



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 1
Enero-Marzo 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1
enero-marzo 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

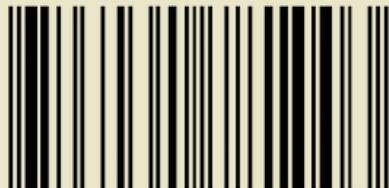
Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

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



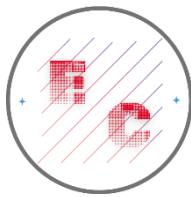
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 1, enero-marzo 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 enero 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1, 2026, enero-marzo

DOI: <https://doi.org/10.71112/x0hx180>

**CONTRIBUCIÓN DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO DOCENTE AL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CONTRIBUTION OF THE TEACHER'S ARGUMENTATIVE DISCOURSE TO THE
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN HIGHER EDUCATION**

María Evelin Galicia Hernández

Martín Eliseo Tamayo Ancona

República Dominicana - México

Contribución del discurso argumentativo docente al desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior

Contribution of the teacher's argumentative discourse to the development of critical thinking in higher education

María Evelin Galicia Hernández

maria.galicia@doctorado.unib.org

<https://orcid.org/0009-0008-4377-5902>

Universidad Autónoma de Santo Domingo

(UASD)

República Dominicana

Martín Eliseo Tamayo Ancona

martin.ancona@unini.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1020-1300>

Universidad Internacional Iberoamericana

(UNINI-México)

México

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar de manera sistemática la contribución del discurso argumentativo docente al desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. Se realizó una revisión sistemática de la literatura conforme al protocolo PRISMA 2020, considerando investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 en bases de datos indexadas como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Dialnet, Redalyc y Google Scholar. Los criterios de inclusión contemplaron estudios empíricos desarrollados en educación superior que abordaron explícitamente la relación entre discurso argumentativo docente y pensamiento crítico, excluyéndose artículos de opinión y estudios con debilidades metodológicas. Tras el proceso de identificación, selección y elegibilidad, se integraron diez estudios en la síntesis final. Los resultados evidencian que el discurso argumentativo docente actúa como mediador cognitivo y sociocultural, al favorecer la inferencia, la evaluación crítica de argumentos y la toma de postura fundamentada. Asimismo, el uso de estructuras argumentativas formales y

estrategias activas potencia significativamente el pensamiento crítico. Se concluye que el discurso argumentativo docente constituye una herramienta pedagógica clave en la educación superior.

Palabras clave: enseñanza universitaria; interacción educativa; métodos pedagógicos; razonamiento crítico

ABSTRACT

The objective of this study was to systematically analyze the contribution of teachers' argumentative discourse to the development of critical thinking in higher education. A systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 protocol, considering studies published between 2020 and 2025 in indexed databases such as Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Dialnet, Redalyc, and Google Scholar. The inclusion criteria comprised empirical studies conducted in higher education that explicitly addressed the relationship between teachers' argumentative discourse and critical thinking, while opinion articles and studies with methodological weaknesses were excluded. After the processes of identification, selection, and eligibility, ten studies were included in the final synthesis. The results show that teachers' argumentative discourse functions as a cognitive and sociocultural mediator by promoting inference, critical evaluation of arguments, and reasoned position-taking. Furthermore, the use of formal argumentative structures and active instructional strategies significantly enhances critical thinking. It is concluded that teachers' argumentative discourse constitutes a key pedagogical tool in higher education.

Keywords: higher education teaching; educational interaction; pedagogical methods; critical reasoning

Recibido: 31 enero 2026 | Aceptado: 16 febrero 2026 | Publicado: 17 febrero 2026

INTRODUCCIÓN

El presente artículo ofrece un análisis exhaustivo de la literatura especializada, con el propósito de identificar y sistematizar la contribución del discurso argumentativo docente (DAD) al desarrollo del pensamiento crítico (PC) en el contexto de la educación superior. Este trabajo surge de la necesidad de comprender cómo la interacción discursiva, cuando es utilizada estratégicamente por el docente, trasciende la simple transmisión de contenidos y se convierte en un catalizador clave para la activación y el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores, así como de disposiciones intelectuales esenciales en los estudiantes.

Esta preocupación adquiere especial relevancia en contextos como el de la República Dominicana, donde el fortalecimiento del pensamiento crítico en el ámbito universitario constituye un desafío formativo persistente. A pesar de los avances reflejados en los marcos curriculares y normativos, se mantiene una brecha significativa entre la teoría pedagógica y las prácticas discursivas concretas en las aulas de educación superior, donde en muchos casos predomina un modelo expositivo y transmisivo que limita el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y argumentativas.

En este sentido, el análisis del DAD se posiciona como una vía pertinente para resignificar el rol del profesorado universitario como mediador del pensamiento reflexivo, autónomo y socialmente comprometido. Se considera que, a través del uso intencional del discurso, el docente no solo comunica conocimientos, sino que estructura la interacción pedagógica, modela formas de pensamiento y promueve procesos de razonamiento complejo.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se enmarca en una revisión sistemática de literatura empírica (2020–2025) siguiendo el protocolo PRISMA, con la finalidad de identificar las estrategias discursivas docentes más efectivas y su incidencia en la formación crítica del estudiantado universitario. La investigación se guía por las siguientes preguntas de revisión:

¿Qué estrategias discursivas docentes han demostrado ser más efectivas para promover el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior?

