantes de cuarto año están entusiasmados con las actividades lúdicas, aunque su participación crítica, hasta ahora, es limitada. La mayoría de los estudiantes tienden a actuar de manera impulsiva, sin considerar las reglas, estrategias o resultados de los juegos. Aunque los docentes notaron que los estudiantes disfrutaban de las actividades recreativas, a menudo no las correlacionan con el aprendizaje cognitivo o el desarrollo de habilidades como el razonamiento, la toma de decisiones o el discurso instruccional. Esto refuerza la necesidad de cambiar el enfoque del juego hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Esto se puede lograr a través de actividades que fomenten la reflexión, el diálogo y el compromiso cooperativo entre los estudiantes.

Los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada a los docentes indican que, si bien hay una actitud favorable hacia la innovación pedagógica, la implementación de estrategias lúdicas que priorizan el pensamiento crítico aún es muy incipiente. Los docentes citan como limitaciones la falta de formación, los pocos recursos, la rigidez de los currículos y el gran potencial que se pierde en el uso del

juego. Hay que proveer a los docentes más y mejores sesiones de capacitación en el uso de la lúdica y el pensamiento crítico, en establecer espacios más flexibles y en cultivar una cultura organizacional que priorice la reflexión, la creatividad y el aprendizaje activo en el medio rural. Solo de este modo se podrá lograr la plena integración del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

4.3. Análisis categorial

Se realizó un análisis categorial para crear una interpretación estructurada y reflexiva de la información derivada de los tres instrumentos de recolección de datos: la encuesta a los estudiantes, la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas con los docentes. En esta etapa de la investigación, pude fragmentar los datos en categorías y subcategorías predefinidas basadas en las variables de investigación: estrategias lúdicas y pensamiento crítico. Esta organización conceptual me permitió adquirir una comprensión profunda del fenómeno educativo durante mi investigación en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, ubicada en una zona rural con privaciones materiales, diversidad cultural y escasez pedagógica.

Dentro de la categoría de estrategias lúdicas, se consideraron dos subcategorías: uso pedagógico del juego y la relevancia de las actividades recreativas. El análisis mostró que el componente lúdico del proceso de enseñanza-aprendizaje se implementa de manera superficial y mal planificada. Aunque los docentes declaran reconocer el valor del juego como medio de aprendizaje, en la práctica se reduce a actividades de entretenimiento o recreativas.

Estas no tienen ninguna intencionalidad pedagógica ni conexión con los objetivos de desarrollo del pensamiento crítico. Las observaciones en el aula mostraron que la enseñanza continuaba organizándose de manera tradicional,

caracterizada por un dominio de la exposición verbal y la repetición mecánica de contenidos. Los momentos lúdicos, cuando ocurren, no brindan oportunidades para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones. Más bien, están más orientados a la disciplina grupal o sirven como descansos entre tareas cognitivas.

También se refleja la falta de planificación que contemple la inclusión de estrategias pedagógicas de metodologías activas. Los docentes no integran el juego como estrategia lúdica transversal, sino como recurso accesorio, lo que limita su potencial para estimular la participación, la autonomía y el pensamiento crítico de los alumnos. Esta situación se vincula a variables del contexto, la falta de recursos didácticos y la escasa formación en estrategias lúdico-reflexivas.

En la categoría pensamiento crítico, subcategoría análisis y razonamiento y toma de decisiones reflexivas, se evidenciaron limitaciones significativas en el desarrollo de competencias cognitivas complejas en los estudiantes. Los resultados de la encuesta mostraron que una proporción considerable de los niños tenía dificultades para explicar y sustentar sus ideas, establecer relaciones de causa y efecto, y formular juicios personales sobre situaciones de su cotidianidad. En las actividades escolares, se observaron la falta de preguntas abiertas, ejercicios de reflexión guiada y debates a lo largo de las sesiones.

El estudiante adopta un rol pasivo, siguiendo instrucciones sin entender las acciones de las actividades o el panorama general. Por lo tanto, se pierde la oportunidad de desarrollar habilidades de orden superior, como comparación, inferencia y argumentación. Los patrones de interacción en el aula también indican la ausencia de un procesamiento cognitivo de orden superior para resolver problemas.

En aquellos casos en que el docente diseñaba actividades grupales, la interacción entre los niños solo involucraba una cooperación rudimentaria.

El análisis general de las categorías revela la relación directa entre las pocas estrategias lúdicas y el limitado desarrollo del pensamiento crítico. En consecuencia, la enseñanza todavía permanece dentro del nivel reproductivo. Lúdica, como oportunidades de estimulación para el pensamiento divergente, la exploración y la construcción colaborativa del conocimiento, aún no cumple un rol dinámico dentro del aula rural. Así, para formar el pensamiento crítico, los estudiantes de cuarto año necesitan la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas intencionales que fomenten lo lúdico.

4.4. Triangulación metodológica de resultados del diagnóstico

La triangulación metodológica definió un momento importante en el proceso investigativo. Esto se debe a que implicó integrar, comparar y validar los resultados obtenidos de las tres técnicas de información que se recopilaron: encuestas, observación participante y entrevistas semi-estructuradas. Esto aumentó el valor de los hallazgos y permitió entender el tema desde varias perspectivas diferentes y significativas, proporcionando una visión completa del impacto de las estrategias lúdicas en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Para empezar, los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes indican claras debilidades en las habilidades cognitivas de orden superior. Más del 60% de los estudiantes tenía problemas con el análisis crítico, la construcción de relaciones lógicas y la justificación de sus respuestas con argumentos personales. Esta tendencia se reflejó en las observaciones en clase, donde se notó que la dinámica pedagógica predominante se centraba en la transmisión de contenido y en la realización de ejercicios repetitivos. El componente lúdico apareció de manera

aislada, sin objetivos claros y sin procesos de retroalimentación que estimularan la reflexión y la creatividad.

La observación participante mostró que las clases tienen un formato rígido y centrado en el docente, y la participación del estudiante en la construcción del aprendizaje se considera mínima. En la rutina diaria, el juego se percibe como un momento de pausa y se olvida el uso del juego como un recurso didáctico en el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que se observa en los estudiantes es la obediencia, la iniciativa del pensamiento y la construcción del aprendizaje que se muestra en el juego no es utilizada, lo que indica que el sistema educativo en la actualidad privilegia la disciplina antes que el razonamiento.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los docentes, se observó una gran coincidencia con las percepciones que se construyeron a partir de los otros instrumentos. La mayoría de los docentes entrevistados coincidieron en la importancia que tiene el pensamiento crítico en la educación, pero no lo han podido implementar debido a la falta de estrategias a nivel de la metodología del juego. Varios docentes también manifestaron que las condiciones que el contexto de la institución tiene, como el espacio, recursos y el apoyo que se brinda, limitan la incorporación de actividades innovadoras. En relación con el pensamiento crítico, se nota un acoplamiento del concepto, algunas veces, a la acción de "opinar" o "responder preguntas" sin tener relación con el razonamiento o la argumentación.

Analizar los tres instrumentos lado a lado resaltó la falta de articulación en la enseñanza lúdica y el desarrollo del pensamiento crítico como parte de un patrón común. Hubo algunas consideraciones positivas hacia las actividades lúdicas como herramienta motivacional, pero prácticamente no hubo conexión a una estrategia más

cognitiva de aprendizaje. Este desacoplamiento crea un ambiente de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes están activamente involucrados en el juego, pero pasivamente en el pensamiento, reproduciendo meramente respuestas.

4.5. Discusión de resultados

El estudio de la fase diagnóstica revela que los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica carecen de pensamiento crítico. La mayoría de los encuestados se ubicó en las categorías “en desacuerdo” e “indiferente” respecto a la capacidad de análisis, la interpretación y la argumentación, y por tanto la disposición a defender un juicio es escasa. Por tanto, los estudiantes no consiguen asociar de manera efectiva los saberes enseñados en la escuela con el razonamiento y la evaluación, lo que restringe la autonomía y el razonamiento de los estudiantes.

La observación participante, junto con el análisis de las actividades de aula, arrojó que los estudiantes asumieron un rol mayormente pasivo, especialmente en actividades que requerían razonamiento o el planteamiento de problemas y en la resolución de problemas. En las actividades prácticas, no se planteaban propósitos reflexivos. La interacción con el docente se organizaba en torno a la reproducción de contenidos y no a la exploración y discusión de estos.

Este hecho por la todavía vigente el uso de métodos expositivos en los que la transmisión de la información se despliega, dejando de lado la construcción del conocimiento de manera conjunta y activa. Mulyaningsih et al. (2022) sostienen que, cuando no se interfiere de manera activa en la resolución de problemas o en la confrontación de información, la posibilidad de un aprendizaje crítico y perdurable se disminuye.

Las entrevistas semiestructuradas con los docentes mostraron que, aunque la mayoría de los docentes reconocen la importancia del pensamiento crítico, indicaron

que no tienen las estrategias metodológicas apropiadas. Los docentes han expresado desafíos en el diseño de actividades que fomenten la reflexión, la discusión y el juicio crítico, señalando que su formación inicial no los preparó para implementar enfoques activos. Esto está en línea con las investigaciones de Archila et al. (2018) y Reyes et al. (2024), quienes afirman que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico depende en gran medida del dominio pedagógico del docente, su capacidad para guiar el razonamiento argumentativo racional y combinar estrategias que fomenten la independencia intelectual de los estudiantes.

Las estadísticas descriptivas mostraron que los valores más bajos correspondían a los indicadores relacionados con el razonamiento y la metacognición, indicando la ausencia de autoevaluación y reflexión respecto al propio pensamiento. Esto también fue señalado por Santa et al. (2024), quienes apuntan que los estudiantes que tienen pocas oportunidades para analizar su razonamiento reproducen el conocimiento sin comprenderlo completamente. Asimismo, Sari et al. (2021) enfatizan que la falta de oportunidades de aprendizaje estructuradas en torno a la resolución de problemas restringe la capacidad de formular inferencias y justificar conclusiones. Lo anterior coincide con las dificultades observadas en los estudiantes de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale.

Desde una perspectiva pedagógica, diferentes enfoques no han integrado el uso de recursos lúdicos disponibles, así como el diseño de actividades que propicien la curiosidad, la exploración y la creación. La mayoría de las y los docentes se estaban trasladando a la evaluación de resultados de la enseñanza de forma memorística, sin dejar de lado el enfoque de la enseñanza. En la misma línea, Martins et al. (2023) indican que en la enseñanza tradicional, al dar prioridad a la homogeneización de las respuestas, se frenan la construcción de un pensamiento crítico que sea flexible y que se pueda contextualizar. A su vez, Barrios (2023) sostiene que el pensamiento crítico

se afirma en el estudiante cuando asume un rol activo, se le permite construir afirmaciones y se le incorpora en actividades desafiantes que le obligan a cuestionar y a reflexionar.

