

7 Monografía\_Cuno Mirian\_27 abril al 27 oct

ID : 8c017c154da8be2d7ad2c8907d0ce9aec47761f7



Nombre del fichero : 7 Monografía\_Cuno Mirian\_27 abril al 27 oct.txt

Tamaño del archivo original : 65,33 kB

Número de palabras : 11.183

Depositante : Martha Amparo CUZCANO HUARCAYA

Fecha de depósito : 23 de julio de 2026

Tipo de carga : interface

fecha de fin de análisis : 23 de julio de 2026

 **Resumen** (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 **Similitudes**

19%

 Sintáctica 7%

 Semántica 13%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



 **Detección de IA**

13%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.  
Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



 **Idiomas no reconocidos**

0%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.  
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 **Textos entre comillas**

0%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Similitudes

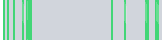
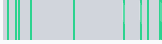
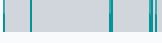
19%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

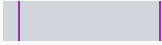
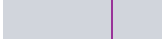


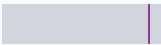
Fuente principal detectada

| Nº |  | Descripciones                                                                                                                 | Similitudes | Ubicaciones |
|----|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| 1  |  | <b>Documento de otro usuario</b> #b9defd  Detección semántica<br>Viene de de otro grupo                                       | 22%         |             |
| 2  |  | <b>MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández...</b> #541272  Detección semántica<br>Viene de de mi grupo                           | 9%          |             |
| 3  |  | <b>TF SAARA R Y HAROLD P</b> #b7edfc  Detección semántica<br>Viene de de mi grupo                                             | 9%          |             |
| 4  |  | <b>Documento de otro usuario</b> #c5b407  Detección semántica<br>Viene de de otro grupo                                       | 8%          |             |
| 5  |  | <b>repository.udca.edu.co</b> Detección semántica<br>repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/890/Desarrollo%20de%...    | 8%          |             |
| 6  |  | <b>La pregunta socrática como estrategia pedagógica...</b> Detección semántica<br>repositorio.cuc.edu.co/                     | 7%          |             |
| 7  |  | <b>repositorio.its.edu.pe</b> Detección semántica<br>repositorio.its.edu.pe/bitstream/20.500.14360/78/3/Informe%20antiplag... | 7%          |             |
| 8  |  | <b>sedunac.unac.edu.co</b> Detección semántica<br>sedunac.unac.edu.co/omp/index.php/sedunac/catalog/download/39/244...        | 6%          |             |
| 9  |  | <b>Nivel de pensamiento crítico en estudiantes de quin...</b> Detección semántica<br>doi.org/10.15174/au.2025.4396            | 6%          |             |
| 10 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #fc268d  Detección semántica<br>Viene de de otro grupo                                       | 6%          |             |
| 11 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #abb3c9  Detección semántica<br>Viene de de otro grupo                                       | 6%          |             |
| 12 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #21071b  Detección semántica<br>Viene de de otro grupo                                       | 6%          |             |
| 13 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #27ce20  Detección semántica<br>Viene de de otro grupo                                       | 6%          |             |
| 14 |  | <b>PENSAR PARA TRANSFORMAR: RUTAS CRÍTICAS DEL...</b> Detección semántica<br>doi.org/10.56219/dialctica.v2i24.3673            | 4%          |             |

| N° |                                                                                     | Descripciones                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                       | Similitudes | Ubicaciones                                                                           |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 |    | <b>Intertextualidad en pensamiento crítico de...</b><br>hdl.handle.net/20.500.12918/10018 <a href="#">↗</a>                                                                                                                             |  Detección semántica | 4%          |    |
| 16 |    | <b>Propuesta curricular mediada por las humanidad...</b><br>repositorio.cuc.edu.co/ <a href="#">↗</a>                                                                                                                                   |  Detección semántica | 4%          |    |
| 17 |    | <b>Estrategias Innovadoras para el Desarrollo del...</b><br>dx.doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.332 <a href="#">↗</a>                                                                                                                      |  Detección semántica | 4%          |    |
| 18 |    | <b>Estrategias pedagógicas de los profesores en la...</b><br>repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3387 <a href="#">↗</a>                                                                                                                 |  Detección semántica | 4%          |    |
| 19 |    | <b>Documento de otro usuario</b> #a4adb3  Detección semántica<br>🖱 Viene de de otro grupo                                                              |                                                                                                       | 4%          |    |
| 20 |    | <b>repositorio.ucv.edu.pe</b>  Detección semántica<br>repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/97281/4/Cornejo_EMRM-... <a href="#">↗</a>         |                                                                                                       | 3%          |    |
| 21 |    | <b>Documento de otro usuario</b> #05ee46  Detección semántica<br>🖱 Viene de de otro grupo                                                              |                                                                                                       | 3%          |    |
| 22 |   | <b>Documento de otro usuario</b> #5ba5fe  Detección semántica<br>🖱 Viene de de otro grupo                                                              |                                                                                                       | 3%          |   |
| 23 |  | <b>Pensamiento crítico y su influencia en la comprensió...</b>  Detección semántica<br>doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.155 <a href="#">↗</a>  |                                                                                                       | 3%          |  |
| 24 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #a8148c  Detección semántica<br>🖱 Viene de de otro grupo                                                            |                                                                                                       | 3%          |  |
| 25 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #9f0c6c  Detección semántica<br>🖱 Viene de de otro grupo                                                            |                                                                                                       | 2%          |  |
| 26 |  | <b>Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes ...</b>  Detección semántica<br>doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1172 <a href="#">↗</a> |                                                                                                       | <1%         |  |
| 27 |  | <b>diposit.ub.edu</b>  Detección semántica<br>diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111627/1/658547.pdf <a href="#">↗</a>                             |                                                                                                       | <1%         |  |