¿Cómo influyen los diferentes formatos del discurso (oral, escrito y virtual) en el fortalecimiento de las dimensiones del pensamiento crítico?

El presente estudio se sustenta en una comprensión integral del discurso argumentativo docente y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. Para tal efecto, el marco teórico se organiza en tres dimensiones interrelacionadas: el fundamento teórico del discurso argumentativo docente, las dimensiones del pensamiento crítico y su vínculo con el discurso, y las estrategias argumentativas docentes junto con sus formatos de aplicación.

Fundamento teórico del discurso argumentativo docente

El discurso argumentativo en el ámbito educativo trasciende la simple transmisión de información, constituyéndose en una práctica sociocognitiva que configura valores, estructuras de pensamiento y formas de comprensión. Desde esta perspectiva, el discurso del docente actúa como una herramienta pedagógica capaz de construir realidades y orientar procesos formativos transformadores. Van Dijk (2009, 2020) sostiene que el discurso funciona como un medio de poder que moldea ideologías y estructuras sociales, por lo que su análisis crítico resulta indispensable para la formación de sujetos conscientes y reflexivos.

En esta misma línea, Wodak (2015) destaca el carácter performativo del lenguaje, señalando que cada acto discursivo contribuye a la construcción de identidades, valores y relaciones de poder. En consecuencia, el uso intencional del discurso argumentativo por parte del docente orienta la acción educativa hacia la reflexión crítica y el compromiso social. En cuanto a la estructura del discurso, el modelo propuesto por Toulmin (2021) descompone la argumentación en componentes como el reclamo, los datos, las garantías, los respaldos y las refutaciones, proporcionando una guía para la construcción de argumentos coherentes y

evaluables. Complementariamente, Adam (2021) enfatiza la importancia de la cohesión textual y la progresión lógica como pilares de una comunicación argumentativa rigurosa.

Desde las teorías del aprendizaje, Ausubel (2002) plantea que el discurso argumentativo docente favorece el aprendizaje significativo al vincular los nuevos contenidos con las estructuras cognitivas previas del estudiante. Vygotsky (1979), por su parte, subraya el papel del lenguaje como herramienta mediadora del pensamiento en la interacción social, mientras que Bruner (1983) introduce la noción de andamiaje, según la cual el docente guía progresivamente al estudiante hacia la autonomía mediante discursos orientadores, preguntas desafiantes y retroalimentación constante.

Dimensiones del pensamiento crítico y su vínculo con el discurso

El pensamiento crítico se concibe como una combinación de habilidades cognitivas superiores y disposiciones intelectuales que permiten analizar, evaluar, inferir y tomar decisiones fundamentadas. Paul y Elder (2003) lo definen como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, destacando la necesidad de una actitud reflexiva y autorregulada orientada al perfeccionamiento del razonamiento. Este enfoque enfatiza no solo el dominio de las estructuras del pensamiento, sino también el desarrollo de disposiciones intelectuales como la curiosidad, la apertura mental y la autorregulación.

Facione (2007) y Ennis (2022) amplían esta concepción al introducir la noción de disposición crítica, entendida como la inclinación del individuo a aplicar sistemáticamente sus habilidades críticas en diversos contextos. En concordancia, Tovar (2018) y Tobón (2019) sostienen que el pensamiento crítico debe promoverse en entornos que estimulen la reflexión activa y la aplicación contextualizada del conocimiento. Perkins, Jay & Tishman (1993) añaden que esta competencia no depende exclusivamente de habilidades lógicas, sino también de disposiciones personales como la motivación para indagar, la voluntad de reconsiderar posturas y la apertura a nuevas ideas.

Estas disposiciones se fortalecen particularmente en contextos educativos donde el estudiante participa activamente en procesos discursivos, argumenta con fundamento y somete sus ideas a evaluación crítica. A nivel institucional, la UNESCO (2021) reconoce el pensamiento crítico como una competencia esencial para la inclusión social, la participación democrática y el desarrollo sostenible. No obstante, como advierten González y Martínez (2021), persiste una brecha significativa entre los enfoques curriculares declarados y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en el aula universitaria.

Estrategias argumentativas docentes y formatos de aplicación

Diversas investigaciones han identificado estrategias pedagógicas eficaces para fomentar el pensamiento crítico mediante el discurso argumentativo docente en la educación superior. Ramírez y Torres (2023) señalan el debate académico como una metodología que permite a los estudiantes formular, defender y refutar argumentos de manera estructurada. Peñaloza (2020) destaca el valor del aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa como elementos que potencian este proceso. Asimismo, Cabascango (2025) subraya que prácticas como la discusión dirigida, el análisis textual y la escritura crítica posicionan al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva metacognitiva, Paul y Elder (2014) defienden el uso de preguntas socráticas como un recurso pedagógico para estimular el cuestionamiento, la reflexión y la indagación guiada. En cuanto a los formatos de aplicación del discurso argumentativo docente, la literatura distingue tres modalidades fundamentales. El formato oral, que comprende debates, exposiciones y discusiones grupales, favorece la negociación de significados y el cuestionamiento de estructuras de poder, tal como señalan Van Dijk (2020) y Yamin y Aulia (2023). El formato escrito, que incluye ensayos argumentativos, análisis críticos y textos estructurados, contribuye a la organización del pensamiento y a la consolidación de posturas fundamentadas, según lo plantean Carlino (2023) y Cassany (2022). Finalmente, el