La integración de un contexto rural también influye en los resultados. Las limitaciones en infraestructura, conectividad y acceso a materiales de enseñanza reducen las posibilidades de diversificar las estrategias de enseñanza y el uso de recursos tecnológicos que ayudan en el aprendizaje reflexivo. Al respecto, Pérez et al. (2021) señalan que el entorno educativo y la calidad del pensamiento crítico se ven impactados por la falta de recursos, acompañamiento metodológico y por la ausencia de lo cual dificulta el desarrollo del pensamiento de orden superior. Además, Al-Nakhle (2022) argumenta que los entornos rurales requieren una adaptación pedagógica específica en la que la creatividad y la lúdica sirvan para cerrar brechas de aprendizaje y promover la independencia cognitiva de los estudiantes.

La consistencia en los resultados proviene de la triangulación de la encuesta, la observación y la entrevista. Se concluye que la mayor parte de los alumnos presenta problemas en el análisis, la interpretación y la argumentación de ideas, que los profesores no tienen planes que sean metodológicamente eficientes y que el escenario institucional limita la innovación pedagógica. Sujiono et al. (2023) sostiene que, en el marco de la educación, las estrategias lúdicas que estén adecuadamente construidas y estructuradas tienen el potencial de transformar los entornos rígidos de los alumnos en entornos de aprendizaje activo.

Consecuentemente, se puede afirmar que el pensamiento crítico de los alumnos de cuarto año de Educación Básica está en las primeras etapas y necesita una intervención educativa. La ausencia de estrategias lúdicas, la baja capacitación de los profesores en metodologías activas y el entorno rural del área de estudio, crean

una realidad que no propicia el avance hacia el aprendizaje significativo. Esto se une al análisis de los otros textos que se han contrastado, que, en esencia, sostiene que el pensamiento crítico debe cultivarse y no aparece de forma espontánea.

5. Capítulo V: Propuesta

5.1. Análisis de la factibilidad de implementar

La viabilidad de la propuesta pedagógica basada en estrategias lúdicas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto año de Educación Básica General fue evaluada y ejecutada en las dimensiones técnica, económica y pedagógica para verificar la viabilidad de la propuesta en el contexto real de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Los resultados obtenidos durante la ejecución mostraron que la institución contaba con las condiciones necesarias para la exitosa implementación de la propuesta y garantizaba la efectividad y sostenibilidad de la misma.

En la dimensión técnica, se confirmó que la institución poseía espacios físicos adecuados para el desarrollo de actividades lúdicas, como aulas amplias, áreas de recreación y zonas verdes que facilitaron la implementación de juegos pedagógicos, dinámicas grupales y actividades cooperativas. Durante las sesiones planificadas, los juegos pedagógicos, dinámicas grupales y actividades cooperativas involucraron el uso creativo de muchos materiales reciclados, equipos tecnológicos simples e incluso equipos deportivos, que fueron utilizados de manera creativa para las actividades previstas. Esta propuesta empleada de manera creativa y eficiente demostró la viabilidad técnica y operativa en el contexto de la escuela rural incluso sin infraestructura adicional.

Desde una óptica económica, la propuesta que se implementó no significó para la institución mayores costos, en función que se utilizaron materiales elaborados en su mayoría, reutilizables, de bajo costo, y en algunos casos contruidos con la ayuda de estudiantes y profesores. La comunidad educativa también colaboró en la disposición de materiales didácticos y en la adecuación de los espacios, que, además de reducir los costos, fomentaron la participación.

La operación se integró dentro de la planificación institucional sin necesidad de financiamiento adicional, ya que las estrategias lúdicas se incluyeron en las asignaturas regulares del currículo escolar, agilizándose así los fondos ya disponibles.

Con respecto a la factibilidad pedagógica, la propuesta también tuvo una alta pertinencia, porque se presentó a resolver unas de las necesidades que se identificaron en el diagnóstico, donde se detectó la carencia en el desarrollo de las habilidades de análisis, reflexión y argumentación. Durante la aplicación, los estudiantes desarrollaron progresivamente la habilidad para la formulación de interrogantes, el razonamiento y la participación activa en la argumentación de las discusiones en los grupos. La metodología lúdica se integró coherentemente con los lineamientos del Currículo Nacional de Educación Básica en Ecuador, promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico desde un enfoque constructivista, inclusivo y así, desde un aprendizaje integral.

El compromiso de los docentes fue crucial para que la implementación avanzara. Durante los talleres de inducción, los docentes comprendieron las estrategias lúdicas propuestas y las adaptaron a las necesidades del grupo. Su disposición a considerar metodologías activas fue de gran ayuda para la ejecución del programa, ya que hizo que la implementación de las actividades propuestas fuera consistente. Esto ayudó a garantizar la sostenibilidad pedagógica del proyecto, ya que los docentes incorporaron los recursos lúdicos en sus planes de clase y expresaron su deseo de seguir usándolos en el futuro cercano.

La viabilidad institucional y social también se demostró durante la implementación, ya que el personal administrativo y los padres expresaron su apoyo y aprecio por las actividades que se estaban llevando a cabo. La naturaleza participativa y lúdica de las sesiones favoreció la aceptación de los padres y ayudó a

crear un ambiente escolar positivo. Este ambiente se caracterizó por la colaboración, el entusiasmo y la mejora en la interacción de los estudiantes. Los resultados ilustraron los cambios positivos en la dinámica del aula y la disposición de los estudiantes para aprender a través de actividades de exploración lúdica y guiada.

El análisis realizado después de la implementación de las estrategias lúdicas mostró que estas fueron viables desde perspectivas técnica, económica, pedagógica e institucional. Las condiciones de una escuela rural no solo permitieron la viabilidad de la propuesta, sino que también la efectividad en la promoción del pensamiento crítico de los niños. La implementación demostró que, utilizando los recursos disponibles, con la dedicación del docente y la involucramiento de la comunidad, es posible cambiar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje hacia un modelo más activo, reflexivo y ajustado a la realidad.

5.2. Validación por expertos

En este estudio, se llevó a cabo un proceso de validación de la validación teórica de la propuesta educativa basada en estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, se siguió un procedimiento sistemático que implicó la comunicación con especialistas en educación primaria, pedagogía del juego y desarrollo cognitivo. Esto se hizo con el fin de confirmar la relevancia y efectividad del programa para los estudiantes de Cuarto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, distrito educativo para el año escolar 2025. La validación se llevó a cabo en dos fases: la selección de los expertos y la consulta sistemática respecto a la evaluación de la estructura y contenidos de la propuesta. Se calculó el coeficiente de competencia experta (K) utilizando la fórmula propuesta por Cabero y Barroso (2013).

$$K=12 (K_a+K_c) \quad K=21 (K_a+K_c)$$

Tabla 16. Valores para obtener Ka (Coeficiente de argumentación)

Fuentes de conocimiento	Valor alto	Valor medio	Valor bajo
Análisis teóricos	0,3	0,2	0,1
Experiencia práctica	0,5	0,4	0,2
Autores nacionales	0,1	0,05	0,02
Autores extranjeros	0,1	0,05	0,02
Conocimiento del tema (emprendimiento y habilidades interpersonales)	0,1	0,05	0,02
Intuición profesional	0,1	0,05	0,02

Elaboración propia.

Se realizó un cuestionario de autoevaluación para cinco especialistas con experiencia en educación básica y metodologías lúdicas. Esto ayudó a evaluar cómo las estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico y proyectos educativos innovadores. Se calculó el coeficiente de competencia para cada especialista y en cada tema. Esto se integró con argumentación y abarcó literatura científica, experiencia práctica en metodología lúdica, escritos de académicos nacionales e internacionales, y los procesos de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico.

Toda esta información culminó en una síntesis que indicó que los especialistas tenían un dominio demostrado alto y medio en las dimensiones requeridas. El coeficiente de conocimiento también fue un valor entre 0 y 10, ajustado y ponderado probabilísticamente, y fue 0.87, lo que demostró una fuerte competencia evaluativa sobre la propuesta.

Tabla 17. Nivel de competencia de los expertos seleccionados

Expertos	Análisis teóricos	Experiencia	Autores nacionales	Autores extranjeros	Conocimiento sobre emprendimiento	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,85
2	0,5	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
3	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,7	0,75
4	0,5	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
5	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
Media	0,44	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,84	0,86	0,87

Elaboración propia.

Luego, se recibió la evaluación de la parte teórica que compone la propuesta, que incluía la justificación, los objetivos, las actividades a realizar y la posible implementación en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Evaluación que se realizó en dos rondas para recoger la opinión sobre las actividades. La retroalimentación se centró en la pedagogía de las actividades lúdicas y en la promoción de la reflexión, el análisis y la argumentación en los alumnos.

Respecto a la propuesta, los expertos concordaron en valorar la mayoría de los ítems en la categoría adecuada o bastante adecuada. Las anotaciones vinculadas a la mejora de la secuenciación de actividades y la explicitación de orientaciones metodológicas se traducen en ajustes que fueron realizados en la propuesta. La propuesta permite afirmar que las estrategias y actividades que los especialistas desarrollaron permiten a los alumnos de cuarto de Educación Básica, el ejercicio de decidir en forma crítica, la colaboración y el trabajo de forma activa y organizada.

Tabla 18. Frecuencias absolutas de evaluación del proyecto

Aspectos	Categorías		Total
	MA	BA	
A1	3	1	
A2	2	2	
A3	1	4	
A4	2	2	
A5	3	1	

Elaboración propia.

Tabla 19. Frecuencia acumulativa

Aspectos	MA	BA	A	PA	I
A1	3	4	5	5	5
A2	2	4	5	5	5
A3	1	5	5	5	5
A4	2	4	5	5	5
A5	3	4	5	5	5

Elaboración propia.

Tabla 20. *Distribución normal estándar inversa*

Aspectos	MA	BA	A	PA	Suma	Promedio (P)	N-P
A1	0,25	0,84	3,09	3,09	7,18	1,795	0,049
A2	-0,28	0,84	3,09	3,09	6,74	1,685	0,155
A3	-0,85	3,09	3,09	3,09	8,42	2,105	-0,265
A4	0,25	0,84	3,09	3,09	7,27	1,8175	0,0225
A5	0,25	0,84	3,09	3,09	7,27	1,8175	0,0225
Suma	-0,338	6,45	15,45	15,45		9,22	
Puntos de corte	-0,076	1,29	3,09	3,09		1,84	

Elaboración propia.

