

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Strategies for Developing Critical Thinking in First-Cycle Children of Basic School Education: Theoretical Foundations and Pedagogical Guidelines

Mirian Beatriz Acosta de Acosta ¹ 
¹ Universidad Nihon Gakko, Asunción, Paraguay

Keywords	Abstract
Critical thinking, Primary education, Teaching strategies, Active learning, Basic School Education.	<i>This review article systematizes the theoretical foundations and teaching strategies that support the development of critical thinking in first-cycle Basic School Education children (grades one to three). Through a narrative documentary review, theoretical, psycho-pedagogical, methodological and regulatory sources were analyzed. A theoretical triangulation is proposed in which Ennis provides the conceptual axis of critical thinking as reflective reasoning focused on deciding what to believe or do; Facione, the systematization of the cognitive skills involved; and Lipman, the pedagogical bridge to the classroom through the community of inquiry. Based on this framework, six age-appropriate observable dimensions are described—comparison, classification, interpretation, argumentation, problem solving and decision making—and strategies supported by the literature are examined: problem-based learning, cooperative learning, project-based and challenge-based learning, case studies, guided discovery and gamification. It is concluded that no strategy produces critical thinking on its own: its potential depends on teacher mediation, questions that demand reasons, formative feedback and a dialogic classroom climate, consistent with Paraguayan regulations and SDG 4.</i>
Palabras clave	Resumen
Pensamiento crítico, Primer ciclo, Estrategias metodológicas, Metodologías activas, Educación Escolar Básica.	<i>El presente artículo de revisión sistematiza los fundamentos teóricos y las estrategias metodológicas que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico en niños del primer ciclo de la Educación Escolar Básica (primero a tercer grado). Mediante una revisión documental de carácter narrativo, se analizaron fuentes teóricas, psicopedagógicas, metodológicas y normativas. Se propone una triangulación teórica en la que Ennis aporta el eje conceptual del pensamiento crítico como razonamiento reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer; Facione, la sistematización de las habilidades cognitivas</i>

implicadas; y Lipman, el puente pedagógico hacia el aula mediante la comunidad de investigación. A partir de esta articulación se describen seis dimensiones observables adecuadas a la edad —comparación, clasificación, interpretación, argumentación, resolución de problemas y toma de decisiones— y se examinan estrategias con respaldo en la literatura: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y en retos, estudio de casos, descubrimiento guiado y gamificación. Se concluye que ninguna estrategia produce por sí sola pensamiento crítico: su potencial depende de la mediación docente, de preguntas que exijan razones, de la retroalimentación formativa y de un ambiente de diálogo, en coherencia con el marco normativo paraguayo y el ODS 4.

RECIBIDO: 28/ 07 / 2026**ACEPTADO: 11/ 09 / 2026**

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en una de las aspiraciones centrales de los sistemas educativos contemporáneos. La necesidad de formar personas capaces de comprender información, emitir juicios fundamentados, resolver problemas y tomar decisiones responsables ha desplazado el foco de la escuela desde la transmisión de contenidos hacia el desarrollo de capacidades cognitivas superiores. La Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, refuerza esta orientación al proponer una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Naciones Unidas, 2015).

Con frecuencia, el pensamiento crítico se asocia con niveles educativos avanzados, como si su ejercicio requiriera razonamientos abstractos propios de la adolescencia o de la adultez. Sin embargo, diversos enfoques teóricos sostienen que sus formas iniciales pueden cultivarse desde la infancia cuando el docente diseña experiencias centradas en la participación del estudiante (Lipman, 2003). En el primer ciclo de la Educación Escolar Básica paraguaya, que comprende primero, segundo y tercer grado, los niños fortalecen progresivamente capacidades de observación, comparación, clasificación, interpretación y resolución de problemas, lo que convierte a esta etapa en un momento propicio para iniciar el desarrollo del razonamiento reflexivo.