formato virtual, presente en foros asincrónicos, debates digitales y plataformas educativas, promueve formas emergentes de argumentación que permiten una reflexión pausada y colaborativa, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico distribuido, como sostiene Salinas (2021).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, adecuado para comprender los significados atribuidos por los autores a las prácticas docentes argumentativas y su influencia en el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Este enfoque, centrado en la interpretación de fenómenos en contextos naturales, permitió un análisis comprensivo y contextualizado de las dinámicas educativas abordadas en la literatura especializada (Creswell & Poth, 2021).

Se adoptó un diseño documental descriptivo sustentado en una revisión sistemática de literatura, orientado a describir, organizar e interpretar el conocimiento existente sobre la contribución del discurso argumentativo docente (DAD) al desarrollo del pensamiento crítico (PC) en la educación superior. Esta elección metodológica posibilitó la construcción de un marco analítico sólido a partir del análisis de fuentes secundarias, sin intervención directa sobre variables del entorno educativo (Arias, 2020).

El proceso metodológico se rigió por los lineamientos del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). La búsqueda documental se realizó en bases de datos académicas indexadas como Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc, SciELO, ERIC y Google Scholar, utilizando operadores booleanos (AND, OR, NOT) combinados con términos clave relacionados con discurso argumentativo docente, pensamiento crítico, educación superior y estrategias pedagógicas argumentativas. El intervalo temporal se delimitó entre 2020 y 2025, con el fin de asegurar la actualidad y

relevancia de los estudios seleccionados (Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Baptista, P., 2022).

Los criterios de inclusión consideraron estudios empíricos publicados en revistas científicas indexadas, disponibles en texto completo, desarrollados en el ámbito de la educación superior y con un vínculo explícito entre el discurso argumentativo docente y el pensamiento crítico. Se excluyeron artículos de opinión, ensayos sin respaldo metodológico, investigaciones teóricas sin datos empíricos, documentos incompletos o inaccesibles y estudios realizados en niveles educativos distintos al universitario (Cano, 2021; Yuni & Urbano, 2021).

El proceso de selección se desarrolló en varias fases. Inicialmente, se identificaron 88 registros, de los cuales se eliminaron 12 duplicados, quedando 76 estudios para el cribado de títulos y resúmenes. En esta etapa se excluyeron 34 registros por no abordar directamente la relación entre DAD y PC o por corresponder a otros niveles educativos. Posteriormente, se evaluaron 42 textos completos, de los cuales se excluyeron 32 por falta de rigor metodológico, ausencia de vínculo explícito entre las variables de estudio, inaccesibilidad del documento o relevancia insuficiente. Finalmente, 10 estudios cumplieron los criterios temáticos y metodológicos establecidos y fueron incluidos en la síntesis final.

Los estudios seleccionados se organizaron en fichas documentales que incluyeron autoría, año, título, problema de investigación, metodología, principales hallazgos y núcleo temático vinculado al DAD y al PC. Esta información se integró en una matriz comparativa estructurada en tres categorías analíticas: estrategias argumentativas docentes, dimensiones del pensamiento crítico y formatos de aplicación del discurso (oral, escrito y virtual).

El análisis de la información se realizó mediante un análisis de contenido temático, utilizando técnicas de codificación abierta y axial de forma manual y selectiva. Este procedimiento permitió identificar patrones discursivos y relaciones significativas entre las

estrategias argumentativas del profesorado y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios (Miles et al., 2020).

Para asegurar el rigor metodológico, se garantizó la credibilidad mediante el uso de fuentes académicas indexadas y la aplicación rigurosa del protocolo PRISMA; la transferibilidad a través de la descripción detallada de los estudios y hallazgos; la dependibilidad mediante la coherencia metodológica en todas las fases del proceso; y la confirmabilidad mediante el registro transparente y verificable de las decisiones metodológicas adoptadas (Nowell et al., 2017; Tracy, 2020).

Finalmente, se reconocen como limitaciones del estudio el carácter documental de la investigación, que restringe el acceso a datos empíricos directos, así como la disponibilidad de textos completos y las barreras idiomáticas durante el proceso de selección. No obstante, estas limitaciones fueron consideradas en la interpretación de los resultados, asegurando la transparencia y validez del proceso investigativo (Escalante et al., 2025).

RESULTADOS

El análisis de 10 artículos científicos (E01–E10) evidenció una relación consistente entre el discurso argumentativo docente (DAD) y el pensamiento crítico (PC) en estudiantes universitarios. Los hallazgos se organizan en cuatro categorías emergentes, con cuantificación, ejemplos representativos y estratificación de calidad metodológica.