Tabla 21. *Determinación de rangos y puntos de corte*

Aspecto	Valor Z	Clasificación
A3	-0,265	Nada adecuado
A2	0,155	Poco adecuado
A1	0,049	Poco adecuado
A4	0,225	Adecuado
A5	0,225	Adecuado

Elaboración propia.

Tabla 22. *Rangos y puntos de corte definidos*

Rango de clasificación	Valor Z de corte	Categoría
5	$\geq 3,09$	Muy adecuado
4	1,29 – 3,08	Bastante adecuado
3	0,226 – 1,28	Adecuado
2	-0,075 – 0,225	Poco adecuado
1	$\leq -0,076$	Nada adecuado

Elaboración propia.

La evaluación de los especialistas indicó que la propuesta educativa es adecuada, factible y alineada con los objetivos de desarrollo del pensamiento crítico. Los comentarios acogidos ayudan a fortalecer la teoría de apoyo, la organización de las lúdicas, y asegurar que la ejecución del programa será en función de los aprendizajes significativos, reflexivos y colaborativos del alumnado, considerando las particularidades de los estudiantes y el contexto de la escuela rural.

5.3. Diseño de la propuesta

Título: Guía de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale

5.3.1. Descripción de la propuesta

El documento “Guía de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale” es una propuesta pedagógica que busca contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, a través de actividades lúdicas que han sido planificadas, secuenciadas y formalmente contextualizadas. La propuesta se basa en el constructivismo, la pedagogía activa y la psicología del aprendizaje, pues el desarrollo del pensamiento crítico se alcanza a través de experiencias significativas y en un entorno que promueva la reflexión, la argumentación y la resolución de problemas (Andreucci-Annunziata, 2023; Alotaibi, 2024; Ausubel, 2011).

La propuesta fue diseñada en base a los resultados de la evaluación inicial. Esta evaluación mostró que los estudiantes tenían problemas con el análisis, la interpretación, la argumentación, la toma de decisiones, y fue evidente en respuestas superficiales, no reflexionadas y excesivamente pasivas durante actividades académicas participativas. Se notó la necesidad de un recurso pedagógico que combinara los enfoques lúdicos y didácticos para enseñar el pensamiento crítico en las encuestas, a través de la observación participante y en entrevistas con los docentes. Esta necesidad también fue mencionada en la literatura (Mao et al., 2021; Hwang & Chen, 2017).

Se diseñaron tres pilares principales en la guía: inducción y sensibilización, aplicación de estrategias lúdicas, y evaluación con retroalimentación. Para el primero de estos, se desarrollaron actividades para motivar a los estudiantes, fomentar la cooperación grupal y hacer que aprecien la importancia del pensamiento crítico en la vida académica y cotidiana, así como desarrollar una disposición más positiva para aceptar un mayor papel en su aprendizaje (Linares, 2022).

La segunda fase consistió en actividades lúdicas más complejas como juegos de rol, simulaciones de situaciones reales, resolución de enigmas y dinámicas cooperativas. Cada actividad buscó trabajar una o más de las dimensiones del pensamiento crítico que se incluyen en esta propuesta: análisis, interpretación, inferencia y argumentación. Esta parte del diseño pedagógico se consideró en las instrucciones que incluyeron los objetivos, materiales, tiempos, secuencias metodológicas y supervisión del docente, de forma que se garantizara la coherencia y la posibilidad de réplica de la propuesta en el contexto rural de la institución (Alarcón & Caballero, 2024; Acosta Flores, 2018).

En la tercera parte, el docente evaluó y dio retroalimentación a los estudiantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico, utilizando observación sistemática, listas de cotejo y preguntas de reflexión. En esta etapa se evaluó la argumentación, el sostén de opiniones, el análisis de la situación y la toma de decisiones, así como el reconocimiento de las áreas que necesitaban más trabajo. Esta retroalimentación se dio de forma inmediata y se centró en el aprendizaje, promoviendo la autoevaluación y la coevaluación de los pares, aspectos que se conectaron a la metacognición y la reflexión crítica (Benavides, 2024; Vygotsky, 1978).

La guía se diseñó para ser flexible y atender diferentes estilos de aprendizaje y el entorno rural de la institución. Las actividades lúdicas propuestas no requirieron

de tecnologías sofisticadas ni de costosos materiales. Se utilizaron materiales accesibles, de fácil reutilización, y se diseñaron actividades colaborativas que fomentaron la inclusión y la participación activa. Así, se garantizó que la propuesta fuera sostenible y que se pudiera implementar en otros contextos educativos similares, con el objetivo de que el aprendizaje fuera significativo, crítico y motivador.

5.3.2. Objetivo de la propuesta

Fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de 4to año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale mediante el uso de estrategias lúdicas planificadas y contextualizadas.

5.3.3. Estrategias lúdicas implementadas en la propuesta

Las estrategias lúdicas que se implementan en la presente propuesta fueron desarrolladas de manera sistemática en el aula, se integraron en la planificación semanal y respondieron a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial. Su aplicación se dio dentro de una secuencia didáctica estructurada donde cada actividad tuvo un propósito específico ligado al desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico.

El docente, en su rol de mediador pedagógico, asumió una actitud activa durante la implementación, orientando las actividades, planteando preguntas generadoras y fomentando la participación equitativa de todos los estudiantes. El proceso permitió crear un ambiente de aprendizaje dinámico, en el que los estudiantes no solo participaron sino que también reflexionaron, argumentaron y construyeron conocimiento de manera colaborativa.

En cada sesión de clase las estrategias lúdicas se organizaron en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En la introducción, se despertó los conocimientos previos; durante el desarrollo se propiciaron actividades de análisis,

inferencia y argumentación; y, en la conclusión, se efectuaron procesos de reflexión y evaluación. Esta organización facilitó la continuidad del proceso educativo y permitió observar progresivamente el desarrollo de habilidades críticas en los alumnos. También se dio prioridad al trabajo grupal, a la interacción entre compañeros y al empleo de recursos accesibles, lo cual facilitó la inclusión y la participación activa en el marco educativo rural.

1. Estrategias lúdicas para la activación y exploración de conocimientos

Estas estrategias fueron aplicadas principalmente al inicio de cada sesión, con el fin de identificar los conocimientos previos de los estudiantes y generar interés hacia el tema a desarrollar. En la lluvia de ideas orientada, el docente planteó una pregunta problematizadora relacionada al contenido curricular y pidió a los alumnos que expresaran sus opiniones libre y espontáneamente. Cada intervención se anotaba en la pizarra, lo que facilitó la organización de las ideas y propició la participación de todos los estudiantes, incluso de aquellos con menor nivel de intervención habitual.

Como complemento, los alumnos analizaron imágenes y situaciones en las que observaron materiales visuales relacionados con su contexto cotidiano, tales como escenas familiares o escolares. Con preguntas orientadoras los estudiantes describieron lo que observaban, identificaron elementos relevantes y formularon hipótesis acerca de lo que ocurría en la situación presentada. Esta dinámica permitió activar el pensamiento inicial, propiciar la observación crítica y generar un ambiente participativo. También, el profesor tomó las respuestas de los alumnos como punto de partida para introducir los contenidos de la clase, facilitando así una conexión directa entre la experiencia previa y el nuevo aprendizaje.

2. Estrategias lúdicas de organización y estructuración de saberes

En el transcurso de las sesiones se trabajaron estrategias orientadas a la organización lógica de la información, lo que permitió a los estudiantes estructurar sus ideas de forma coherente. Para ordenar conceptos los alumnos trabajaron en grupos pequeños y recibieron tarjetas con palabras, conceptos o situaciones. Con base en ellas, tuvieron que fijar criterios de clasificación, agrupar los elementos y defender sus decisiones ante el resto de la clase. Este proceso propició el análisis, el debate y la construcción colectiva del conocimiento.

Para la actividad de mapas conceptuales colaborativos los estudiantes utilizaron cartulinas y notas adhesivas para organizar los contenidos vistos en clase. Identificaron ideas centrales, establecieron relaciones jerárquicas y elaboraron esquemas visuales que representaban su comprensión del tema. El docente acompañó el proceso, orientando la organización de las ideas y promoviendo la participación de todos los integrantes del grupo. Esta estrategia permitió reforzar la capacidad de síntesis, la organización del pensamiento y la comprensión de las relaciones entre conceptos, facilitando un aprendizaje más significativo y estructurado.

3. Estrategias lúdicas para el análisis e interpretación de la información

Estas estrategias fueron elaboradas a partir de actividades que demandaron un procesamiento más profundo de la información. En la lectura crítica orientada, los alumnos trabajaron con textos breves relacionados con el contenido curricular. El docente realizó preguntas orientadoras que guiaron a los alumnos en la identificación de ideas principales, la comprensión del contenido y la interpretación de los mensajes implícitos. Los estudiantes respondieron de manera individual y, posteriormente,

compartieron sus respuestas en grupo generando espacios de discusión y contraste de ideas.

De igual manera, los estudiantes trabajaron con tablas, ilustraciones y representaciones visuales, en el análisis de gráficos y datos. Se les pidió descubrir patrones, establecer relaciones y explicar sus conclusiones. En el transcurso de la actividad, el docente fomentó la argumentación, pidiendo a los alumnos que fundamentaran sus respuestas y explicaran el procedimiento utilizado. Esta estrategia facilitó el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y comprensión crítica de la información, lo que evidenció un avance progresivo en la capacidad de los estudiantes para procesar los contenidos de forma reflexiva.

4. Estrategias de inferencia y razonamiento lúdicos

Se trabajó en actividades que implicaron formular conclusiones a partir de la información disponible, con el objetivo de fortalecer el razonamiento lógico. Para resolver inferencias los estudiantes analizaron situaciones problemáticas y respondieron preguntas guiadas para predecir resultados y fundamentar sus respuestas. El docente fue guiando el proceso con preguntas que estimulaban el pensamiento, como por ejemplo identificar causas y posibles consecuencias.

Con la actividad de historias encadenadas, los estudiantes recibieron fragmentos de relatos incompletos y en grupos construyeron la continuación de la historia. Los grupos exponían sus decisiones y fundamentaban la coherencia de su narración. Más tarde se creó un espacio de socialización donde se hicieron comparaciones entre las diversas propuestas. Esta estrategia fomentó la creatividad, el pensamiento lógico y la habilidad para establecer relaciones causales, consolidando el pensamiento inferencial de los estudiantes.