A pesar del consenso sobre su importancia, persisten en muchas aulas prácticas centradas en la memorización y la repetición, que reducen las oportunidades para que los estudiantes analicen, argumenten y decidan. En Paraguay, las transformaciones curriculares orientadas al desarrollo de competencias para la vida han renovado el interés por el tema, pero la incorporación de estrategias metodológicas innovadoras continúa siendo un desafío para numerosos docentes.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar los fundamentos teóricos y las estrategias metodológicas que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico en niños del primer ciclo de la Educación Escolar Básica, con el propósito de ofrecer un marco de referencia útil para docentes, formadores e investigadores. Para ello, se responde a tres preguntas: ¿cómo puede conceptualizarse el pensamiento crítico de manera pertinente para niños de seis a nueve años?, ¿qué manifestaciones observables permiten reconocerlo en el aula? y ¿qué estrategias metodológicas y condiciones pedagógicas favorecen su desarrollo?

METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una revisión documental de carácter narrativo, orientada a la integración conceptual de fuentes y no a la síntesis estadística de resultados empíricos. Se seleccionaron obras de referencia en cuatro categorías: (a) teorías del pensamiento crítico (Ennis, 2015, 2018; Facione, 1990; Lipman, 1988, 2003); (b) fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje infantil (Vygotsky, 1978; Bruner, 1966; Mayer, 2004); (c) literatura sobre estrategias y metodologías activas (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010; Prince, 2004; Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2015; Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016; Bell, 2010; Nichols et al., 2016; Herreid, 2011; Kapp, 2012; Deterding et al., 2011; Black & Wiliam, 2009); y (d) documentos normativos nacionales e internacionales.

Los criterios de inclusión fueron la pertinencia para el objeto de estudio, el reconocimiento de la obra dentro de su campo y su aplicabilidad al nivel de la educación primaria. El análisis se realizó mediante una lectura interpretativa y la organización de la información en categorías temáticas —concepción del pensamiento crítico, dimensiones observables, estrategias metodológicas, rol docente y marco normativo—, a partir de las cuales se elaboraron tablas de correspondencia que articulan teoría y práctica. Como toda revisión narrativa, el trabajo no pretende exhaustividad y la selección de fuentes supone un grado de interpretación del autor.

RESULTADOS Y DESARROLLO

El pensamiento crítico: una concepción articulada desde tres referentes

La literatura ofrece múltiples definiciones del pensamiento crítico. Para abordarlo en la infancia resulta útil una triangulación teórica que integre tres planos complementarios: el conceptual, el cognitivo y el pedagógico.

En el plano conceptual, Ennis (2015) define el pensamiento crítico como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer. Su modelo articula habilidades —comprender y analizar información, formular y valorar argumentos, realizar inferencias— con disposiciones, como la apertura a otros puntos de vista, la búsqueda de razones suficientes y la disposición a reconsiderar la propia posición cuando la evidencia lo justifica. Ennis (2018) sostiene, además, que el pensamiento crítico debe integrarse a lo largo del currículo y no enseñarse como un contenido aislado.

En el plano cognitivo, Facione (1990), a partir del consenso de expertos del Proyecto Delphi, concibe el pensamiento crítico como un juicio intencional y autorregulado, e identifica seis habilidades centrales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Esta sistematización permite comprender qué procesos se movilizan cuando un estudiante examina información, considera alternativas y justifica una conclusión, y muestra que dichas habilidades actúan de forma integrada.

En el plano pedagógico, Lipman (1988) caracteriza el pensamiento crítico como aquel que facilita el buen juicio porque se apoya en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto. Su propuesta de Filosofía para Niños transforma el aula en una *comunidad de investigación*, donde los estudiantes formulan preguntas, examinan ideas, escuchan puntos de vista diferentes y construyen juicios razonados de manera compartida (Lipman, 2003). Esta perspectiva demuestra que los niños pueden ejercitar el razonamiento desde edades tempranas cuando participan en experiencias de diálogo estructurado.

La articulación de estos referentes puede entenderse como una secuencia: Ennis establece qué es el pensamiento crítico y hacia dónde se orienta; Facione explica qué procesos cognitivos intervienen; y Lipman muestra cómo generar experiencias de aula que lo favorezcan. La Tabla 1 resume esta correspondencia en relación con las dimensiones que se desarrollan en el apartado siguiente.