### Fuente con similitudes fortuitas

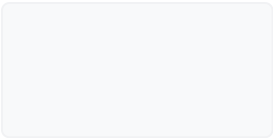
| N° |                                                                                     | Descripciones                                                                                                                                                                                                         |  | Similitudes | Ubicaciones                                                                           |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 28 |  | <b>redclade.org</b>  Detección semántica<br>redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf?utm_source=chatgpt.com <a href="#">↗</a> |  | <1%         |  |
| 29 |  | <b>Documento de otro usuario</b> #4a86f7  Detección semántica<br>🖱 Viene de de otro grupo                                          |  | <1%         |  |
| 30 |  | <b>Estrategias para potenciar creatividad y pensamiento crítico en...</b><br>akademikas.org/potencia-el-aprendizaje-en-educacion-primaria-con-estra... <a href="#">↗</a>                                              |  | <1%         |  |

| N° | Descripciones                                                                                                                                                                                                                                                                   | Similitudes | Ubicaciones                                                                         |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 31 |  <b>El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar...</b><br>doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154  | <1%         |  |

### Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

| N° | Descripciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  |  <a href="https://orcid.org/0009-0003-1434-1746">https://orcid.org/0009-0003-1434-1746</a>                                                                                                                                                     |
| 2  |  <a href="https://orcid.org/0000-0001-8699-7726">https://orcid.org/0000-0001-8699-7726</a>                                                                                                                                                     |
| 3  |  <a href="https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/175bda7c-cc09-4bce-8a86-d25523eeabc2/co...">https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/175bda7c-cc09-4bce-8a86-d25523eeabc2/co...</a>                     |
| 4  |  <a href="https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012">https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012</a>                                                                                                                                           |
| 5  |  <a href="https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee">https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee</a>                                                                                                                               |
| 6  |  <a href="https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2022/05/41-6057.pdf">https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2022/05/41-6057.pdf</a>                                                                                         |
| 7  |  <a href="https://diposit.ub.edu/items/8318f361-07b4-4949-8be6-01465f6951b7">https://diposit.ub.edu/items/8318f361-07b4-4949-8be6-01465f6951b7</a>                                                                                             |
| 8  |  <a href="https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089">https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089</a>                                                                                                                                 |
| 9  |  <a href="https://books.google.com.co/books?id=sMEhKEqQqR0C&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.com.co/books?id=sMEhKEqQqR0C&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a> |
| 10 |  <a href="https://doi.org/10.1590/1518-8345.1191.2785">https://doi.org/10.1590/1518-8345.1191.2785</a>                                                                                                                                       |
| 11 |  <a href="https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3299/48655.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3299/48655.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                 |
| 12 |  <a href="https://doi.org/10.63314/HVXO8334">https://doi.org/10.63314/HVXO8334</a>                                                                                                                                                           |
| 13 |  <a href="https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/1f383b0e-5053-4974-af9b-da3b7570bcc7/cont...">https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/1f383b0e-5053-4974-af9b-da3b7570bcc7/cont...</a>                 |
| 14 |  <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273638.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273638.pdf</a>                                                                                                                             |
| 15 |  <a href="https://doi.org/10.33225/pec/22.80.304">https://doi.org/10.33225/pec/22.80.304</a>                                                                                                                                                 |
| 16 |  <a href="https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100249">https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100249</a>                                                                                                                                     |
| 17 |  <a href="https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthin...">https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthin...</a>     |
| 18 |  <a href="https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf">https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf</a>                                                                                 |
| 19 |  <a href="https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf">https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf</a>                                                                                           |
| 20 |  <a href="https://doi.org/10.63862/ehs-978-9942-7400-7-6">https://doi.org/10.63862/ehs-978-9942-7400-7-6</a>                                                                                                                                 |
| 21 |  <a href="https://eric.ed.gov/?id=EJ1301500">https://eric.ed.gov/?id=EJ1301500</a>                                                                                                                                                           |
| 22 |  <a href="https://doi.org/10.1186/s40594-020-00240-5">https://doi.org/10.1186/s40594-020-00240-5</a>                                                                                                                                         |
| 23 |  <a href="https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2800&amp;context=etd">https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2800&amp;context=etd</a>                                       |
| 24 |  <a href="https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/c594ba46-d98e-42cc-a1b3-134cc60cb059/content">https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/c594ba46-d98e-42cc-a1b3-134cc60cb059/content</a>                         |
| 25 |  <a href="https://www.atlantis-press.com/proceedings/icoflex-19/125950119">https://www.atlantis-press.com/proceedings/icoflex-19/125950119</a>                                                                                               |
| 26 |  <a href="https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/803/903">https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/803/903</a>                                                                                                           |
| 27 |  <a href="https://www.proquest.com/openview/5fb1e10067599b07f61a3213e383f32c/1?pq-origsite=gscholar&amp;cbl=2...">https://www.proquest.com/openview/5fb1e10067599b07f61a3213e383f32c/1?pq-origsite=gscholar&amp;cbl=2...</a>                 |
| 28 |  <a href="https://repositorio.uan.edu.co/items/bfc281b7-789d-4e1c-93a7-8723d93cef0f">https://repositorio.uan.edu.co/items/bfc281b7-789d-4e1c-93a7-8723d93cef0f</a>                                                                           |

| N° |                                                                                   | Descripciones                                                                                                                                                                                                               |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 29 |  | <a href="https://riuma.uma.es/rest/api/core/bitstreams/49645611-131a-4164-9cb8-e0a661acca2b/content">https://riuma.uma.es/rest/api/core/bitstreams/49645611-131a-4164-9cb8-e0a661acca2b/content</a>                         |
| 30 |  | <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12799/10772">https://hdl.handle.net/20.500.12799/10772</a>                                                                                                                           |
| 31 |  | <a href="https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/66">https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/66</a>                                                                                                         |
| 32 |  | <a href="https://doi.org/10.1787/c2e44201-en">https://doi.org/10.1787/c2e44201-en</a>                                                                                                                                       |
| 33 |  | <a href="https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf">https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf</a>                                                                                                   |
| 34 |  | <a href="https://didacticadelaeducacionsuperioruacj.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/guc3aca-para-e...">https://didacticadelaeducacionsuperioruacj.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/guc3aca-para-e...</a>   |
| 35 |  | <a href="https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17">https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17</a>                                                                                                                     |
| 36 |  | <a href="https://doi.org/10.1037/a0027268">https://doi.org/10.1037/a0027268</a>                                                                                                                                             |
| 37 |  | <a href="https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4">https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4</a>                                                                                                                         |
| 38 |  | <a href="https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/c5d83908-63ed-4783-a25e-efd9b2783e12/cont...">https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/c5d83908-63ed-4783-a25e-efd9b2783e12/cont...</a> |
| 39 |  | <a href="https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751">https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751</a>                                                                                               |



**INFLUENCIA DEL CLIMA DE AULA POSITIVO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

THE INFLUENCE OF A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY EDUCATION.