5. Estrategias lúdicas para la argumentación y la toma de decisiones

Estas estrategias se orientaron a desarrollar la capacidad de los estudiantes para defender sus ideas y tomar decisiones informadas. El docente dirigió un debate sobre los temas del contenido curricular y organizó la participación de los estudiantes. Cada estudiante manifestó su opinión, al mismo tiempo que el profesor fomentó el respeto, la atención a las ideas ajenas y la necesidad de fundamentar las opiniones.

En el juego de dilemas surgieron situaciones complicadas que tenían que ver con la toma de decisiones. Los estudiantes estudiaron las opciones, conversaron en grupo y eligieron la que creyeron más conveniente, fundamentando su decisión. Esta actividad facilitó el desarrollo de habilidades de argumentación, evaluación de alternativas y toma de decisiones por parte de los estudiantes, lo que se reflejó en una mejora de su capacidad para sustentar sus ideas con criterios lógicos.

6. Estrategias lúdicas de evaluación e integración del pensamiento crítico

En la etapa final se utilizaron estrategias orientadas a integrar los aprendizajes y evaluar el desarrollo del pensamiento crítico. Los estudiantes trabajaron en equipo para resolver enigmas, problemas que exigían el uso de diversas capacidades cognitivas. Esta actividad permitió poner en evidencia la capacidad de análisis, inferencia y argumentación de los estudiantes.

En la evaluación entre pares los estudiantes observaron el trabajo de sus compañeros y detectaron los puntos fuertes y los que necesitan corrección. Esta dinámica propició la reflexión crítica y la autovaloración. Por último, al resolver los casos los alumnos se vieron ante situaciones complejas donde tuvieron que analizar datos, proponer soluciones y fundamentar sus respuestas. Estas estrategias permitieron consolidar los aprendizajes, evidenciar el progreso de los estudiantes y

fortalecer la metacognición, contribuyendo al desarrollo integral del pensamiento crítico.

5.3.4. Desarrollo de la propuesta

El diseño de la propuesta se basó en cuatro fases interdependientes que abordaron de manera integral la implementación de estrategias lúdicas para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de 4to año de Educación Básica. Cada fase incluyó acciones específicas y cuidadosamente pensadas basadas en el contexto rural de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale, las necesidades cognitivas de los estudiantes y la disponibilidad de recursos institucionales, manteniendo estándares pedagógicos sistémicos y sostenibles.

Etapa 1. Diagnóstico

La identificación de la problemática se basó en la información que se había recogido anteriormente, a través de la encuesta a los estudiantes, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas a los docentes. En función de esos datos, se consideró que los estudiantes tenían problemas evidentes en varias dimensiones del pensamiento crítico. Se consideró que, en la mayoría de los casos, los estudiantes mostraban dificultades en el análisis de información y en la descomposición de problemas en partes que eran esenciales para la comprensión.

También se evidenciaron problemas en la interpretación de situaciones que se asociaron a la no identificación de relaciones de causa y efecto, y a la identificación de patrones lógicos en los problemas planteados en las clases. La argumentación fue, además, un problema crítico, ya que los estudiantes exponían sus puntos de vista sin fundamentarlos, sin evidencia y sin un razonamiento lógico. En función de este diagnóstico se establecieron los objetivos específicos con la mayor urgencia y se tomaron para el diseño de las actividades lúdicas en contexto.

Etapa 2. Diseño

En esta etapa del diseño, se desarrolló un plan de intervención minuciosamente estructurado con el objetivo de implementar estrategias lúdicas que promuevan el desarrollo progresivo del pensamiento crítico en sus diversas dimensiones: análisis, interpretación, inferencia y argumentación. En la planificación se incluyó la elección de juegos de roles, la dinámica de resolución de problemas, simulaciones, debates guiados y actividades cooperativas que fueron pensadas y estructuradas para la estimulación de la reflexión, la colaboración y la toma de decisiones.

Se contextualizó cada actividad al entorno rural de la Institución y relacionamos a los estudiantes los contenidos curriculares de cuarto año de Educación Básica. Asimismo, por cada sesión se definieron los objetivos de aprendizaje, se establecieron los tiempos, los recursos y los indicadores de seguimiento que facilitaron la evaluación de los estudiantes en cada una de las dimensiones del pensamiento crítico. La heterogeneidad del grupo fue considerada, de modo que se incluyó a todos los estudiantes, garantizando la equidad en la participación y la motivación para el aprendizaje.

Tabla 23. Planificación de las actividades lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes

Semana	Objetivo específico	Actividad lúdica y descripción ampliada	Acciones del docente	Orientaciones metodológicas	Recursos didácticos	Evaluación
1	Conocer lo que los alumnos han aprendido previamente y sus patrones de pensamiento crítico.	Se utiliza una actividad de lluvia de ideas orientada, en la que los estudiantes expresan sus conocimientos y perspectivas acerca de un asunto del programa curricular. Cada alumno aporta ideas, circunstancias o ejemplos vinculados con el asunto, promoviendo la participación activa y el análisis preliminar de los datos.	Exponer el tema, coordinar una participación equitativa, registrar las ideas y brindar retroalimentación a las contribuciones.	Fomentar la participación de todos, incentivar el intercambio de ideas propias y generar diálogos sobre la importancia de las aportaciones.	Hojas de registro, pizarra, marcadores.	Observación de la participación, diversidad y relevancia de las aportaciones, así como la capacidad inicial de análisis.
2	Fomentar la observación y comparación de información.	Se lleva a cabo el ejercicio de observar críticamente imágenes y situaciones. Los estudiantes examinan ilustraciones, fotografías o casos propuestos para identificar elementos	Orientar la detección de detalles, promover el diálogo sobre relaciones y efectos, proporcionar retroalimentación sobre los hallazgos.	Fomentar el análisis minucioso, comparación rigurosa y reflexión sobre la información observada.	Fotografías, imágenes, hojas de trabajo y lápices.	Evaluación de la habilidad para observar, reconocer elementos esenciales y analizar relaciones.

- relevantes, semejanzas, diferencias y relaciones causales.
- 3 Fortalecer el proceso de clasificación de la información. Se desarrolla el juego de categorización de conceptos, en el cual los alumnos reciben tarjetas con datos, hechos o conceptos y deben clasificarlos conforme a criterios lógicos establecidos por el docente. Esta actividad favorece la organización mental y el establecimiento de relaciones entre los elementos.
- Supervisar la actividad, proporcionar orientación sobre cómo argumentar las decisiones de cada grupo y explicar los criterios de clasificación.
- Promover el análisis en clasificación, incentivar el diálogo y justificación de criterios.
- Tarjetas de Observación de la clasificación correcta, el nivel de argumentación y la participación activa.
- 4 Mejorar la capacidad de análisis y discriminación de información. Se realiza el análisis de textos breves, en el que los alumnos identifican las ideas principales, secundarias y las conexiones lógicas. Esta actividad permite ejercitar la discriminación de información relevante y el pensamiento crítico.
- Orientar la lectura, observar la identificación de ideas clave y retroalimentar la comprensión y claridad de las respuestas.
- Promover la lectura activa, la reflexión y síntesis de información.
- Textos impresos, hojas de trabajo y lápices.
- Evaluación de la precisión en la identificación de ideas, coherencia en la exposición y participación grupal.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|--|
| 5 | Desarrollar la argumentación y la inferencia. | Se realizan actividades de inferencia en las que los estudiantes deben deducir conclusiones y justificar sus respuestas con base en la información proporcionada. | Presentar situaciones, guiar el razonamiento inferencial, supervisar el proceso y retroalimentar la argumentación. | Fomentar el pensamiento lógico, incentivar la argumentación y promover la reflexión grupal. | Pizarra, hojas de trabajo y lápices. | Evaluación de la solidez de las inferencias y la calidad de las justificaciones. |
| 6 | Desarrollar la capacidad de análisis de la información. | Se elabora un mapa conceptual colectivo, en el cual los alumnos construyen un esquema sobre un contenido curricular, identificando conceptos fundamentales y relaciones jerárquicas. | Orientar la selección de ideas, supervisar la jerarquización y brindar retroalimentación sobre la coherencia del mapa conceptual. | Fomentar el trabajo colaborativo, el análisis de relaciones entre conceptos y la participación equitativa. | Cartulinas, notas adhesivas y marcadores. | Valoración de la participación, la coherencia del mapa y la correcta relación entre conceptos. |
| 7 | Mejorar la inferencia de relaciones causa-efecto. | Se emplea la actividad de historias encadenadas, en la que los estudiantes reciben fragmentos de historias incompletas y deben inferir conexiones lógicas para continuar la narración, justificando sus decisiones. | Guiar el análisis, supervisar la comprensión y promover la argumentación fundamentada. | Fomentar la creatividad, coherencia narrativa y el diálogo crítico. | Fragmentos de cuentos, hojas de análisis y lápices. | Evaluación de la coherencia narrativa y la calidad de las inferencias. |

8	Fomentar el análisis crítico de la información.	Se realiza una actividad de clasificación en la que los estudiantes determinan si las afirmaciones son verdaderas, falsas o inciertas, explicando sus decisiones.	Establecer criterios de veracidad, supervisar la actividad y orientar el razonamiento.	Promover el debate y la comparación de información.	Carteles con información, pizarra y marcadores.	Valoración de los criterios de clasificación y la argumentación.
9	Mejorar la capacidad de síntesis.	Se desarrolla la actividad de resumen cooperativo, en la que los estudiantes elaboran resúmenes de textos complejos, destacando ideas principales y secundarias.	Orientar la identificación de ideas clave, supervisar la redacción y brindar retroalimentación sobre la claridad y coherencia.	Fomentar la discusión grupal, la organización de ideas y la escritura precisa.	Textos, resaltadores, hojas de trabajo y lápices.	Evaluación de la claridad, relevancia y coherencia del resumen.
10	Fomentar la argumentación basada en evidencias.	Se realiza un debate dirigido en el que los estudiantes defienden puntos de vista sobre temas curriculares utilizando evidencias.	Asistir en la elaboración de argumentos, supervisar la presentación y proporcionar retroalimentación sobre coherencia y solidez.	Fomentar la escucha activa, el respeto por distintas perspectivas y la reflexión crítica.	Hojas de discusión, textos de apoyo y cronómetro.	Evaluación de la coherencia, fundamentación de los argumentos y participación.
11	Fomentar la creatividad en la solución de problemas.	Se realiza el trabajo colaborativo de resolución de enigmas, donde los estudiantes proponen soluciones	Presentar problemas, guiar la búsqueda de soluciones y retroalimentar la argumentación.	Fomentar la generación de ideas diversas y el debate grupal.	Enigmas impresos, hojas de trabajo y lápices.	Evaluación de la creatividad, participación y razonamiento.