El discurso argumentativo como mediador cognitivo y sociocultural

10/10 estudios (100%) [Ver matriz: E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E10] reportan que prácticas como debate guiado, retroalimentación crítica y preguntas dialógicas activan inferencia, evaluación de evidencias y toma de postura. En Giraldo y Caro (2022) se evidencia que los entornos discursivos estructurados y el andamiaje verbal del docente favorecen el desarrollo del razonamiento analítico. En general, los estudios analizados

mostraron buen nivel de calidad metodológica, destacando 10 con calidad alta y 5 con nivel medio, lo que refleja una tendencia positiva en el rigor y la pertinencia de las obras consultadas.

Estructura del argumento y coherencia discursiva

En este caso se escogieron los estudios y autores a analizar y se calcularon los respectivos porcentajes, dividiendo el número de obra entre 10 y multiplicado por 100. 7/10 estudios (70%) [E02, E04, E05, E06, E07, E08, E09] indican que la enseñanza explícita de esquemas argumentativos (p. ej., Toulmin), el uso de mapas argumentativos, guías y rúbricas fortalecen la evaluación de evidencia y la autorregulación discursiva.

Lozano (2025) halla mejoras significativas en la coherencia de ensayos cuando los estudiantes aplican esquemas; Zárate y López (2021) muestran mayor profundidad de PC al estructurar debates con mapas de argumento. Nivel de calidad: 7 alta / 4 media.

Condiciones didácticas que favorecen el pensamiento crítico

7/10 estudios (70%) [E02, E04, E05, E06, E07, E08, E09] concluyen que metodologías activas y centradas en el estudiante son decisivas. Destacan:

Debate estructurado (refutación, escucha crítica) – p. ej., Maldonado et al. (2024); Pihuave et al. (2024).

Escritura argumentativa guiada (progresión lógica, justificación) – p. ej., Ulfa & Purwati (2023). Formato dialógico virtual (reflexión asincrónica y colaboración) – p. ej., Saavedra y Maldonado (2022). Programas y marcos estructurados: ARDESOS-DIAPROVE (Batista y Bauta, 2023), planificación estructurada (Caro y Travieso, 2021) y enfoques innovadores (ABP, aula invertida, liderazgo inclusivo: (Castro-Valle, L. A., Terrones-Marreros, M. A., Duran-Llaro, K. L., y Oscar-Santiago, G. M., 2023). Nivel de calidad: 9 alta / 5 media.

Relación entre discurso, formato y contexto

El 8/10 estudio (80%) [E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E09], muestra que la

modalidad discursiva incide en la habilidad crítica predominante. La oral favorece la argumentación espontánea y refutación en vivo (debates, preguntas socráticas), la escrita potencia la progresión lógica, justificación y metacognición (ensayos con rúbricas tipo Toulmin), mientras que la virtual estimula la retroalimentación asincrónica y profundización reflexiva (foros, debates digitales, mapas de argumentos). Con un nivel de calidad de 7 alta y 5 media, existe una convergencia firme en que el DAD, cuando está estructurado, guiado y evaluado, mejora de forma sistemática las competencias de PC; para ello, la formación docente y el uso de marcos explícitos (Toulmin, programas de entrenamiento, planificación) son palancas clave.

A continuación Tablas de evidencia:

Tabla 1

Relación entre formato discursivo y habilidades de PC predominantes

| Formato discursivo | Habilidades críticas predominantes | Estrategias argumentativas frecuentes |
|---------------------------|---|--|
| Oral | Evaluación en vivo, inferencia rápida, refutación | Debate estructurado, exposiciones dialogadas, preguntas socráticas |
| Escrito | Progresión lógica, justificación, metacognición | Ensayos argumentativos, análisis textual, rúbricas de Toulmin |
| Virtual | Reflexión asincrónica, colaboración, coevaluación | Foros en línea, debates digitales, mapas Argumentativos |

Tabla 2

Distribución de estudios según categoría y calidad metodológica

| Categoría temática | Nº estudios | % del total | Calidad alta | Calidad media |
|--|-------------|-------------|--------------|---------------|
| | | | | |
| DAD como mediador cognitivo y sociocultural | 10 | 100% | 6 | 4 |
| Estructura del argumento y coherencia discursiva | 7 | 70% | 4 | 3 |
| Condiciones didácticas que favorecen el PC | 7 | 70% | 5 | 2 |
| Relación entre discurso, formato y contexto | 8 | 80% | 5 | 3 |

Trazabilidad: la correspondencia E01–E10 de cada categoría se detalla en tu matriz comparativa anexa (estudios incluidos), manteniendo consistencia con los criterios PRISMA 2020.

Tabla 3

Comparación Discurso Argumentativo y Pensamiento Crítico en Educación Superior (2020–2025)

| Autores, año, título y objetivo | Problema, metodología y resultados |
|--|--|
| Lu & Nguyen (2022). Habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios: percepciones y prácticas docentes en ensayos argumentativos. Objetivo: Explorar las percepciones y prácticas docentes respecto al desarrollo | Problema: Los estudiantes presentan limitaciones al redactar ensayos argumentativos; persiste la interrogante de hasta qué punto los docentes promueven esta competencia y cómo sus percepciones influyen en la práctica |

de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, específicamente en la elaboración de ensayos argumentativos.

pedagógica.

Metodología: Estudio cualitativo exploratorio; entrevistas semiestructuradas y análisis de experiencias; codificación temática. Participantes: 85 docentes universitarios (Vietnam).