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de**

**Bachiller en Educación Primaria**

**Autor**

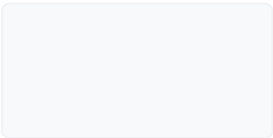
Cuno Quispe, Mirian Katerin

<https://orcid.org/0009-0003-1434-1746>

**Asesor (a)**

Cuzcano Huarcaya, Martha Amparo

<https://orcid.org/0000-0001-8699-7726>



**Lima, mayo, 2026**

**[Captura de informe Compilatio]**

**DEDICATORIA**

A mi padre, por su apoyo constante y por el esfuerzo económico que me permitió continuar con esta segunda carrera profesional. Su confianza y sacrificio fueron fundamentales para alcanzar este objetivo. Asimismo, dedico este trabajo a mi familia, por su comprensión, apoyo emocional y motivación permanente a lo largo de este proceso de formación.

# RESUMEN

Esta monografía examina de qué manera el clima de aula positivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes en educación primaria. Para ello se revisan distintos aportes teóricos que coinciden en un punto central: el ambiente en el que transcurre la vida escolar no solo afecta el bienestar emocional de los niños, sino que también moldea la forma en que participan, reflexionan, analizan información y construyen aprendizajes con sentido. Con esa base, el trabajo recorre las principales definiciones, dimensiones y beneficios asociados al clima de aula positivo, deteniéndose en elementos como el respeto, la confianza, la comunicación asertiva, la seguridad emocional y la participación activa dentro del entorno escolar. Junto a ello, se aborda el pensamiento crítico entendido como la capacidad de interpretar, analizar, evaluar información y emitir juicios fundamentados desde edades tempranas, lo que fortalece la autonomía intelectual del estudiante y su manera de tomar decisiones conscientes. También se describen las dimensiones y habilidades que lo componen: el análisis, la interpretación, la inferencia, la evaluación y la autorregulación, procesos que en conjunto forman estudiantes más reflexivos y participativos. A esto se suma la presentación de estrategias pedagógicas que impulsan este tipo de pensamiento, entre ellas el aprendizaje colaborativo, el debate, la resolución de problemas, el trabajo por proyectos y el uso de recursos didácticos innovadores. Finalmente, la monografía sostiene que existe una relación directa entre un clima de aula positivo y el fortalecimiento del pensamiento crítico, en la medida en que un ambiente seguro, democrático y motivador permite que los estudiantes expresen sus ideas con libertad, cuestionen información, argumenten opiniones y construyan conocimientos de manera autónoma dentro de la educación primaria.

**Palabras clave:** relaciones interpersonales; organización del aula; seguridad emocional; inferencia; autorregulación.

# ABSTRACT

This monograph examines how a positive classroom climate fosters the development of critical thinking among primary education students. To this end, it reviews various theoretical perspectives that converge on a central point: the environment in which school life unfolds not only affects children's emotional well-being but also shapes how they participate, reflect, analyze information, and construct meaningful learning. Building on this foundation, the study explores the key definitions, dimensions, and benefits associated with a positive classroom climate, focusing on elements such as respect, trust, assertive communication, emotional safety, and active participation within the school setting. It also addresses critical thinking—understood as the ability to interpret, analyze, and evaluate information and to form well-founded judgments from an early age—which strengthens students' intellectual autonomy and their capacity for making conscious decisions. The monograph describes the constituent dimensions and skills of critical thinking—analysis, interpretation, inference, evaluation, and self-regulation—processes that collectively foster more reflective and participatory students. Additionally, it presents pedagogical strategies that promote this type of thinking, including collaborative learning, debate, problem-solving, project-based learning, and the use of innovative educational resources. Finally, the monograph argues that there is a direct relationship between a positive classroom climate and the strengthening of critical thinking, as a safe, democratic, and motivating environment enables primary school students to freely express ideas, question information, argue their opinions, and construct knowledge autonomously.

**Keywords:** interpersonal relationships; classroom organization; emotional safety; inference; self-regulation.

# ÍNDICE

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DEDICATORIA                                                                                               | iii |
| RESUMEN                                                                                                   | iv  |
| ABSTRACT                                                                                                  | v   |
| INTRODUCCIÓN                                                                                              | 8   |
| CAPÍTULO I: CLIMA DE AULA POSITIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA                                                  |     |
| 1.1. Definición del clima de aula positivo en contexto educativo primaria                                 | 12  |
| 1.2. Dimensiones del clima de aula positivo                                                               | 14  |
| 1.3. Beneficios del clima de aula positivo en la educación primaria                                       | 17  |
| CAPÍTULO II: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA                                     | 21  |
| 2.1. Definición y características del pensamiento crítico en estudiantes de primaria                      | 21  |
| 2.1.1. Definición del pensamiento crítico en estudiantes de primaria                                      | 21  |
| 2.1.2. Características del pensamiento crítico en la educación primaria                                   | 23  |
| 2.2. Dimensiones y habilidades del pensamiento crítico                                                    | 25  |
| 2.2.1. Dimensiones del pensamiento crítico                                                                | 25  |
| 2.2.2. Habilidades del pensamiento crítico                                                                | 27  |
| 2.3. Estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria | 29  |
| CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE EL CLIMA DE AULA POSITIVO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO                    |     |

## INTRODUCCIÓN

La educación primaria presenta una etapa decisiva para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. Dentro de este proceso, el clima de aula positivo cumple un rol central, pues favorece la participación, la interacción y la construcción de aprendizajes con sentido. En esa línea, distintas investigaciones señalan que un ambiente sostenido en el respeto, la confianza y la seguridad emocional fortalece la motivación y el compromiso de los estudiantes Davidovitch y Yavich (2022) y Goldenberg y Klavir (2017) añaden que estas condiciones promueven la autoeficacia, la reflexión y la autonomía en el aprendizaje.