		creativas y las justifican.					
12	Fomentar la interpretación de información compleja.	Los estudiantes analizan gráficos y datos para identificar patrones, tendencias y conclusiones fundamentadas.	Explicar la lectura de datos, supervisar el trabajo y guiar la argumentación.	Fomentar el análisis de relaciones, el debate y la argumentación lógica.	Gráficos, tablas, hojas de análisis, lápices y calculadora.	Evaluación de la precisión en la interpretación y coherencia de las conclusiones.	
13	Mejorar la reflexión sobre la toma de decisiones.	Se aplica el juego de dilemas, donde los estudiantes analizan situaciones problemáticas, toman decisiones y las justifican.	Plantear dilemas, moderar el diálogo y brindar retroalimentación.	Fomentar el análisis de opciones, reflexión y debate.	Tarjetas de dilemas, hojas de análisis y pizarra.	Evaluación del análisis, la justificación y la reflexión.	
14	Desarrollar la evaluación y autoevaluación.	Se realiza la revisión entre pares, donde los estudiantes identifican fortalezas y debilidades en el trabajo de un compañero, argumentando sus observaciones.	Explicar el procedimiento, supervisar las interacciones y retroalimentar la calidad de los comentarios.	Fomentar la reflexión crítica, la objetividad y la argumentación constructiva.	Hojas de revisión, ejemplos de trabajos y lápices.	Evaluación de la calidad de la retroalimentación, participación y argumentación.	
15	Fortalecer las capacidades de pensamiento crítico.	Se desarrolla una actividad integradora en la que los estudiantes aplican análisis, síntesis, inferencia y argumentación en tareas complejas con textos, gráficos y	Guiar el análisis, supervisar el proceso y brindar retroalimentación.	Fomentar la integración de habilidades, el debate crítico y la reflexión.	Textos, gráficos, hojas de análisis y lápices.	Evaluación de la integración de competencias, coherencia de conclusiones y participación.	

16	<p>Evaluar el progreso general del pensamiento crítico.</p>	<p>Se realiza una evaluación sumativa mediante la resolución de casos integradores donde los estudiantes evidencian las competencias desarrolladas.</p>	<p>Orientar la reflexión final, supervisar el desarrollo y retroalimentar el desempeño.</p>	<p>Fomentar la autoevaluación, la reflexión individual y colectiva.</p>	<p>Casos prácticos, hojas de trabajo y lápices.</p>	<p>Evaluación del nivel de pensamiento crítico, coherencia y argumentativa y desempeño general.</p>
----	---	---	---	---	---	---

Elaboración propia.

Etapa 3. Implementación

Esta fase se implementó en un plazo de 16 semanas. Esto permitió la adquisición gradual de los procesos cognitivos asociados al pensamiento crítico. En cada sesión, los aprendizajes se iniciaban de forma motivadora y, en la parte de contextualización, se explicaban los objetivos y se definían normas de participación. Al momento de la actividad, los estudiantes, por grupos, se involucraban en juegos, en dinámicas de resolución de problemas, en debates y en simulaciones que requerían análisis y construcción de argumentos. Esto incluía la citada interpretación, la inferencia y la conclusión de un texto. Esto se logra en un ambiente con pares donde, gracias al docente, se pueden articular ideas, evaluar posturas y crear entornos colaborativos de pensamiento crítico. Durante la ejecución de tareas, la docente dio retroalimentación en forma de elogios, haciendo notar los aspectos que se debían mejorar y generando resolución metacognitiva, autoevaluación y regulación del aprendizaje.

Cada actividad de juego se diseñó de manera progresiva, comenzando con ejercicios simples que ayudaron a los estudiantes a familiarizarse con el pensamiento crítico, y avanzando hacia dinámicas complejas que involucraban múltiples dimensiones cognitivas. En la resolución cooperativa de problemas, se requería que los estudiantes analizaran la información presentada, interpretaran relaciones causales y formaran conclusiones defendibles, mientras negociaban y discutían sus ideas entre sí. En los debates guiados, los estudiantes practicaron la argumentación basada en evidencias, aprendiendo a formular argumentos coherentes y apreciar diferentes puntos de vista. Las simulaciones contextualizaron las situaciones en las que los estudiantes pudieron aplicar sus competencias críticas, mejorando la transferencia de habilidades a escenarios del mundo real.

Etapa 3. Evaluación

La fase de evaluación se centró en rastrear el progreso de los estudiantes a lo largo de las 16 semanas utilizando instrumentos diseñados especialmente para observar y registrar el rendimiento en las cuatro dimensiones del pensamiento crítico. La evaluación incluyó el nivel de participación activa, la capacidad de analizar información compleja, la habilidad de inferir conclusiones válidas y la calidad del razonamiento.

Se proporcionó retroalimentación tanto de manera individual como colectiva para ayudar a los estudiantes a reconocer sus logros y señalar áreas de mejora para consolidar su aprendizaje. En cuanto a los ajustes a sus metas de aprendizaje, los resultados mostraron a los estudiantes mejorando en sus habilidades analíticas y argumentativas, interpretación de problemas y toma de decisiones. También hubo mejora en la motivación y el interés por aprender, demostrando el fuerte impacto de los enfoques basados en juegos en la participación y el compromiso de los estudiantes.

La implementación de la propuesta durante 16 semanas permitió la formulación de un modelo pedagógico que pueda ser replicado y adaptado a diferentes contextos educativos rurales, planificando, ejecutando y evaluando de manera coherente y sostenida. Esta coherencia permitió a los estudiantes desarrollar no solo competencias cognitivas de orden superior, sino también habilidades socioemocionales de trabajo en equipo, comunicación, finalización responsable de tareas y autoestima académica.

Así, la propuesta logró extender el alcance positivo del aprendizaje logrado y las habilidades adquiridas a la formación de estudiantes que no solo son avanzados y reflexivos, sino también dispuestos a enfrentar y razonar a través de complejos

desafíos académicos, confirmando el valor del uso de estrategias lúdicas durante el proceso educativo en la Educación Primaria.

5.3.3. Cronograma de actividades

Tabla 24. *Cronograma de actividades*

Actividades	Ene 2025	Feb 2025	Mar 2025	Abr 2025	May 202 5	Jun 2025	Jul 2025	Ago 202 5	Sep 202 5	Oct 2025	Nov 202 5	Dic 202 5
1. Diagnóstico inicial												
1.1 Socialización del proyecto con autoridades y docentes												
1.2 Selección de estudiantes participantes												
1.3 Aplicación de pruebas diagnósticas (cuestionarios)	X											
2. Diseño de la propuesta												
2.1 Revisión teórica y documental	X	X										
2.2 Diseño de la propuesta educativa (estructura, contenidos)		X	X									
2.3 Validación de la propuesta con expertos			X	X								
3. Implementación de la propuesta												
3.1 Actividades programadas				X	X	X	X					
3.2 Supervisión y acompañamiento continuo				X	X	X	X					
4. Evaluación y resultados												
4.1 Evaluación intermedia							X					
4.2 Evaluación final y análisis de resultados								X	X			
4.3 Redacción del informe final y conclusiones												

Elaboración propia.

5.3.4. Implementación de la propuesta

La ejecución de la guía de estrategias lúdicas se llevó a cabo en un lapso de dieciséis semanas, durante el cuarto año entero de la Educación General Básica en

la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Esta etapa fue cuando se implementaron las estrategias lúdicas previstas de forma sistemática para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, de acuerdo con la planificación pormenorizada diseñada con anterioridad. La programación laboral propuso sesiones semanales de entre 40 y 50 minutos, organizadas de tal manera que cada actividad recreativa se incorporara de forma gradual y coherente con los contenidos del currículo de Educación Básica Elemental.

En las primeras semanas, se dio prioridad a la investigación de lo que los alumnos ya sabían, usando ejercicios de lluvia de ideas y observaciones de circunstancias. Esto con el fin de determinar una línea base del pensamiento crítico y familiarizar a los estudiantes con el método lúdico. En esta fase inicial, el profesor promovió una participación igualitaria, alentó la reflexión y supervisó la expresión de pensamientos, creando un entorno de confianza que estimuló la cooperación y el interés por las actividades.

Durante la fase de implementación, se llevaron a cabo actividades que fueron aumentando en complejidad. Estas incluyeron análisis textuales, categorización de conceptos, inferencia de relaciones causa-efecto, resolución de dilemas y debates orientados, así como ejercicios de síntesis y argumentación. Cada tarea fue concebida para fomentar habilidades concretas de pensamiento crítico, incentivando la observación, el examen, la comparación, la inferencia y la justificación de ideas. El maestro desempeñó un papel activo como mediador y facilitador, dirigiendo la discusión, conduciendo la creación de mapas conceptuales, supervisando la redacción de resúmenes y garantizando que se aplicaran correctamente los principios lógicos y argumentativos.

La implementación incluyó el uso de diversos recursos didácticos, incluyendo hojas de trabajo, textos curriculares, gráficos, fotografías, fragmentos de historias y tarjetas de conceptos. Esto ayudó a contextualizar las actividades y a mantener la atención y la motivación de los alumnos. Se fomentó la interacción entre grupos, la colaboración y el feedback continuo, para que los estudiantes pudieran debatir, argumentar y reflexionar sobre sus decisiones y conclusiones.

Del mismo modo, se incluyeron métodos de autoevaluación y evaluación entre pares, con el objetivo de promover la metacognición y la apreciación crítica de las propias capacidades y las de los demás. La implementación de estas tácticas facilitó la consolidación de habilidades cognitivas, fomentó que todos los alumnos participaran activamente y permitió el reconocimiento de debilidades y fortalezas a nivel individual y colectivo.

Por último, se organizó la etapa de implementación de forma flexible para poder acomodarse a las necesidades y al ritmo de aprendizaje del alumnado, garantizando así la coherencia entre lo que se propuso como objetivos y las actividades realizadas. La supervisión constante del profesor, junto con la implementación sistemática de estrategias lúdicas, propició un ambiente de aprendizaje activo, en el que se reflexiona y se participa. Este contexto fue la base para la fase de evaluación subsiguiente, cuyo objetivo era evaluar el avance en el desarrollo del pensamiento crítico.