Resultados: Los docentes valoran el pensamiento crítico, pero lo consideran difícil de enseñar; las prácticas se enfocan más en la estructura del ensayo que en el desarrollo crítico; señalan falta de formación y recursos; se recomienda integrar escritura y reflexión crítica.

González-Rodríguez, G. I., & García-Híjar, M. B. (2024). Didácticas docentes para el pensamiento crítico en ambientes virtuales. Objetivo: Identificar los elementos presentes en las didácticas docentes para la generación de pensamiento crítico en ambientes virtuales.

Problema: ¿De qué forma las estrategias didácticas mediadas por tecnología promueven el pensamiento crítico en entornos virtuales?

Metodología: Metodología cualitativa; análisis de didácticas del aula centradas en la dialogicidad y su efecto en la transición de una educación presencial contemplativa a una virtual participativa.

Resultados: La interacción discursiva mediada por tecnologías contribuye a

procesos reflexivos y críticos; las didácticas docentes se han modificado, abriendo una brecha que afecta los espacios de diálogo en clase.

Chen, X., Wang, L., Zhai, X., & Li, Y. (2022). Argument map-supported debate activities. Objetivo: Explorar los efectos de actividades de debate grupal en línea basadas en mapas de argumentos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, incluyendo su profundidad y fases, así como la relación entre su profundidad y el número de intervenciones.

Problema: ¿Cómo influyen los debates en línea estructurados mediante mapas argumentativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios?

Metodología: Estudio cualitativo de intervención; 42 estudiantes universitarios (China); cinco actividades de debate en línea con mapas de argumentos.

Resultados: Mejoró la profundidad del pensamiento crítico mediante la estructuración de argumentos y la evaluación de perspectivas; la profundidad general aumentó gradualmente a lo largo de las cinco actividades.

Cui, R., & Teo, T. (2023). Pensar a través de la conversación. Objetivo: Explorar cómo el uso pedagógico del diálogo contribuye al desarrollo del pensamiento

Problema: En la enseñanza universitaria, pese a la importancia del pensamiento crítico, los estudiantes presentan dificultades para desarrollarlo de manera

crítico en estudiantes, identificando alcances, limitaciones y formas de implementación.

sistemática; los enfoques tradicionales se centran en la transmisión de contenidos y dejan de lado el diálogo.

Metodología: Estudio cualitativo de caso; estudiantes y docentes en actividades de diálogo guiado; observaciones, transcripciones y entrevistas; codificación temática. Intervención con programa “Conversación Crítica”.

Resultados: Las estrategias dialógicas del docente promovieron la reflexión crítica y el razonamiento argumentativo; las acciones más utilizadas fueron obtener ideas u opiniones, apoyar mediante repetición afirmativa y apoyar mediante reconocimiento.

Gülen, S., & Dönmez, İ (2024).

Valoración del efecto del modelo de Toulmin. Objetivo: Fortalecer el pensamiento crítico y las creencias epistemológicas de los estudiantes en contextos de educación en línea.

Problema: ¿Qué impacto tiene el modelo de Toulmin en el pensamiento crítico y las creencias epistemológicas en la educación en línea?

Metodología: Enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental; 68 estudiantes (Turquía). Grupo experimental con actividades basadas en Toulmin; grupo control con modelo tradicional virtual.

Novoa Seminario, M., & Sandoval Rosas, M. L. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico: Un estudio de revisión. Objetivo: Analizar estrategias pedagógicas efectivas mediante una revisión documental cualitativa de literatura reciente.

López et al. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula:

Resultados: El modelo de Toulmin demostró ser un predictor fuerte del desarrollo de habilidades críticas en entornos virtuales, reduciendo la brecha de la enseñanza online centrada en contenidos.

Problema: En la educación superior, el pensamiento crítico se ve limitado por métodos tradicionales centrados en la memorización.

Metodología: Revisión documental cualitativa (2018–2023) con búsqueda sistemática, selección con criterios definidos y organización de estrategias activas, colaborativas y mediadas por tecnología.

Resultados: Identificaron el debate, los mapas argumentativos y la retroalimentación como medios clave; el pensamiento crítico se fortalece con estrategias activas, colaborativas y apoyadas en TIC; la combinación metodológica es la vía más eficaz.

Problema: Aunque el pensamiento crítico es fundamental en la educación superior

testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. Objetivo: Determinar cómo se enseña el pensamiento crítico a los estudiantes ecuatorianos dentro del aula de clase.

ecuatoriana, existe falta de claridad sobre cómo lo enseñan y promueven los docentes.

Metodología: Diseño cualitativo; entrevistas por internet a cinco docentes universitarios (Ecuador) mediante preguntas abiertas; contraste con literatura especializada.

Resultados: Los docentes promueven el diálogo crítico, pero enfrentan limitaciones institucionales y de formación.

Durán & Arriazu (2024). El debate como herramienta académica: fomentar el pensamiento holístico y crítico en la educación superior. Objetivo: Analizar cómo el debate universitario guiado puede emplearse como herramienta didáctica para fortalecer el pensamiento crítico y la comunicación oral en el alumnado.

Problema: La enseñanza universitaria tradicional limita el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación oral al centrarse en la transmisión de contenidos; se plantea evaluar el debate universitario guiado.