Durante los últimos años, el interés por el pensamiento crítico ha crecido debido a las exigencias de una sociedad que demanda analizar información y tomar decisiones fundamentadas. Al respecto la Organisation for Economic Co-operation and Development (2024), en el informe PISA 2022, detalla que menos de 60% de los estudiantes utiliza estrategias de pensamiento crítico, como evaluar diferentes perspectivas antes de emitir una opinión. En el informe PISA (2022) precisa que sólo el 47% formula preguntas cuando no comprende un tema y que menos de la mitad relaciona de forma constante los nuevos conocimientos con aprendizajes previos. Estos datos, según el Organisation for Economic Co-operation and Development (2024) evidencian la necesidad de promover entornos educativos que favorezcan la reflexión y la participación activa. En esa misma dirección, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) plantea que las escuelas deben propiciar espacios de aprendizaje que fomenten el diálogo, la participación y el pensamiento crítico como parte esencial de la formación ciudadana.

En el ámbito latinoamericano, distintas investigaciones muestran que el clima escolar influye en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Gómez y Suárez (2020) encontraron que los estudiantes que perciben un clima escolar positivo alcanzan mejores niveles de pensamiento crítico en ciencias. De modo complementario, Greenway (2017) señala que un ambiente basado en el respeto y la comunicación efectiva favorece una mayor participación estudiantil y mejores resultados académicos. Ambos hallazgos nos permiten sostener que el clima de aula contribuye al desarrollo de capacidades como la reflexión, el análisis y la argumentación.

En el plano nacional, el desarrollo brinda habilidades socioemocionales ha cobrado creciente relevancia dentro del sistema educativo peruano debido a su influencia en el aprendizaje integral de los estudiantes. El Ministerio de Educación (2024) resalta la importancia del entorno escolar en la formación integral de los estudiantes. Según el estudio Habilidades Sociales y Emocionales del Ministerio de Educación (2024) enfatiza que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes, junto con un ambiente de respeto y colaboración, favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales, las cuales contribuyen a una mayor participación, reflexión y expresión de ideas. Sin embargo, el propio Ministerio de educación (2024) reconoce que aún persisten retos para fortalecer espacios educativos que impulsen el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación primaria.

A nivel local, distintos estudios realizados en instituciones educativas de Lima han evidenciado la importancia del clima de aula en el aprendizaje de los estudiantes. Vega (2017) encontró en su estudio una relación positiva entre el clima de aula y los logros de aprendizajes. En la investigación desarrollada con estudiantes de primaria de la I.E. San Juan de la UGEL 01; Vega (2017) indica que los resultados obtenidos indican que un ambiente basado en el respeto, la confianza y la convivencia favorece mejores desempeños académicos. A partir de ese hallazgo, resulta pertinente analizar como un clima de aula positivo puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria.

Esta investigación surge de una motivación personal por comprender cómo las relaciones humanas dentro del aula influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación primaria. A partir de experiencias observadas en contextos educativos, se identifica que los estudiantes participan con mayor seguridad cuando perciben respeto, confianza y empatía en su entorno de aprendizaje, condiciones que favorecen la expresión de ideas, la formulación de preguntas y la reflexión sobre los propios aprendizajes. En concordancia con esta observación, Hapsari (2020) sostiene que la interacción positiva y la seguridad emocional dentro del aula promueven la participación activa y el pensamiento reflexivo de los estudiantes.

La relevancia pedagógica de esta monografía radica en que permite profundizar en la comprensión de cómo el clima de aula

positivo puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria. Bajo esta premisa, la investigación busca aportar una reflexión sobre la importancia de generar ambientes de aprendizaje donde predomine la confianza, el respeto y la comunicación asertiva, en la medida en que se sustentará más adelante con los autores revisados, estos elementos influyen en la participación y autonomía de los estudiantes. El Ministerio de Educación (2024) sostiene que es aún se percibe retos para mejorar el clima de aula que ayuden a mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria.

Asimismo, el estudio posee relevancia social porque promueve la formación de ciudadanos capaces de analizar información, cuestionar ideas y tomar decisiones fundamentadas frente a los desafíos de la sociedad actual. En este sentido, Encabo-Fernández et al. (2023) destacan que fomentar procesos de reflexión crítica desde la escuela resulta fundamental para formar personas más analíticas y autónomas frente a las influencias sociales y mediáticas.

Esta investigación se centra en analizar la relación entre dos temas educativos fundamentales: el clima de aula positivo y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria. El primero será abordado desde dimensiones como las relaciones interpersonales, la comunicación, la organización del aula y la seguridad emocional, dimensiones desarrolladas por autores como Pianta et al. (2012), Aldridge y McChesney (2018) y Reyes et al. (2012). El segundo, por su parte, será analizado a partir de dimensiones relacionadas con la interpretación, el análisis, la inferencia, la evaluación y la autorregulación, propuestas principalmente por Facione (1990) y Ennis (2011). Con base en estas dimensiones, se busca comprender de qué manera un entorno educativo favorable puede contribuir al fortalecimiento de habilidades críticas en los estudiantes.

En coherencia con lo planteado el tema de la investigación es influencia del clima de aula positivo en el desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria y la premisa de investigación sostiene que el clima de aula positivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria. A partir de ello, la pregunta de investigación es: ¿De qué manera el clima de aula positivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria? Para responder a esta interrogante se plantea como objetivo general analizar de qué manera el clima de aula positivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria. Asimismo, los objetivos específicos son: explicar los beneficios del clima de aula positivo en estudiantes de primaria; explicar las dimensiones y habilidades del pensamiento crítico y por último explicar la relación entre el clima de aula positivo y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria.