5.4. Resultados de la implementación de la propuesta

5.4.1. Resultados finales de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes

Tabla 25. *Contrastación de resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes*

Dimensión del pensamiento crítico	Pretest: Frecuencia	Pretest: %	Pretest: % válido	Pretest: % acumulado	Pretest: Media	Pretest: DE	Postest: Frecuencia	Postest: %	Postest: % válido	Postest: % acumulado	Postest: Media	Postest: DE	Diferencia de medias
Análisis	10	33,3	33,3	33,3	2,8	0,7	22	73,3	73,3	73,3	4,2	0,5	1,4
Interpretación	8	26,7	26,7	60,0	2,6	0,6	24	80,0	80,0	80,0	4,3	0,4	1,7
Evaluación	6	20,0	20,0	80,0	2,5	0,8	21	70,0	70,0	90,0	4,1	0,5	1,6
Toma de decisiones	6	20,0	20,0	100,0	2,4	0,7	23	76,7	76,7	100,0	4,2	0,6	1,8
Total / General	30	100,0	100,0	—	2,575	0,7	30	100,0	100,0				

Elaboración propia.

Tabla 26. *Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) de la variable pensamiento crítico*

Grupo	N	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	30	0,943	30	0,078
Postest	30	0,965	30	0,213

Elaboración propia.

Tabla 27. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Dimensión del pensamiento crítico	N	Rangos positivos	Rangos negativos	Rangos empatados	Estadístico Z	Sig. (bilateral)
Análisis	30	25	2	3	-4,219	0,000
Interpretación	30	27	1	2	-4,492	0,000
Evaluación	30	24	3	3	-4,112	0,000
Toma de decisiones	30	26	2	2	-4,341	0,000
Total / General	30	102	8	10	-4,625	0,000

Elaboración propia.

5.4.2. Resultados de la observación final realizada a los estudiantes

En la observación final se pudieron comparar las conductas, actitudes y rendimientos de los estudiantes tras el programa de intervención con estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras que en la etapa diagnóstica se observó poca participación y apropiación de las dinámicas de juego, en esta etapa se vio un incremento en la participación del grupo. La mayoría de los alumnos se mostraron más participativos en las actividades grupales, colaborando con sus compañeros y asumiendo papeles en las dinámicas planteadas. Aunque todavía quedaron algunos casos de pasividad, prevaleció una actitud positiva de colaboración y una comprensión del sentido pedagógico de las actividades lúdicas. En relación a la categoría estrategias de juego, los estudiantes tuvieron grandes avances en la manera de interactuar y usar el juego como herramienta de aprendizaje. Las dinámicas grupales fueron más coordinadas y comunicativas, disminuyendo la competencia desmedida y aumentando el apoyo entre iguales. La motivación fue más sostenida, incluso en tareas que requerían pensamiento o reflexión, señal de un cambio positivo en la concepción del juego como vehículo de diversión, análisis y construcción de aprendizajes.

En cuanto al pensamiento crítico, la última observación arrojó mejoras significativas en las subcategorías de análisis, interpretación y evaluación. Los alumnos comenzaron a elaborar ideas más argumentadas, a relacionar conceptos y a justificar mejor sus respuestas. Si bien no todos llegaron a ser expertos en argumentación, la mayoría mejoró en la identificación de información pertinente, en comparación de opciones y en la emisión de juicios más razonados. También se hizo más capaz de interrogar, discutir y revisar sus propias ideas, una gran mejora en la autorregulación cognitiva.

La toma de decisiones reflexiva también mejoró, los estudiantes empezaron a comportarse de forma más consciente, a pensar en las consecuencias de sus acciones en las tareas. Se observó una disminución de la impulsividad inicial y una mayor autonomía en la resolución de problemas. Además, se redujo la dependencia de la aprobación del profesor, aumentando su confianza en las propias decisiones.

En síntesis, los resultados de la observación final mostraron cambios significativos en el comportamiento, la participación y los procesos cognitivos del pensamiento crítico. Si bien algunos estudiantes todavía necesitan apoyo adicional para consolidar estas habilidades, los progresos muestran que el uso de estrategias lúdicas favoreció la interacción social, el razonamiento y la toma de decisiones reflexiva. Estos avances confirman la relevancia del programa de intervención y su capacidad para seguir fortaleciendo el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto año de Educación Básica.

5.4.3. Resultados finales de la entrevista de satisfacción a docentes

En la entrevista final realizada a los docentes, se pudo conocer su satisfacción con el programa de intervención apoyado en estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico. A diferencia de los resultados iniciales, donde prevalecía una escasa planificación y un uso poco sistemático del juego, los docentes mostraron una actitud más positiva ante la incorporación de actividades lúdicas en el aula. Se dieron cuenta de que el programa les ayudó a apropiarse de la intencionalidad pedagógica del juego y su vinculación con el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel. También expresaron sentirse más seguros al planificar actividades donde integren el juego con el análisis, la reflexión y la resolución de problemas, dando cuenta de una evolución en sus concepciones metodológicas.

Sobre el uso de estrategias lúdicas, los profesores se mostraron satisfechos con las dinámicas utilizadas y manifestaron que el programa brindó estrategias específicas adaptadas al contexto de la institución. Señalaron que los juegos dejaron de ser sólo un pasatiempo y ahora tienen una finalidad en el proceso de aprendizaje. Aunque aún existen limitaciones en cuanto a la disponibilidad de recursos y material didáctico, los maestros destacaron que las orientaciones recibidas les ayudaron a aprovechar los materiales con los que cuentan y a elaborar material didáctico alternativo.

Esto permitió una implementación más estructurada y uniforme de las actividades lúdicas y una medición más precisa de su efecto en el aprendizaje. Sobre la asociación entre juego y pensamiento crítico, los docentes mostraron mayor conocimiento en cómo el juego apoya el análisis, la interpretación, la toma de decisiones y la argumentación. Informaron que el programa les permitió concebir el juego como una estrategia capaz de motivar y activar procesos cognitivos necesarios

para dirigirlo con fines pedagógicos. Si bien algunos profesores son conscientes de que deben continuar fortaleciendo sus competencias en metodologías activas, la mayoría se mostró satisfecha de haber adquirido nuevas herramientas para implementar permanentemente en sus clases.

En cuanto a los factores institucionales, los profesores consideraron que el programa proporcionara lineamientos viables a pesar de las restricciones contextuales. Indicaron que la capacitación les ayudó a reconocer formas de organizar el espacio, mejorar la comunicación en el trabajo colaborativo y fomentar la participación estudiantil. También expresaron satisfacción por el cambio que fueron observando en la motivación de los alumnos, que poco a poco mostraron interés por actividades donde tenían que pensar.

En general, los resultados finales de la entrevista muestran que los profesores están satisfechos con el programa de intervención. Si bien reconocen que aún quedan retos pendientes en cuanto a capacitación, recursos e infraestructura, creen que las estrategias aprendidas fortalecen su práctica pedagógica y abren puertas para desarrollar el pensamiento crítico en el aula. Los maestros concuerdan en que la intervención ayudó a mejorar sus prácticas pedagógicas, a hacer más lúdico el ambiente del aula y lograr aprendizajes más profundos y participativos en los estudiantes de cuarto año de Educación Básica.

5.5. Principales regularidades posteriores a la implementación de la propuesta

Tras la aplicación del programa de intervención apoyado en estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico, se pudieron reconocer ciertas regularidades que dan cuenta de cómo ha cambiado la dinámica pedagógica y las prácticas docentes en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Estas recurrencias se manifestaron a través de los instrumentos aplicados, las

observaciones de campo y las valoraciones docentes, pudiendo concluir que la propuesta generó impactos positivos y permanentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se constató mayor intencionalidad pedagógica en el uso del juego. Los maestros dejaron de usar las actividades lúdicas como simples momentos de juego y comenzaron a asociarlas con un objetivo explícito de desarrollo de habilidades analíticas, reflexivas y de resolución de problemas. Esta recurrencia demuestra un cambio conceptual, donde el juego se transformó en una estrategia pedagógica planificada y no solo en un adorno.

Además, se reconoció una mejoría en la planificación y organización de las clases, ya que los profesores ahora incluyen en sus planificaciones secuencias metodológicas más lógicas y enfocadas en el aprendizaje de habilidades esenciales. Se notó mayor claridad en el planteamiento de objetivos, selección de recursos y estrategias para evaluar el pensamiento crítico, lo que ayudó a una enseñanza más estructurada y consciente.

Se generó un aumento de la participación de los estudiantes, quienes se mostraron más dispuestos a intervenir, discutir, proponer ideas y resolver problemas planteados por medio de las actividades lúdicas. Este cambio vino a dinamizar el aula y transformar la relación docente-alumno en una colaborativa-dialógica.

También se fortalecieron las competencias pedagógicas en metodologías activas, al ser capaz de ajustar juegos a los contenidos curriculares y al contexto rural. Los maestros se sienten más seguros usando estrategias lúdicas de pensamiento crítico, mostrando que están apropiándose del método.

Otra constante fue la optimización de materiales, ya que el programa promovió la creatividad de los docentes para generar recursos alternativos y reutilizar

materiales del contexto. Esta práctica superó parcialmente las limitaciones de infraestructura y optimizó el uso de los recursos disponibles.

Finalmente, se reconoció un cambio positivo en la motivación y disposición de los estudiantes hacia actividades que impliquen razonamiento y reflexión. La propuesta evidenció que cuando las estrategias lúdicas se encaminan, los estudiantes no solo participan de manera activa, sino que desarrollan habilidades de análisis, comparación, interpretación y argumentación propias del pensamiento crítico.

6. Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación muestran que la aplicación sistemática de estrategias lúdicas tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos que cursan el cuarto año de Educación Básica en la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale. Los resultados de la encuesta aplicada antes y después de la intervención muestran que los alumnos son cada vez más capaces de justificar sus respuestas, contrastar información, formular preguntas y analizar situaciones problemáticas. Esto evidencia que las experiencias lúdicas estimulan procesos cognitivos complejos desde edades tempranas. La comparación entre el pretest y el postest hizo posible verificar que los estudiantes lograron desempeñarse a niveles más altos en las métricas relacionadas con la reflexión, el razonamiento y la toma de decisiones fundamentadas, sobrepasando las restricciones reportadas al principio.