Metodología: Estudio de caso; investigación aplicada con diseño cualitativo-descriptivo.

Resultados: El debate potencia habilidades analíticas, metacognitivas y de argumentación lógica; se confirma como recurso pedagógico eficaz para

Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y., & Martínez Daza, V. (2021).

Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: Una mirada cualitativa. Objetivo: Reconocer de qué manera el debate crítico favorece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, identificando habilidades, alcances y posibles mejoras.

potenciar argumentación crítica y competencia comunicativa.

Problema: ¿Cómo impacta el debate crítico en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios?

Metodología: Investigación-acción cualitativa con diseño descriptivo-interpretativo; entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental; análisis de contenido con categorización emergente.

Resultados: El debate crítico favoreció análisis, reflexión y argumentación dialógica; se consolidó como estrategia pedagógica eficaz para potenciar el pensamiento crítico y las competencias comunicativas.

Baloa, N. M., & Navas Alvario, E. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: Retos y estrategias efectivas. Objetivo: Analizar los principales retos y estrategias pedagógicas que intervienen en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, identificando

Problema: ¿Qué estrategias permiten enfrentar los retos en la enseñanza del pensamiento crítico en educación superior?

Metodología: Revisión documental y análisis crítico de estrategias; estudio cualitativo de diseño documental-descriptivo.

prácticas innovadoras para mejorar la formación universitaria.

Resultados: Estrategias basadas en aprendizaje colaborativo, reflexión crítica y uso de TIC son eficaces; persisten métodos tradicionales centrados en la memorización, limitado dominio docente, escasa articulación teoría-práctica y resistencia institucional al cambio metodológico.

Nota. La tabla sintetiza estudios empíricos y de revisión sobre discurso argumentativo y pensamiento crítico en educación superior.

DISCUSIÓN

Los hallazgos derivados de los diez estudios revisados (2020–2025) permiten comprender de forma integral la relación entre el discurso argumentativo docente (DAD) y el pensamiento crítico (PC) en el ámbito universitario. La integración del análisis temático y la tabla comparativa evidencia un patrón transversal: el DAD constituye un mediador cognitivo, sociocultural y didáctico esencial, capaz de activar procesos de reflexión, evaluación y autorregulación en los estudiantes.

El DAD como mediador cognitivo y sociocultural

Los resultados muestran que en la totalidad de los estudios analizados (10/10; 100 %) el discurso docente desempeña una función mediadora entre la información y la construcción del razonamiento crítico. Prácticas como la pregunta dialógica, la retroalimentación estructurada y el andamiaje verbal fortalecen la inferencia, el análisis y la evaluación de evidencias (Chávez et al., 2024). Este hallazgo se vincula con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, que concibe el lenguaje como instrumento de mediación para el desarrollo de funciones psicológicas

superiores. La convergencia de los resultados respalda la idea de que la interacción discursiva del docente no solo transmite conocimiento, sino que modela los procesos cognitivos necesarios para el pensamiento crítico.

La estructura argumentativa como eje de coherencia discursiva

Siete estudios (70 %) subrayan que la enseñanza explícita de estructuras argumentativas (como el modelo de Toulmin, los mapas de argumentos o las rúbricas de análisis discursivo) potencia la coherencia, la autorregulación y la capacidad de contraargumentar. Investigaciones como las de Espínola et al. (2023) evidencian que los estudiantes mejoran la calidad de sus producciones cuando interiorizan esquemas formales de argumentación. Desde la teoría argumentativa, Espinoza-Mantuano, A. G., y Vega-Intriago, J. O. (2024) destacan que un argumento sólido requiere datos, garantías y respaldos explícitos, elementos que el DAD puede modelar de manera pedagógica. En conjunto, estos hallazgos confirman que la estructura argumentativa docente actúa como guía cognitiva, impulsando la elaboración de discursos críticos y coherentes.

Condiciones didácticas y metodologías activas como facilitadoras del PC

En igual proporción (7/10; 70 %), los estudios revisados identifican que las metodologías activas (debate estructurado, escritura argumentativa guiada, aprendizaje basado en problemas, aula invertida y foros virtuales) constituyen condiciones favorables para el desarrollo del pensamiento crítico. Liang y Fung (2023) demuestran que el debate estructurado estimula la escucha crítica y la refutación fundamentada, mientras que Hernández y Díaz (2023) evidencian que una planificación docente reflexiva promueve procesos de evaluación y toma de postura. Estos resultados concuerdan con Vera et al. (2021), quienes sostienen que el PC se fortalece en entornos intencionalmente diseñados para cuestionar, razonar y argumentar. Los estudios de mayor calidad metodológica coinciden en que la participación activa del estudiante es el núcleo de la formación crítica.

Formatos discursivos y contextos de aplicación

El análisis de los formatos discursivos y sus contextos de aplicación revela que el soporte utilizado (ya sea oral, escrito o virtual) es determinante en el desarrollo de habilidades críticas específicas, un hallazgo respaldado por el 80 % de los estudios revisados. Mientras que la oralidad favorece la espontaneidad y la refutación inmediata en ejercicios como el debate socrático, el formato escrito potencia la progresión lógica y la metacognición a través de la redacción de ensayos; por su parte, el entorno virtual estimula la reflexión asincrónica y la coevaluación en foros digitales. Esta distinción resulta fundamental en el actual panorama educativo pospandemia, donde los modelos híbridos han transformado la interacción y validan la tesis de Van Dijk (2016) sobre cómo la coherencia y cohesión del discurso están intrínsecamente ligadas al contexto comunicativo, condicionando así las diversas formas de razonamiento crítico.