Tabla 1. Triangulación teórica y correspondencia con las dimensiones del pensamiento crítico

Dimensión	Ennis (eje conceptual)	Facione (habilidades cognitivas)	Lipman (práctica pedagógica)
Comparación	Examen reflexivo de información y alternativas	Análisis y establecimiento de relaciones	Contraste de ideas y posibilidades en la indagación
Clasificación	Organización de la información relevante para razonar	Interpretación (categorización) y análisis	Establecimiento y discusión de criterios
Interpretación	Comprensión de la información necesaria para juzgar	Interpretación como habilidad central	Comprensión construida y contrastada en el diálogo
Argumentación	Búsqueda y valoración de razones	Explicación y evaluación del razonamiento	Intercambio de razones y fundamentación de ideas
Resolución de problemas	Razonamiento orientado a qué creer o qué hacer	Interpretación, análisis, inferencia y evaluación	Indagación compartida y búsqueda de alternativas
Toma de decisiones	Decisión reflexiva y fundamentada	Evaluación, inferencia y autorregulación	Deliberación y revisión de posiciones

Fuente: Elaboración propia a partir de Ennis (2015, 2018), Facione (1990) y Lipman (1988, 2003).

Fundamentos psicopedagógicos para el trabajo con niños de 6 a 9 años

Trasladar modelos de pensamiento crítico al primer ciclo exige considerar las características del desarrollo infantil. La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) sostiene que las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y luego se internalizan. El concepto de zona de desarrollo próximo —la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que logra con la ayuda de alguien más competente— otorga un papel decisivo a la mediación docente y al intercambio entre pares. El lenguaje, en esta perspectiva, no solo comunica el pensamiento: también lo organiza. Explicar una respuesta o escuchar una opinión distinta son, por tanto, oportunidades para pensar mejor.

Bruner (1966) aporta la idea del aprendizaje por descubrimiento y la noción de que los contenidos pueden abordarse con formas de representación adecuadas a cada edad y retomarse luego con mayor complejidad. Asociada a su obra, la noción de andamiaje describe los apoyos temporales —preguntas, pistas, ejemplos, materiales concretos— que el docente ofrece y retira progresivamente a medida que el estudiante gana autonomía. Mayer (2004), por su parte, advierte que el descubrimiento sin orientación resulta poco eficaz y defiende formas de descubrimiento guiado, lo que refuerza la necesidad de una intervención docente planificada.

De estos aportes se desprende un principio clave: en el primer ciclo, el pensamiento crítico no debe valorarse con expectativas propias del razonamiento adulto, sino mediante

situaciones concretas, consignas comprensibles, recursos visuales y niveles de complejidad diferenciados según el grado.

Dimensiones observables del pensamiento crítico en el primer ciclo

Para hacer operativo el constructo en niños pequeños, resulta útil traducirlo en seis dimensiones observables. Estas no constituyen una clasificación literal de ninguno de los autores revisados, sino una operacionalización pedagógica sustentada en la convergencia de sus aportes y adaptada a la edad.

La *comparación* consiste en identificar semejanzas, diferencias y relaciones entre elementos; exige observar características relevantes antes de responder y se vincula con el análisis descrito por Facione (1990). La *clasificación* implica organizar elementos según criterios; va más allá de comparar porque requiere aplicar un criterio de forma consistente, y se relaciona con la categorización incluida en la habilidad de interpretación. La *interpretación* supone atribuir significado a una imagen, relato o situación, y constituye una capacidad transversal, ya que resulta difícil resolver un problema o decidir sin comprender primero la situación.

La *argumentación* permite pasar de expresar una respuesta a fundamentarla. En el primer ciclo no se espera una estructura formal, sino razones sencillas ante preguntas como “¿por qué?” o “¿cómo lo sabés?”, lo que conecta con la búsqueda de razones de Ennis (2015), la explicación de Facione (1990) y el intercambio de razones de Lipman (2003). La *resolución de problemas* integra interpretación, análisis, inferencia y evaluación ante una situación sin solución inmediata. Finalmente, la *toma de decisiones* ocupa el centro de la definición de Ennis y consiste en elegir entre alternativas considerando la situación y, según la edad, sus posibles consecuencias.