## CAPÍTULO I: CLIMA DE AULA POSITIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### 1.1. Definición del clima de aula positivo en contexto educativo primaria

El concepto de clima de aula positivo ha sido abordado desde distintas perspectivas dentro de la psicología educativa y la pedagogía. Greenway (2017) sostiene que comprender el clima de aula en la educación primaria resulta fundamental, debido a que este constituye el espacio donde los estudiantes fortalecen sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales mediante la interacción cotidiana; en este sentido, el autor destaca la importancia de analizar las diferentes definiciones propuestas por investigadores que han estudiado cómo las relaciones interpersonales, el ambiente emocional y las normas de convivencia influyen en la dinámica del aula y en el proceso de aprendizaje.

Rusticus et al. (2023) definen el clima de aula positivo como un entorno donde los estudiantes se sienten bienvenidos, cómodos y seguros para participar, hacer preguntas y expresar ideas sin temor al juicio. Según estos autores Rusticus et al. (2023) sostiene que ello implica un ambiente emocionalmente favorable que reduce el estrés y facilita el aprendizaje; desde su mirada, la clave está en que el niño perciba la clase como un espacio seguro para explorar intelectualmente.

Por su parte, Reyes et al. (2012) entienden el clima de aula positivo como la existencia de una relación emocional cálida y conectada entre docente y estudiantes, caracterizada por comodidad, disfrute y entusiasmo, así como por experiencia que promueven cierto nivel de autonomía. Esta perspectiva, según los propios autores Reyes et al. (2012) recalcan la importancia

del vínculo y de la motivación emocional para sostener el esfuerzo cognitivo.

En lo social, Aron et al. (2012) definen el clima social positivo como un espacio donde existe sensibilidad ante las dificultades del otro y disposición a brindar apoyo emocional, lo cual se complementa, según los autores, como un ambiente físico adecuado, actividades variadas, comunicación respetuosa, escucha activa, justicia, reconocimiento y tolerancia a los errores. Bajo este enfoque, sostienen los autores Aron et al. (2012) que un aula positivo es un espacio en el que cada estudiante siente que vale y que su participación tiene sentido.

De manera más estructural, Greenway (2017) señala que un clima positivo impulsa el desarrollo integral del estudiante y lo prepara para vivir y participar activamente en una sociedad democrática. El autor Greenway (2017) pone el énfasis en la formación ciudadana y en el impacto a largo plazo del clima escolar.

Cooper y Fry (2020) definen el clima de aula positivo como un ambiente que promueve comodidad, relajación y baja ansiedad, elementos que, según los autores, mejoran la participación y el aprendizaje. Estos mismos autores Cooper y Fry (2020) destacan que factores como el mobiliario flexible o la disposición del espacio pueden fomentar interacciones más significativas.

Desde un enfoque motivacional, Davidovitch y Yavich (2022) afirman que un clima positivo es el resultado de la motivación del estudiante y satisface necesidades psicológicas fundamentales como la autonomía, la competencia y la afiliación, lo cual, según los autores tiene repercusión directa en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

Goldenberg y Klavir (2017) describen el clima de aula como el conjunto de factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sugieren que un clima positivo se evidencia cuando estos elementos funcionan de manera armoniosa.

En el contexto latinoamericano, Macías (2025) define que el clima de aula positivo como un ambiente donde se valora el trabajo del docente y se promueve la participación estudiantil, condiciones que según el autor Macías (2025), potencian el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, entre ellas el pensamiento crítico. De modo similar, Asunción (2022) concibe el clima de aula positivo como una herramienta esencial para fomentar habilidades críticas y como un aspecto que debe integrarse en el currículo escolar. Finalmente, Hapsari (2020) define el clima de aula positivo como un entorno psicológico marcado por interacciones positivas que generan conexión entre docentes y estudiantes, lo que según autor Hapsari (2020) permite que los niños piensen con mayor claridad debido al ambiente tranquilo.

Rusticus et al. (2023), Aron et al. (2012) y Greenway (2017) coinciden en señalar que el clima de aula positivo trasciende la existencia de un ambiente ordenado o agradable, pues comprende la construcción de relaciones sustentadas en el respeto, la confianza, la participación y la seguridad emocional, condiciones que favorecen tanto el bienestar como el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, estos autores sostienen que cuando el aula se convierte en un espacio donde los estudiantes se sienten escuchados, valorados y libres para expresar sus ideas, aumenta su participación y se fortalecen los procesos de reflexión y aprendizaje. La presente monografía, se adopta como principal referente la definición propuesta por Rusticus et al. (2023) debido a que integran de manera amplia los componentes emocionales, sociales y pedagógicos del clima de aula positivo, enfoque que resulta pertinente porque permite comprender cómo un ambiente de confianza y apoyo favorece no solo el bienestar estudiantil, sino también el desarrollo del pensamiento crítico al propiciar que los estudiantes analicen, cuestionen y argumenten sus ideas con mayor libertad.

## 1.2. Dimensiones del clima de aula positivo

El clima de aula positivo no es un concepto único ni limitado a un solo aspecto. Aron et al. (2012) sostienen que está formado por diversas dimensiones que en conjunto determinan la existencia diaria de los estudiantes dentro del aula. Estas dimensiones, según los propios autores Aron et al. (2012) permiten entender de qué manera el ambiente emocional, las interacciones sociales, la organización del espacio y la gestión pedagógicas contribuyen al bienestar de los estudiantes y a la construcción de un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de las aportaciones de distintos autores, se presentan a continuación las principales dimensiones que conforman el clima de aula positivo.

Rusticus et al. (2023) organiza en tres dimensiones; la primera, es el desarrollo personal o dirección de objetivos que se refiere a la capacidad del entorno para promover el crecimiento personal del estudiante y fortalecer su autoestima; la segunda, es la dimensión de relaciones que se refieren a la calidad de las interacciones sociales dentro del aula y al nivel del apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, Rusticus et al. (2023) mencionan la tercera dimensión de mantenimiento o cambio del sistema, también llamado entorno institucional, que incluye la estructura, la claridad de normas y el grado de apertura al cambio, además de considerar aspectos físicos del espacio educativo.