Formación docente y desafíos institucionales

De manera transversal, los estudios coinciden en la insuficiente formación docente en argumentación. Aunque los profesores reconocen la relevancia del pensamiento crítico, enfrentan limitaciones metodológicas y escasa capacitación en estrategias discursivas (Saldaña, 2021; Vera et al., 2024). Este déficit plantea un reto institucional: fortalecer el desarrollo profesional docente mediante programas de formación que integren la argumentación como eje pedagógico. Los aportes de Vélez et al. (2025) refuerzan la necesidad de una enseñanza intencional del PC, orientada por políticas universitarias que promuevan la reflexión, el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento.

Síntesis integradora

La convergencia entre la tabla de distribución y las categorías analíticas demuestra que el discurso argumentativo docente actúa como un mediador sociocognitivo que, mediante modelos explícitos y metodologías activas, potencia el pensamiento crítico en diversos

formatos. Estos hallazgos ofrecen una hoja de ruta estratégica para la educación superior dominicana, proponiendo superar el modelo expositivo tradicional a través de la enseñanza de estructuras como el modelo de Toulmin para mejorar la producción académica. Asimismo, se destaca el aprovechamiento de entornos híbridos y virtuales para fomentar la reflexión y la coevaluación, señalando como requisito indispensable que las universidades del país integren este discurso como eje transversal en la capacitación docente. De este modo, la implementación de debates estructurados y cuestionamientos socráticos permitiría cumplir con los marcos curriculares vigentes, promoviendo una formación ciudadana crítica y comprometida en la República Dominicana.

CONCLUSIONES

La revisión de estudios realizados entre 2020 y 2025 confirma que el discurso argumentativo docente actúa como un mediador sociocognitivo esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, superando la función meramente transmisiva. Los hallazgos demuestran que la enseñanza explícita de estructuras (como el modelo de Toulmin) y el uso de estrategias activas fortalecen la coherencia, la autorregulación y la contraargumentación. Además, se evidencia que los formatos oral, escrito y virtual impactan de forma diferenciada en las habilidades críticas, lo que valida la postura de Van Dijk (2016) sobre la influencia del contexto comunicativo en el razonamiento. Finalmente, se concluye que la efectividad de este discurso depende de una práctica intencional y estructurada, señalando la formación docente como el principal desafío para consolidar la autonomía intelectual y la relevancia social en la educación superior.

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

María Evelin Galicia Hernández: participó en la conceptualización del estudio, el diseño metodológico, el desarrollo de la investigación, el análisis de los datos, así como en la redacción, revisión y aprobación final del manuscrito.

Martín Eliseo Tamayo Ancona: Metodología.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, la autora manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (2021). *La argumentación en el discurso*. Editorial Académica Española.
- Arias, F. (2020). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (8.ª ed.). Episteme.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Baloa, N. M., & Navas Alvario, E. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: Retos y estrategias efectivas. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(5), 8914–8925. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14284
- Batista, O. L., & Bauta, Y. A. (2023). Análisis del empleo del método aprendizaje basado en proyecto en el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura optimización

- matemática II. *Revista de Didáctica y Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9277155>
- Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y., & Martínez Daza, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: Una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 14(2), 373–400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>
- Bruner, J. S. (1983). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- Cabascango Catucuago, K. A. (2025). Pensamiento crítico en los estudiantes universitarios a través del análisis de debates históricos en el Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5484–5497. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18185
- Cano, E. (2021). *Pensamiento crítico en la universidad: Evaluación, enseñanza e innovación*. Octaedro.
- Carlino, P. (2023). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Caro Seminario, N. J., & Travieso, D. (2021). Sistema de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–24. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2021-250309>
- Cassany, D. (2022). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro-Valle, L. A., Terrones-Marreros, M. A., Duran-Llaro, K. L., & Oscar-Santiago, G. M. (2023). Estrategia aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(2), 149–150. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2868>
- Chávez, R. L., Sarango, M. A. C., Sandoval Peña, J. M., & Gallo García, J. E. (2024). Método histórico y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, Número Especial, 229–238. <https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.792>

- Chen, X., Wang, L., Zhai, X., & Li, Y. (2022). Exploring the effects of argument map-supported online group debate activities on college students' critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 13, 856462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856462>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cui, R., & Teo, T. (2023). Thinking through talk: Using dialogue to develop students' critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104068. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104068>
- Durán Mateos, E. M., & Arriazu Navarro, R. (2024). El debate universitario guiado como herramienta para potenciar el pensamiento crítico y la comunicación oral. En *Puentes del Saber: Investigación, Innovación y Transferencia del Conocimiento en la Universidad Contemporánea* (pp. 61–70). <https://doi.org/10.37417/m39f9363>
- Ennis, R. H. (2022). *Critical thinking: A streamlined conception*. Illinois Critical Thinking Project. <http://www.criticalthinking.net>
- Escalante Jiménez, J. L., Rodríguez Colón, P. L., & Polanco García, C. Y. (2025). Inteligencia artificial en contextos educativos: Un acercamiento desde una revisión documental sistemática. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 325–349. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.241>
- Espinoza-Mantuano, A. G., & Vega-Intriago, J. O. (2024). La innovación educativa desde una estrategia motivacional para favorecer el aprendizaje colaborativo en estudiantes del subnivel básico superior. *MQR/Investigar*, 8(1), 1098–1118. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.1098-1118>
- Facione, P. A. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts* (Rev. ed.). Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com>