Estas dimensiones son interdependientes: una misma actividad puede requerir interpretar una situación, comparar alternativas, justificar una elección y decidir. Su separación responde a fines analíticos y de planificación. La Tabla 2 presenta manifestaciones esperables y preguntas que el docente puede utilizar para promover cada una.

Tabla 2. Manifestaciones esperables y preguntas mediadoras por dimensión en el primer ciclo

Dimensión	Manifestación observable en el niño	Ejemplo de pregunta mediadora del docente
Comparación	Identifica semejanzas y diferencias entre imágenes, objetos o situaciones	¿En qué se parecen? ¿Qué cambió de una imagen a la otra?
Clasificación	Agrupar elementos según forma, uso, tamaño u otro criterio y lo nombra	¿Por qué pusiste estos juntos? ¿Se podrían agrupar de otra manera?
Interpretación	Explica qué ocurre en una imagen, secuencia o relato breve	¿Qué está pasando aquí? ¿Cómo te diste cuenta?
Argumentación	Ofrece una razón sencilla para sostener una respuesta o elección	¿Por qué pensás eso? ¿Cómo lo sabés?
Resolución de problemas	Reconoce una dificultad cotidiana y propone una solución posible	¿Qué podríamos hacer? ¿Qué pasaría si probamos otra forma?
Toma de decisiones	Elige entre alternativas considerando la situación y explica su elección	¿Cuál elegirías y por qué? ¿Qué pasaría después?

Fuente: Elaboración propia a partir de Ennis (2015), Facione (1990), Lipman (2003) y Vygotsky (1978).

Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico

Las estrategias metodológicas son decisiones pedagógicas planificadas mediante las cuales el docente organiza procedimientos, actividades y recursos en función de propósitos formativos y de las características de los estudiantes (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010). Cuando el propósito es el pensamiento crítico, las más pertinentes son las metodologías activas, que según Prince (2004) comprometen al estudiante en actividades significativas y lo invitan a reflexionar sobre lo que hace.

El *Aprendizaje Basado en Problemas* organiza el aprendizaje a partir de situaciones problemáticas que activan conocimientos previos y requieren buscar soluciones con orientación docente (Hmelo-Silver, 2004); Savery (2015) destaca su carácter indagatorio. En el primer ciclo, los problemas deben ser breves y cercanos a la vida de los niños. El *Aprendizaje Cooperativo* no consiste en agrupar estudiantes, sino en estructurar la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Johnson & Johnson, 2009); Gillies (2016) señala que, bien estructurado, favorece el razonamiento y el intercambio explicativo.

El *Aprendizaje Basado en Proyectos* organiza actividades en torno a una pregunta o propósito que culmina en un producto concreto (Bell, 2010), y su valor reside tanto en el resultado como en las decisiones tomadas durante el proceso. El *Aprendizaje Basado en Retos* plantea desafíos contextualizados que movilizan conocimientos para construir alternativas (Nichols et al., 2016). El *estudio de casos* presenta situaciones reales o simuladas para

analizarlas y proponer respuestas (Herreid, 2011); en la infancia puede adaptarse mediante cuentos o dilemas cotidianos de convivencia.

El *descubrimiento guiado* permite explorar materiales, identificar regularidades y construir explicaciones con apoyo del docente (Bruner, 1966; Mayer, 2004). La *gamificación*, entendida como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), puede aumentar la participación mediante desafíos, niveles y retroalimentación (Kapp, 2012); no obstante, su presencia no garantiza por sí misma el razonamiento si las actividades no incluyen preguntas y problemas que lo exijan. Por último, la *comunidad de investigación* de Lipman (2003) funciona como estrategia transversal que puede integrarse a cualquiera de las anteriores. La Tabla 3 sintetiza estas estrategias.