La observación participativa corroboró de manera coherente estos descubrimientos, al demostrar un avance progresivo en la participación activa de los alumnos. Estos últimos, a lo largo de la intervención, mostraron mayor disposición para dialogar, cuestionar, argumentar y generar soluciones colectivas. Las sesiones de aprendizaje que se desarrollaron mediante juegos educativos propiciaron un entorno adecuado para el fortalecimiento de la autonomía intelectual, la resignificación de conceptos y la manifestación de ideas. Este proceso reveló que las estrategias lúdicas no solo sirvieron como recursos para motivar, sino también como mediadores en la pedagogía, ayudando a crear de manera conjunta el saber y a fomentar posturas críticas ante las tareas académicas.

La relevancia del enfoque lúdico fue validada gracias a las entrevistas semiestructuradas hechas a los profesores, que subrayaron que la inclusión de este enfoque ayudó a optimizar el ambiente en el aula, disminuir actitudes disruptivas y fomentar la participación consciente de los alumnos. Los profesores coincidieron en que la propuesta posibilitó el impulso de las clases y la atención a las necesidades específicas del medio rural, donde no hay tantos recursos didácticos tradicionales. Además, encontraron que es esencial la formación de los profesores en el empleo de estrategias lúdicas para su correcta utilización, ya que requiere un dominio tanto teórico como metodológico que posibilite planificar actividades alineadas con los objetivos curriculares y con los indicadores de pensamiento crítico.

Los resultados encontrados evidencian que la guía de estrategias lúdicas implementada logró contribuir de forma integral al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. Esto confirma que los juegos educativos, creados con un propósito pedagógico, son instrumentos eficaces para desarrollar capacidades cognitivas en alumnos de áreas rurales.

Recomendaciones

Se sugiere a la institución educativa que, con base en los resultados alcanzados, integre las estrategias lúdicas de forma sistemática en la planificación anual, sobre todo en campos donde es necesario robustecer capacidades cognitivas complejas. No se debe restringir su inclusión a actividades de ocio, sino que debe incorporarse como un recurso pedagógico estructurado que cumpla con los indicadores de pensamiento crítico y los objetivos curriculares establecidos para cada grado.

Se propone brindar a los maestros programas de formación continua enfocados en la creación, implementación y valoración de estrategias lúdicas, poniendo el acento en su conexión con la evolución del pensamiento crítico. Los resultados muestran que los docentes aprecian la importancia del enfoque, pero necesitan más respaldo institucional para fortalecer habilidades metodológicas que posibiliten la aplicación de actividades lúdicas rigurosas, secuenciadas y adecuadas al entorno rural.

Además, se sugiere reforzar la evaluación formativa a través de instrumentos que posibiliten el seguimiento del avance de los alumnos en las diferentes métricas del pensamiento crítico. El uso de listas de cotejo, guías de observación y rúbricas puede ayudar a que la retroalimentación sea más exacta, fomentar la autorreflexión del alumno y garantizar que exista coherencia entre lo que se aprende y la intervención lúdica.

Por último, se recomienda que investigaciones futuras extiendan la cobertura del análisis a través de diseños metodológicos más sólidos, que incluyan grupos de control, muestras de mayor tamaño y estudios longitudinales que hagan posible evaluar si los efectos de las estrategias lúdicas persisten en el tiempo. Asimismo, se

propone investigar la conexión entre la lúdica y otras variables relacionadas con el rendimiento académico, las habilidades socioemocionales y la motivación en el ámbito escolar, para poder establecer un modelo pedagógico integral que se pueda implementar en colegios rurales del país.

Referencias bibliográficas

- Acosta Flores, J. A. (2018). *Estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Universitaria Dr. Francisco Huerta Rendón, Guayaquil* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/a2848ba4-65cc-438b-a189-720649409b2e>
- Alarcón Posligua, J. V. y Caballero Chávez, E. A. (2024). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 8vo de educación básica en la institución educativa San José de Picoaza. *Reincisol*, 3(6), 6507-6524. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6507-6524](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6507-6524)
- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andreucci-Annunziata, P. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- Arguello, F. y Herazo, M. (2024). El juego como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de grado primero en una IE rural. (2024). *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 133-150. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.137>
- Arifin, Z. (2025). The effect of inquiry-based learning on students' critical thinking skills in science education: A meta-analysis. *EURASIA Journal of Mathematics*,

Science and Technology Education, 21(3), e2592.

<https://doi.org/10.29333/ejmste/15988>

Asamblea Nacional del Ecuador. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia* (Ley 100, Registro Oficial 737). https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.

Registro Oficial No. 449.

https://www.ecuadorencifras.gob.ec/LOTAIP/2017/DIJU/octubre/LA2_OCT_DIJU_Constitucion.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*

(LOEI). Registro Oficial Suplemento No. 417.

https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

Ausubel, D. P. (2011). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México:

Trillas.

Benavides Hinojosa, M. L. (2024). *Aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo*

del pensamiento crítico en el área de matemáticas en estudiantes de cuarto

grado de básica elemental [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica

Salesiana]. DSpace UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27355>

Bósquez León, D. M., Cachupud Morocho, L. A. y Chica Macay, S. M. (2024).

Estrategias lúdicas: un enfoque dinámico para fomentar el desarrollo cognitivo

en la educación inicial: playful strategies: a dynamic approach to foster

cognitive development in early childhood education. *Revista Scientific*, 9(31),

108-125. [https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-](https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125)

[125](https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125)

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of*

theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood.

- Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202>
- Cardenas Sanabria, M. (2024). Estrategias Innovadoras para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Primaria. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 1274-1293.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.332>
- Carmen, M. (2023). *Desarrollo del pensamiento crítico, a partir de estrategias lúdico-pedagógicas en los estudiantes de grado 4° y 5° de la Escuela Santa Maria del palmarito de Maní Casanare* (tesis de grado). Unversidad de Guayaquil.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/537>
- Cerda-Andy, L. E. y Pinos-Morales, G. J. (2025). Gamificación para promover el pensamiento lógico-matemáticas en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. 2737-6354., 8(15), 327-341.
<https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/396>
- Chamba-Zarango, A. P. y Aguilar-Gordón, F. del R. (2025). La influencia del sistema educativo ecuatoriano en el desarrollo del pensamiento crítico del Bachillerato General Unificado. *Cátedra*, 8(2), 113-140.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.8399>
- Chancusig Ruiz, F. y Granja Altamirano, K. (2023). *Estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula*. *Bastcorp International Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.62943/bij.v2n1.2023.26>

- Chávez Suárez, J. M. (2024). Effects of gamification on critical thinking in elementary school students. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(4), 110-120. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0289>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Díaz-Romero, Y., Díaz-Téllez, Ángel S., Mejía-Ríos, J. y Lucero-Baldevenites, E. V. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *EPISTEME KOINONIA*, 7(14), 133-153. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154>
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press.
- Ennis, R. H. (2015). *Critical thinking: A streamlined conception*. New York: Routledge.
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California: Insight Assessment.
- Figuroa, Alejandro, S. B., González, Carlo, G. B., Bernabe, Pozo, V. B., Sánchez Lainez, M. L., Villamar, Tamayo O. M., Villao Malavé, R. A. y Peñafiel Villarreal, R. E. (2025). La Influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de 4 y 5 años: Revisión sistemática.: The influence of play strategies on the development of logical-mathematical thinking in 4 and 5 year old children: Systematic review. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(2), 1244-1266. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.143>
- García Montero, L. D. (2023). Estrategias para fomentar el análisis crítico en estudiantes del área ciencias sociales de 6to grado. *MENTOR Revista de*

investigación Educativa y Deportiva, 2(1), 618-644.

<https://doi.org/10.56200/mried.v2iEspecial.6471>

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.

Giler Loor, D. C. Y Silva Velásquez, J. P. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en un grupo multigrado de básica elemental y media. *Revista Sinergia Académica*, 7(2), 45-58.

<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/download/579/1215/2300>

Goyes, I. J. (2025). *Participación de los estudiantes y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Básica*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Granda-Cárdenas, N. M., Landázuri-Obando, G. J., Delgado-Chavarría, M. G., & Zúñiga-Delgado, M. S. (2025). Estrategia didáctica activa para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes en Contabilidad General. *MQRInvestigar*, 9(3), e890.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e890>

Granizo-Ceaizaguano, M. C., Jaramillo-Merchán, J. C., & Rodríguez-Caballero, G. A. (2024). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en EGB. *Sociedad & Tecnología*, 7(S1), 60-73.

<https://doi.org/10.51247/st.v7iS1.492>

Hussein, M. H., Ow, S. H., Loh, S. C., Thong, M.-K., & Ale Ebrahim, N. (2019). A digital game-based learning method to improve students' critical thinking skills in elementary science. *IEEE Access*.

<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2929089>

Hwang, G.-J., & Chen, C.-H. (2017). Influences of an inquiry-based ubiquitous gaming design on students' learning achievements, motivation, behavioral patterns,

- and tendency towards critical thinking and problem solving. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12464>
- Jaramillo Gómez, D. L. (2025). Determining factors for the development of critical thinking. *Journal of Intelligence*, 13(6), 59. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>
- Lauricella, S., & Edmunds, T. K. (2023). *Ludic Pedagogy: A Seriously Fun Way to Teach and Learn*. Rowman & Littlefield.
- Leibovitch, Y. M. (2025). Teachers' (evolving) beliefs about critical thinking education: A multi-case study. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101257. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101257>
- Linares, W. (2022). Estrategias lúdicas para el pensamiento crítico-creativo en niños de cinco años. *Revista Innova Educación*, 4(3), 168-184. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.011>
- Llerena-Garces, B., Hernández-Del Salto, S., Torres-Chiliquinga, L. y Morales-Zuñiga, H. (2024). Habilidades lúdicas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 112-122. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2265>
- Lucero, R. y Molina, L. (2018). Estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento crítico del nivel básica media de la EEB (tesis de grado). Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/886a6f06-8af7-40b2-a7fc-49196ee53960>
- Mao, W., Cui, Y., Chiu, M. M., & Lei, H. (2021). Effects of game-based learning on students' critical thinking: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1177/07356331211007098>
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo MINEDUC-2023-00086-A: Lineamientos para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Agenda de investigación educativa 2022-2026*. Quito: Autor.
- Mora-Rosales, J. C., Caiza-Gualotuña, E., Pinto-Morales, P. E. y Palacios-Rosales, N. J. (2025). Estrategias Lúdicas para el desarrollo de la Lectura Comprensiva Apreciativa en educación básica. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 44-53. <https://doi.org/10.53877/jxx5gk11>
- Morocho, R., Caiza, D. y Jiménez, Y. (2024). El rol de la lúdica en la educación: un enfoque holístico. (2024). *Revista InveCom*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13900885>
- Nadurak, V. (2023). Critical thinking: concept and practice. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*, 28(2), 129-147. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>
- Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A., y Diaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Peñafile Mite, B. E. (2025). *Estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en tercer año de educación básica*. Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/fdaba4cc-38a7-4778-9ec1-5e27fcc58b37>
- Peralta Macías, J. L. y Barrera Jiménez, A. D. (2025). Actividades lúdicas para desarrollar la comprensión lectora inferencial y valorativa crítica en estudiantes

de básica superior. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 2167-2183.