Desde otra perspectiva, Reyes et al. (2012) señalan que el clima emocional del aula está constituido por cuatro dimensiones; la primera, es el clima positivo que refleja la calidez y conexión presentes en el aula; la segunda, es el clima negativo que considera la presencia de tensiones o emociones adversas; la tercera, la sensibilidad del maestro que es entendida como su capacidad para reconocer y responder adecuadamente a las necesidades académicas y sociales de sus estudiantes. Finalmente, los mismos autores Reyes et al. (2012) incluyen como una cuarta dimensión la consideración por las perspectivas de los estudiantes lo que es el grado en que el aula toma en cuenta sus intereses y motivaciones.

Pianta et al. (2012) estructuran en tres dimensiones lo que fomentan el compromiso de los estudiantes: los apoyos relacionales, que evalúan la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, lo que resalta que las relaciones positivas constituyen la base del desarrollo estudiantil; los apoyos a la autonomía y competencia, que hacen referencia a los desafíos adecuados que permiten a los estudiantes sentirse capaces, tener control y experimentar una sensación de logro; por último, la relevancia que implica conectar los contenidos con la vida real del estudiante de manera que encuentre sentido a lo que aprende.

Aron et al. (2012) plantean que el clima de aula está relacionado con la percepción que tiene los individuos de su entorno, entre ellas se destacan la percepción de justicia, el reconocimiento, la valoración positiva, la tolerancia a los errores y la sensación de ser valioso, dimensiones que, según Aron et al. (2012) fortalecen el respeto, la autoestima y la confianza para participar sin miedo al error, aspectos fundamentales para el pensamiento crítico.

Cooper y Fry (2020) no especifican dimensiones concretas, pero subrayan elementos como un ambiente cómodo, relajado y flexible, el uso de mobiliario confortable y configuraciones que faciliten la interacción y la colaboración; en consecuencia, estos factores se relacionan con la sensación de pertenencia, la reducción del estrés y la disposición a participar.

Davidovitch y Yavich (2022) sostiene que el clima de aula se compone en tres dimensiones: cognitivas, incluyen cómo se explica la información y cómo se orienta el aprendizaje; afectivas, se vincula a la empatía, el respeto y la actitud del docente; mientras la dimensión social-académicas refleja cómo los estudiantes perciben sus experiencias, relaciones y participación.

Goldenberg y Klavir (2017) señalan tres grandes dimensiones como es la académica, la gestión y la emocional; como también incorporan indicadores como el apoyo entre estudiantes, el liderazgo positivo del docente, el trato igualitario, la promoción de voluntariado, la posibilidad de expresar opiniones y la presencia de un profesor que acompañe de manera significativa.

Greenway (2017) identifica tres dimensiones principales: las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizativas. Según el autor, estas dimensiones abarcan desde las interacciones humanas hasta las normas, valores y expectativas que sostienen la convivencia y el aprendizaje seguro.

A estas propuestas se suman planteamientos más recientes. Hapsari (2020) describe dimensiones como la atmósfera orientada a metas, el sentido de convivencia, el ambiente físico, la comunicación positiva, la calidez y las actividades agradables. De manera similar, Asunción (2022) propone el clima psicológico, social y físico, mientras que Gómez y Suárez (2020) destacan elementos como el ambiente emocional, la comunicación, la convivencia, la inclusión, el sentido de pertenencia y el respeto.

Finalmente, Macías (2025) propone un conjunto de dimensiones que articulan el clima de aula positivo con el bienestar integral del estudiante. El autor destaca la calidad de las interacciones, el respeto mutuo, la seguridad emocional, la resolución pacífica de conflictos, la participación activa, el apoyo docente, la colaboración, la reflexión, la toma de decisiones, la valoración del trabajo del docente y la autonomía cognitiva. Según Macías (2025) este enfoque resalta cómo un aula ordenada, respetuosa y centrada en la participación facilita el pensamiento crítico y promueve aprendizajes de alto nivel.

La propuesta de Macías (2025) resulta pertinente porque relaciona aspectos como la participación activa, la reflexión, la autonomía cognitiva y la resolución pacífica de conflictos con la formación de estudiantes capaces de analizar, argumentar y construir conocimientos de forma colaborativa dentro de un entorno respetuoso y seguro.

### 1.3. Beneficios del clima de aula positivo en la educación primaria

Gómez y Suárez (2020) y Greenway (2017) coinciden en que el clima de aula positivo genera beneficios importantes en el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria, debido a que influye directamente en los procesos de aprendizajes, la convivencia y el bienestar emocional. Aron et al. (2012) señalan que en esta etapa educativa el aula representa

uno de los principales espacios de interacción social y construcción de conocimientos, por lo que un ambiente caracterizado por el respeto, la confianza y la participación favorece que los estudiantes se involucren activamente en las actividades escolares. Asimismo, Rusticus et al. (2023) y Aldridge y McChesney (2018) señalan que un entorno emocionalmente seguro fortalece la motivación, disminuye la ansiedad y facilita la expresión de ideas y opiniones. De igual manera Hapsari (2020) y Chalaco (2021) destacan que un clima positivo estimula la comunicación, el trabajo colaborativo y la reflexión, elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral del estudiante en la educación primaria.

Desde una perspectiva pedagógica, Chalaco (2021) sostiene que uno de los principales beneficios de un clima de aula positivo en la educación primaria es que favorece no sólo el desarrollo del aprendizaje crítico, sino también la vivencia de prácticas democráticas dentro del aula. Según el autor Chalaco (2021) cuando los estudiantes se desenvuelven en un ambiente marcado por la confianza, la escucha activa y relaciones basadas en el respeto, aumentan su disposición a participar, formular preguntas, debatir y justificar sus ideas, lo que fortalece habilidades como el análisis, la interpretación y la toma de decisiones. Chalaco (2021) destaca que una adecuada organización del aula, tanto en el aspecto físico como en el socioemocional, contribuye a mejorar la atención y el compromiso del alumnado, facilitando que las actividades de aprendizaje y las evaluaciones se articulen con objetivos cognitivos de mayor complejidad. En este sentido, según el mismo autor, el clima de aula positivo se consolida como un factor que integra la convivencia escolar, el rendimiento académico y la coherencia del trabajo pedagógico.