Tabla 3. Estrategias metodológicas, dimensiones que favorecen y adaptación al primer ciclo

Estrategia	Dimensiones que favorece	Adaptación al primer ciclo
Aprendizaje Basado en Problemas	Interpretación, resolución de problemas, toma de decisiones	Problemas breves de convivencia, cuidado del aula o del ambiente, a partir de un cuento o una imagen
Aprendizaje Cooperativo	Argumentación, comparación, toma de decisiones	Parejas o tríos con roles simples; ordenar imágenes o resolver un desafío en conjunto
Aprendizaje Basado en Proyectos	Clasificación, resolución de problemas, toma de decisiones	Proyectos cortos: huerta escolar, campaña de hábitos saludables, mural de la comunidad
Aprendizaje Basado en Retos	Interpretación, resolución de problemas, toma de decisiones	Retos concretos del entorno: reducir basura en el recreo, organizar la biblioteca del aula
Estudio de casos	Interpretación, argumentación, toma de decisiones	Relatos o situaciones cotidianas con un dilema sencillo seguidos de preguntas guiadas
Descubrimiento guiado	Comparación, clasificación, interpretación	Exploración de materiales concretos, secuencias y regularidades con pistas del docente
Gamificación	Comparación, resolución de problemas, toma de decisiones	Búsqueda de pistas, acertijos, misiones por niveles, historias con decisiones
Comunidad de investigación (diálogo filosófico)	Argumentación, interpretación, todas de forma transversal	Ronda de preguntas a partir de un relato; normas de escucha y turnos; búsqueda compartida de razones

Fuente: Elaboración propia a partir de Hmelo-Silver (2004), Savery (2015), Johnson y Johnson (2009), Gillies (2016), Bell (2010), Nichols et al. (2016), Herreid (2011), Bruner (1966), Mayer (2004), Kapp (2012), Deterding et al. (2011) y Lipman (2003).

El rol docente como condición del desarrollo del pensamiento crítico

Las estrategias no operan de forma automática: su efecto depende de cómo el docente las implementa. La revisión permite identificar cuatro funciones clave. La primera es la *mediación*: el docente no se limita a dar respuestas, sino que formula preguntas, ofrece pistas y organiza situaciones que permiten avanzar dentro de la zona de desarrollo próximo

(Vygotsky, 1978). Preguntas como “¿qué otra opción podría existir?” o “¿qué observaste para llegar a esa respuesta?” transforman una actividad rutinaria en una oportunidad para razonar.

La segunda es la *organización intencional de experiencias*, lo que implica planificar tiempos suficientes para pensar, consignas claras y recursos concretos, y ajustar las actividades a los ritmos del grupo (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010). La tercera es la *evaluación formativa y la retroalimentación*: obtener información sobre el aprendizaje mientras ocurre, para orientar al estudiante y ajustar la enseñanza (Black & Wiliam, 2009). En lugar de indicar únicamente si una respuesta es correcta, el docente puede preguntar cómo llegó el niño a ella, lo que hace visible el proceso y estimula la autorregulación.

La cuarta es la *construcción de un ambiente de diálogo* en el que preguntar, equivocarse y cambiar de opinión sean parte natural del aprendizaje. El carácter autocorrectivo del pensamiento crítico descrito por Lipman (1988) solo puede ejercitarse si el niño percibe que revisar una respuesta no constituye un fracaso, sino una consecuencia de pensar mejor.

Marco normativo paraguayo e internacional

El desarrollo del pensamiento crítico en el primer ciclo encuentra respaldo en el marco normativo. La Constitución de la República del Paraguay (1992) reconoce la educación como un derecho orientado al desarrollo integral de la persona. La Ley N.º 1264/1998 General de Educación organiza la Educación Escolar Básica en nueve años distribuidos en tres ciclos y concibe la educación como un proceso permanente de formación integral (Congreso de la Nación Paraguaya, 1998). La Ley N.º 1680/2001, Código de la Niñez y la Adolescencia, reconoce a los niños como sujetos de derechos, lo que respalda su participación y la expresión de sus opiniones de acuerdo con su edad y madurez (Congreso de la Nación Paraguaya, 2001).

El Plan Nacional de Educación 2024 promueve la calidad educativa, la transformación pedagógica y el fortalecimiento de la formación docente (Ministerio de Educación y Cultura, 2010). A nivel internacional, el ODS 4 orienta los sistemas educativos hacia aprendizajes relevantes y permanentes (Naciones Unidas, 2015). En conjunto, estos instrumentos sitúan el pensamiento crítico como una capacidad transversal coherente con una educación centrada en competencias, aunque el currículo no siempre lo nombre de manera explícita.