- Giraldo, D., & Caro, M. (2022). Alfabetización académica: Una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, 37, 53–79.
- González, F., & Martínez, A. (2021). Pensamiento crítico en la universidad: De la declaración curricular a la práctica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 65–89.
- González-Rodríguez, G. I., & García-Híjar, M. B. (2024). Didácticas docentes para el pensamiento crítico en ambientes virtuales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e21. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e21.5419>
- Gülen, S., & Dönmez, İ. (2024). Valuating the effect of Toulmin argumentation model on critical thinking and epistemological beliefs in online education. *Journal of Educational Sciences*, 25(2), 140–158. <https://doi.org/10.35923/JES.2024.2.09>
- Hernández, A., & Díaz, M. (2023). Análisis de textos argumentativos elaborados por alumnos universitarios de primer año. *Revista de Lingüística y Educación*, 18(2), 85–100.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Liang, W., & Fung, D. (2021). Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: Challenges and opportunities. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100769.
- López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., & Barrera Mendoza, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: Testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15), 161–180. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>

- Lozano Valencia, T. M. (2025). Los géneros discursivos en distintos niveles educativos: Problemáticas y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 5293–5318. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19160
- Lu, S. N. T., & Nguyen, H. B. (2022). University students' critical thinking skills: Teachers' perceptions and practices in argumentative essays. *European Journal of English Language Teaching*, 7(4), 69–87. <https://doi.org/10.46827/ejel.v7i4.4417>
- Maldonado Zuñiga, K., Ramírez Alcívar, J., & Romero Castro, M. (2024). Revolución universitaria: Impacto de la realidad virtual en el contexto educativo. *Identidad Bolivariana*, 8(4), 61–74.
- Novoa Seminario, M., & Sandoval Rosas, M. L. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: Un estudio de revisión. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 134–147. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0213>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *El pensamiento crítico: Herramientas para tomar decisiones y resolver problemas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1–21.
- Peñaloza, J. (2020). Diálogo, argumentación y pensamiento crítico: Perspectivas didácticas. *Educación y Sociedad*, 41(3), 201–215.

- Pihuave Reyes, C., Maldonado Zuñiga, K., & Vera Velázquez, R. (2024). Estrategia didáctica con tecnologías innovadoras, impacto en el rendimiento académico en estudiantes con discapacidad visual. *Identidad Bolivariana*, 8(4), 44–60.
- Ramírez, C., & Torres, L. (2023). Debate y pensamiento crítico: Estrategias para la enseñanza en el aula. *Educación Superior y Pedagogía*, 10(1), 100–115.
- Saavedra Acuña, J., & Maldonado Zuñiga, K. (2022). Estrategias TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con capacidad especial dislexia. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(6), 108–120.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Salinas, J. (2021). Aprendizaje en red y pensamiento crítico: Nuevos escenarios discursivos. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–18.
- Tobón, S. (2019). *El pensamiento complejo y el pensamiento crítico en la formación del talento humano*. Ecoe Ediciones.
- Toulmin, S. (2021). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press.
- Tovar, L. (2018). Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación contextualizada. *Educare*, 22(1), 115–130.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley.
- Ulfa, S. M., & Purwati, O. (2023). Argumentative essay patterns produced by university students. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 23(2), 119–134.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Van Dijk, T. A. (2009). *Critical discourse studies: A sociocognitive approach*. Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203–222.

- Van Dijk, T. A. (2020a). *Critical discourse studies: Context and cognition*. Bloomsbury Academic.
- Van Dijk, T. A. (2020b). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Vera Velázquez, R., Alcivar Cobeña, J., & Maldonado Zúñiga, K. (2021). Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la educación superior. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 82–95.
- Vera Velázquez, R., Pisco Rodríguez, L. V., Maldonado Zúñiga, K., & Vélez Mejía, R. M. (2024). Estrategia didáctica con el uso de las TIC para desarrollar un aprendizaje significativo en el estudio de las funciones matemáticas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(2), 37–49.
- Vélez Mejía, R., Játiva Acebo, E., Muñiz Toala, J., & Samaiya, N. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Sinergia Académica*, 8(4), 425–441. <https://doi.org/10.51736/sa>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wodak, R. (2015). *The language of politics: A critical discourse analysis approach*. Routledge.
- Yamin, M., & Aulia, V. (2023). Assessing strategies of performing critical thinking in an argumentative essay. *INTERACTION: Jurnal Pendidikan Bahasa*, 10(2), 657–669. <https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikanbahasa.v10i2.4860>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2021). *Diseño y análisis en la investigación cualitativa*. Brujas.
- Zárate Pérez, A., & López Pari, C. (2021). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. *Folios*, 54(2), 31–50.