Por su parte, Gómez y Suárez (2020) enfatizan los beneficios emocionales y sociales, cuando los estudiantes se sienten valorados, escuchados y seguros, muestran mayor disposición para aprender, se involucran activamente y expresan sus ideas sin temor. Gómez y Suárez (2020) sostienen que un entorno acogedor fortalece la comunicación entre docente y estudiantes y reduce los conflictos, lo que genera un ambiente estable y centrado en el aprendizaje. Los mismos autores destacan, además, que un buen clima favorece habilidades sociales como la empatía, la cooperación y la responsabilidad, fundamentales para el trabajo en grupo y la convivencia escolar.

Hapsari (2020) añade que un clima positivo contribuye a que los estudiantes se sientan tranquilos y confiados, lo cual facilita la participación y la expresión creativa e influyen en los vínculos afectivos, sino también elementos organizativos como la claridad de metas, actividades retadoras y una comunicación abierta. Asimismo, Hapsari (2020) señala que el entorno físico tiene un rol importante, pues un aula ordenada, limpia y bien distribuida mejora la atención y estimula la curiosidad, creando un espacio que los estudiantes perciben como seguro y acogedor.

Por su parte, Aron et al. (2012) relacionan los beneficios de un clima de aula positivo en la educación primaria directamente con la forma en que los estudiantes perciben justicia, apoyo y reconocimiento dentro del entorno escolar. Según los autores, cuando los estudiantes se sienten tratados con equidad y respeto, se genera una atmósfera emocional que reduce la ansiedad y mejora la disposición para participar en actividades académicas. Aron et al. (2012) sostienen que elementos como la tolerancia al error, la valoración del esfuerzo y el reconocimiento del progreso individual contribuyen a fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante. Aron et al. (2012), precisan sobre la sensación de pertenencia y la mejora el bienestar emocional, sino que también estimular preguntas o aceptar desafíos cognitivos. Los autores destacan, finalmente, que un aula donde predomina el respeto y el apoyo afectivo ayuda a prevenir la formación de ambientes sociales tóxicos, en los que el miedo al juicio o al ridículo limita la capacidad de los estudiantes para involucrarse plenamente en el aprendizaje.

Aldridge y McChesney (2018) enfatizan que un clima de aula positivo aporta beneficios que van más allá del desempeño académico, ya que también favorece el bienestar psicológico de los estudiantes al promover un entorno donde se sienten emocionalmente seguros, condición que contribuye a una mayor estabilidad emocional, a la disminución de los niveles de estrés y al fortalecimiento de la capacidad para regular sus emociones; como consecuencia, estas condiciones facilitan que los estudiantes mantengan la atención durante las actividades, comprendan y sigan las indicaciones del docente con mayor facilidad y enfrenten las tareas de mayor dificultad con perseverancia y una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Aldridge y McChesney (2018) indican que también un ambiente positivo promueve relaciones más saludables entre pares, lo que reduce la presencia de conflictos y facilita la convivencia, un tipo de ambiente social que, según los autores, facilita el aprendizaje colaborativo y fortalece habilidades como la comunicación, la empatía y cooperación, fundamentales para el desarrollo integral en la educación primaria. Los autores enfatizan que mejorar el clima escolar debe ser una prioridad institucional debido al impacto que tiene en la salud mental, la motivación y la participación del alumnado.

Ennis (2011) sostiene que los beneficios de un clima de aula positivo se reflejan en la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades críticas en un espacio que valora la reflexión y el intercambio de ideas. Según el autor, el pensamiento crítico florece en contextos donde el docente permite la discusión argumentada, promueve el cuestionamiento y fomenta la búsqueda de razones para sustentar opiniones. Desde esta perspectiva, Ennis (2011) plantea que un clima positivo se convierte en un facilitador del pensamiento crítico porque reduce el temor al error y fortalece la disposición del estudiante a comprender cognitivamente con los contenidos. El mismo autor sostiene que cuando los estudiantes se sienten emocionalmente seguros, tienden a ser más analíticos, creativos y reflexivos, lo que repercute directamente en la calidad del

aprendizaje.

Facione (1990) sostiene que uno de los beneficios centrales de un clima de aula positivo es que crea las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen y practiquen habilidades cognitivas complejas en situaciones reales de aprendizaje. Según el autor, en un ambiente donde predominan el apoyo, el respeto y la confianza, los estudiantes pueden interpretar información, formular inferencias, evaluar ideas y autorregular su propio pensamiento sin temor a equivocarse. Facione (1990) explica que estos procesos no se consolidan en contextos marcados por el miedo o la presión excesiva, sino en espacios donde el error es asumido como parte del aprendizaje. De este modo, se sostiene que un clima emocional favorable permite al docente proponer actividades que demandan análisis profundo comparación de información y toma de decisiones fundamentadas, así como ofrecer retroalimentación significativa que fortalece disposiciones críticas esenciales para la formación integral de los estudiantes.

Rusticus et al. (2023) señalan que un clima de aula positivo fortalece la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que cuando las actividades resultan significativas, se promueve su participación activa y reciben el acompañamiento del docente, disminuyen los niveles de ansiedad y aumenta la confianza para expresar sus ideas, cometer errores como parte del proceso de aprendizaje y continuar esforzándose, aspectos que favorecen una comprensión más profunda de los contenidos y una participación más consciente en las experiencias educativas. El estudio de Rusticus et al. (2023) también resalta la importancia de relaciones cercanas y respetuosas, así como de condiciones institucionales, como grupos reducidos o sensación de pertenencia que hacen posible interacciones significativas y mejores resultados académicos.