DISCUSIÓN

La revisión muestra una convergencia entre los referentes analizados: el pensamiento crítico no se reduce a la reproducción de información, sino que implica comprender, examinar razones, considerar alternativas y decidir de manera reflexiva, y puede cultivarse desde la infancia si se ofrecen experiencias adecuadas. La triangulación entre Ennis, Facione y Lipman resulta especialmente fértil porque evita dos riesgos frecuentes: definir el pensamiento crítico solo en términos abstractos, sin traducción a la práctica, o proponer actividades de aula sin un fundamento conceptual claro.

Al mismo tiempo, es necesario formular algunas precauciones. En primer lugar, las correspondencias entre teorías y dimensiones son de complementariedad, no de equivalencia: ninguno de los autores propone literalmente las seis dimensiones descritas, que constituyen una adaptación pedagógica. En segundo lugar, la literatura sobre metodologías activas advierte que su eficacia depende de la estructuración: el trabajo en grupo sin interdependencia real no es aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 2009), el descubrimiento sin guía resulta poco productivo (Mayer, 2004) y los elementos lúdicos no aseguran por sí mismos el razonamiento (Kapp, 2012).

En tercer lugar, el nombre de una estrategia dice poco sobre su efecto real. Dos docentes pueden declarar que aplican el aprendizaje basado en problemas y generar experiencias muy distintas según las preguntas que formulen y el espacio que otorguen a las razones de los niños. Esto sugiere que la formación docente debería centrarse menos en el catálogo de metodologías y más en competencias de mediación: formular preguntas abiertas, sostener el diálogo, ofrecer andamiaje y retroalimentar el proceso.

Finalmente, al tratarse de una revisión narrativa, este trabajo no permite establecer relaciones causales entre estrategias específicas y niveles de pensamiento crítico. Se requieren investigaciones empíricas contextualizadas en escuelas paraguayas que describan las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes y las contrasten con las manifestaciones del pensamiento crítico en los estudiantes, idealmente con diseños longitudinales o cuasiexperimentales.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico puede y debe promoverse desde el primer ciclo de la Educación Escolar Básica, siempre que se lo conciba como una capacidad progresiva y se lo aborde mediante experiencias acordes con la edad. Una concepción articulada —el razonamiento reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer (Ennis), sostenido por habilidades cognitivas identificables (Facione) y desarrollado mediante el diálogo y la indagación compartida (Lipman)— ofrece un marco coherente para orientar la práctica.

Las seis dimensiones propuestas —comparación, clasificación, interpretación, argumentación, resolución de problemas y toma de decisiones— permiten reconocer manifestaciones concretas en el aula y planificar actividades para cada una. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el cooperativo, el basado en proyectos y en retos, el estudio de casos, el descubrimiento guiado y la gamificación tienen respaldo en la literatura, pero su potencial depende de la mediación docente, de preguntas que exijan razones, de la evaluación formativa y de un ambiente donde equivocarse y cambiar de idea forme parte del aprendizaje.

Se recomienda que las instituciones educativas incorporen estas orientaciones en la planificación del primer ciclo, fortalezcan la formación continua de los docentes en estrategias de mediación y diálogo, y promuevan investigaciones contextualizadas que aporten evidencia sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la realidad educativa paraguaya, en coherencia con el marco normativo nacional y con el ODS 4.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflictos de interés.

Financiamiento

[Completar según corresponda].

REFERENCIAS

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

- Congreso de la Nación Paraguaya. (1998). *Ley N.º 1264/1998 General de Educación*.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2001). *Ley N.º 1680/2001 Código de la Niñez y la Adolescencia*.
- Constitución de la República del Paraguay. (1992).
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. En M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations* (ERIC Document No. ED315423). American Philosophical Association.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 31–40.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Plan Nacional de Educación 2024: Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge based learner user guide*. Digital Promise.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. En A. Walker, H. Leary, C. E. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 5–15). Purdue University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.