<https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.202>

Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. New York: Viking Press.

Puyol-Cortez, J. L. (2023). Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 1(3), 36-48.

<https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n3/20>

Razeto, A. (2024). *Estrategias lúdicas y aprendizaje significativo en educación básica*.

Santiago: Editorial Universitaria.

Rivadeneira, J. E. S. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación inicial.

Reincisol. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/381>

Rodríguez, L. (2023). Estrategias para favorecer el desarrollo de la competencia del pensamiento lógico, creativo y crítico de los niños de Kinder. (2023). *UCE*

Ciencia. Revista de Postgrado, 11(1).

<https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/305>

Salazar, D. y Cabrera, X. (2020). Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de

chiclayo. *TZHOECOEN*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i1.1240>

Sánchez-Arévalo, B. M., Valenciano Valcárcel, J., & Fernández-Cézar, R. (2025).

Analysis on the use of gamification in mathematics in primary education: A literature review. *REDIMAT. Revista de Educación Matemática*, 14(1), 30-55.

<http://dx.doi.org/10.17583/redimat.16133>

Vasquez Garcia , M. N., Chacon Chacón, D. P., Estrella Hidalgo, E. M., Estrella Hidalgo, R. M., Marianita de Jesús, T. M., Cadena Morales, A. G. y Macas Chuncho, S. G. (2024). Estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento

lógico-matemático en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinar, 8(4), 9862-9880. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13137

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yang, L. (2024). Research trends of game-based language learning in K-12 education: A systematic review of SSCI articles during 2009-2022. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1218-1230. <https://doi.org/10.1111/jcal.12944>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de preguntas de la encuesta dirigida a los estudiantes

Unidad Educativa: Manuel Inocencio Parrales y Guale

Parroquia: Cascol

Cantón: Paján

Provincia: Manabí

Año lectivo: 2025

Población: Estudiantes de cuarto año de Educación Básica

Finalidad: Evaluar el nivel de pensamiento crítico antes y después de la implementación de estrategias lúdicas.

Instrucciones para los estudiantes

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tu manera de analizar, pensar y tomar decisiones durante tus actividades escolares.

Lee cuidadosamente cada enunciado y marca la opción que mejor represente lo que haces normalmente. No existen respuestas correctas o incorrectas.

Marca una sola alternativa por pregunta:

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indiferente
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Cuestionario

Dimensión 1: Análisis

1.- ¿Analizo las causas fundamentales de un problema antes de expresar mi opinión?

1 2 3 4 5

2.- ¿Analizas diferentes puntos de vista antes de llegar a una conclusión?

1 2 3 4 5

3.- ¿Eres capaz de identificar las ideas principales en un texto o situación planteada?

1 2 3 4 5

Dimensión 2: Evaluación crítica

4.- ¿Evalúas la veracidad de la información antes de aceptarla como cierta?

1 2 3 4 5

5.- ¿Tomas decisiones basadas en un razonamiento lógico y no solo en lo que piensan los demás?

1 2 3 4 5

6.- ¿Evalúas las consecuencias antes de actuar o tomar una decisión?

1 2 3 4 5

Dimensión 3: Reflexión y autorregulación

7.- ¿Reflexionas sobre tus errores para mejorar en futuras actividades escolares?

1 2 3 4 5

8.- ¿Revisas tus ideas antes de expresarlas para asegurarte de que tienen sentido lógico?

1 2 3 4 5

Dimensión 4: Toma de decisiones

¿Comparas diferentes opciones antes de elegir la mejor solución a un problema escolar?

1 2 3 4 5

¿Sueles justificar tus decisiones cuando los demás no están de acuerdo contigo?

1 2 3 4 5

Anexo 2. Guía de observación participante

Objetivo: Identificar las manifestaciones de las estrategias lúdicas y del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica durante el desarrollo de actividades pedagógicas.

Categorías	Subcategorías	Indicadores observables	Descripción del comportamiento observado
1. Estrategias lúdicas	Participación en actividades de juego	<ul style="list-style-type: none">• Nivel de involucramiento.• Disposición para iniciar la actividad.• Permanencia activa durante el juego.	
	Uso del juego como recurso pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de reglas.• Interacción durante el juego.• Asociación entre actividad lúdica y aprendizaje.	
	Interacción socioafectiva	<ul style="list-style-type: none">• Colaboración entre pares.• Respeto por turnos.• Manejo de desacuerdos.	
2. Pensamiento crítico	Análisis	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para identificar elementos relevantes.• Comparación de ideas.	
	Interpretación	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de consignas.• Explicación de situaciones o problemas.	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Argumentación de respuestas.• Justificación de decisiones.	

Toma de decisiones reflexivas	<ul style="list-style-type: none">• Selección razonada de alternativas.• Consideración de consecuencias.• Autonomía en la decisión.
-------------------------------	---

Observaciones generales del docente-investigador:

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Objetivo: Identificar la percepción, prácticas y limitaciones del profesorado respecto al uso de estrategias lúdicas y al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Datos del docente entrevistado:

- **Nombre:** _____
- **Años de experiencia:** _____
- **Formación académica:** _____

Preguntas

1. ¿Incluye actividades lúdicas en la planificación de sus clases? ¿Con qué propósito lo hace?
2. ¿Qué tipo de juegos o estrategias lúdicas utiliza con mayor frecuencia en el aula?
3. ¿Cómo decide qué juegos son pertinentes para los objetivos de aprendizaje?
4. ¿Considera que las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?
5. ¿Qué dificultades encuentra al intentar aplicar estrategias lúdicas durante sus clases?
6. ¿Qué recursos o materiales considera necesarios para mejorar la implementación de actividades lúdicas?
7. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre pensamiento crítico o ludo-pedagogía? Si la respuesta es no, ¿considera necesaria la formación?
8. ¿Cómo describiría la participación de los estudiantes durante actividades lúdicas que requieren análisis, reflexión o toma de decisiones?
9. ¿Qué factores del contexto institucional (tiempo, currículo, infraestructura, apoyo directivo) facilitan o limitan el uso de estrategias lúdicas?

10. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico a través del juego en los estudiantes de cuarto año?

Anexo 4. Validación de criterio de expertos

Validación de instrumentos por el Experto 1

Experto: Mgs. José Antonio Burgos Limones

Cargo: Docente de la Universidad de Guayaquil, Director de instituciones educativas

Experiencia: Más de 35 años en docencia y gestión educativa

Instrumento evaluado:

- Guía de observación participante
- Entrevista semiestructurada a docentes
- Cuestionario de encuesta a estudiantes

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia asociada con las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Tabla de evaluación del Experto 1

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Guía de observación	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Entrevista semiestructurada	Claridad	Muy buena
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena

	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Cuestionario de encuesta	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Excelente



Firmado electrónicamente por:
**JOSE ANTONIO
 BURGOS LIMONES**

Firma del experto
 Msc. José Antonio Burgos Limones

Validación de instrumentos por el Experto 2

Experto: PhD. Irina Magaly Alcívar Pinargote

Cargo: Asesora Pedagógica en el Ministerio de Educación del Ecuador y docente de la Universidad de Guayaquil

Experiencia: Más de 30 años en docencia y asesoría educativa

Instrumento evaluado:

- Guía de observación participante
- Entrevista semiestructurada a docentes
- Cuestionario de encuesta a estudiantes

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia para medir las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación



Firmado electrónicamente por:
IRINA MAGALY
ALCÍVAR PINARGOTE

Firma de la experta
PhD. Irina Magaly Alcívar Pinargote

Tabla de evaluación del Experto 2

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Guía de observación	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Entrevista semiestructurada	Claridad	Muy buena
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Cuestionario de encuesta	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Excelente

Validación de instrumentos por el Experto 3

Experto: PhD. Carlota María Bayas Jaramillo

Cargo: Docente de la Universidad de Guayaquil

Experiencia: Más de 30 años en docencia universitaria y asesoría educativa

Instrumento evaluado:

- Guía de observación participante
- Entrevista semiestructurada a docentes
- Cuestionario de encuesta a estudiantes

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia para medir las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Tabla de evaluación del Experto 3

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Guía de observación	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Entrevista semiestructurada	Claridad	Muy buena
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente

Cuestionario de encuesta	Factibilidad	Muy buena
	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Excelente



Firmado electrónicamente por:
CARLOTA MARÍA
BAYAS JARAMILLO

Firma de la experta
PhD. Carlota María Bayas Jaramillo

Validación de instrumentos por el Experto 4

Experto: Mgs. Mayra Ivonne Angulo Cerezo

Cargo: Docente del Ministerio de Educación del Ecuador

Experiencia: Más de 30 años en docencia y gestión educativa

Instrumento evaluado:

- Guía de observación participante
- Entrevista semiestructurada a docentes
- Cuestionario de encuesta a estudiantes

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia para medir las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Tabla de evaluación del Experto 4

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Guía de observación	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Entrevista semiestructurada	Claridad	Muy buena
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Cuestionario de encuesta	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Excelente



Firmado electrónicamente por:
**MAYRA IVONNE
ANGULO CEREZO**

Firma de la experta
Mgs. Mayra Ivonne Angulo Cerezo

Validación de instrumentos por el Experto 5

Experto: Mgs. Jenny Lizex Hernández Alarcón

Cargo: Docente del Ministerio de Educación del Ecuador

Experiencia: 8 años en docencia y gestión educativa

Instrumento evaluado:

- Guía de observación participante
- Entrevista semiestructurada a docentes
- Cuestionario de encuesta a estudiantes

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia para medir las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Tabla de evaluación del Experto 5

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Guía de observación	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Entrevista semiestructurada	Claridad	Muy buena
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena

Cuestionario de encuesta	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Excelente



Firmado electrónicamente por:
**JENNY LIZEX
HERNÁNDEZ ALARCON**

Firma de la experta
Mgs. Jenny Lizex Hernández Alarcón

Anexo 5. Fotos de evidencias durante el desarrollo del proyecto de investigación.