En síntesis, Aron et al. (2012), Gómez y Suárez (2020) y Rusticus et al. (2023) coinciden en señalar que un clima de aula positivo favorece el desarrollo integral de los estudiantes, ya que un ambiente basado en la confianza, el respeto, la participación y la seguridad emocional fortalece tanto el aprendizaje como el bienestar socioemocional; asimismo, estos autores sostienen que dichas condiciones incrementan la motivación, promueven una convivencia armoniosa y brindan a los estudiantes la confianza necesaria para expresar sus ideas, reflexionar y participar activamente en la construcción de sus aprendizajes. Para la presente monografía, se toma como principal referente el aporte de Rusticus et al. (2023) debido a que su propuesta integra de manera amplia las dimensiones emocionales, pedagógicas y sociales del clima de aula positivo, destacando que el acompañamiento docente, la participación activa y las relaciones respetuosas fortalecen el compromiso con el aprendizaje y generan condiciones favorables para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria.

## CAPÍTULO II: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### 2.1. Definición y características del pensamiento crítico en estudiantes de primaria

El pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia esencial en el ámbito educativo, ya que permite que los estudiantes analicen la información, reflexionen sobre diversas situaciones y emitan juicios sustentados antes de tomar decisiones. Facione (1990) y Ennis (2011) coinciden en definirlo como una capacidad que integra procesos de análisis, razonamiento, evaluación y reflexión, los cuales contribuyen a una comprensión más profunda de la realidad y al desarrollo de aprendizajes significativos, especialmente durante la educación primaria, etapa en la que fortalecer esta competencia favorece una participación más activa y consciente de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, razón por la cual resulta pertinente revisar las principales definiciones y características que fundamentan este constructo.

#### 2.1.1. Definición del pensamiento crítico en estudiantes de primaria

Facione (1990) define como un proceso de juicio consciente y autorregulado que implica interpretar, analizar, evaluar e inferir información, además de fundamentar las conclusiones obtenidas mediante argumentos sólidos; desde esta perspectiva, el autor pone de manifiesto que el pensamiento crítico no se limita a una sola habilidad, sino que integra diversos procesos cognitivos que, en conjunto, permiten comprender y valorar la información de manera reflexiva.



Desde una perspectiva más sencilla y práctica, Ennis (2011) define el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo y razonado que orienta a las personas a decidir qué creer o cómo actuar, destacando que este proceso exige analizar la información antes de emitir un juicio y evitar respuestas impulsivas; además, el autor sostiene que su valor radica en su aplicación práctica, ya que favorece la toma de decisiones fundamentadas y la adopción de acciones sustentadas en argumentos y evidencias.

Encabo-Fernández et al. (2023) definen como la capacidad para analizar información, identificar supuestos, valorar argumentos y formular juicios razonados acordes con su etapa evolutiva, favoreciendo así una participación más reflexiva y consciente en las experiencias de aprendizaje.

Por su parte, Mackay et al. (2018) sostiene que el pensamiento crítico es una habilidad que se desarrolla de manera gradual mediante el aprendizaje y la experiencia, proceso que permite a las personas analizar las situaciones con mayor profundidad y tomar decisiones mejor fundamentadas; asimismo, los autores explican que esta capacidad se construye a partir de los conocimientos adquiridos y de las experiencias vividas, lo que favorece la formación de criterios propios y el desarrollo de una autonomía cada vez mayor en la construcción del aprendizaje.

Asimismo, Bezanilla et al. (2018) consideran que el pensamiento crítico comprende un conjunto de procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y construir nuevos conocimientos; además, señalan que estas capacidades se desarrollan de manera progresiva mediante distintos niveles cognitivos, como el conocimiento, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, favoreciendo la formación de estudiantes con mayor flexibilidad para afrontar diversas situaciones, confianza en sus capacidades, disposición para el trabajo colaborativo y hábitos de lectura que fortalecen su aprendizaje.

Facione (1990), Encabo-Fernández et al. (2023), Ennis (2011), Bezanilla et al. (2018) y Mackay et al. (2018) coinciden en señalar que el pensamiento crítico constituye una capacidad que va más allá de la memorización de contenidos, pues implica analizar, interpretar, reflexionar, evaluar información y emitir juicios fundamentados para tomar decisiones de manera consciente; asimismo, estos autores reconocen que dicha competencia se desarrolla progresivamente mediante el aprendizaje, la experiencia y las oportunidades de participación que ofrece el contexto educativo, especialmente durante la educación primaria, etapa en la que los estudiantes consolidan habilidades cognitivas esenciales para comprender su realidad. Para la presente monografía, se adopta como principal referente la propuesta de Facione (1990) quien presenta una concepción amplia e integradora del pensamiento crítico al reunir procesos como la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia dentro de un juicio consciente y autorregulado, perspectiva que resulta pertinente porque permite comprender que esta capacidad requiere de condiciones pedagógicas y emocionales favorables, entre ellas un clima de aula positivo que estimule la reflexión, la participación y la autonomía de los estudiantes.

### 2.1.2. Características del pensamiento crítico en la educación primaria

En el ámbito de la educación primaria, Carbogim et al. (2016) señalan que el pensamiento crítico representa un nivel superior del pensamiento, ya que integra conocimientos, experiencias previas, actitudes y diversas habilidades intelectuales que permiten comprender la realidad desde una perspectiva reflexiva; además, los autores explican que esta capacidad se evidencia cuando el estudiante relaciona sus saberes con los procesos cognitivos necesarios para analizar distintas situaciones, reflexionar sobre ellas y construir aprendizajes significativos.

Desde otra perspectiva, Choque (2019) sostiene que el pensamiento crítico se caracteriza no solo por las habilidades cognitivas del estudiante, sino también por su disposición personal y la manera en que enfrenta los retos de la vida diaria. De manera concordante, Basco et al. (2016) destacan que estas características se expresan tanto en el razonamiento como en la forma de asumir, interpretar y desenvolverse frente a diversas experiencias. Asimismo, Mendoza (2015) enfatiza que el pensamiento crítico se evidencia cuando el estudiante combina una actitud reflexiva con habilidades intelectuales que le permiten analizar y comprender su realidad.

Facione (2007) sostiene que una persona demuestra pensamiento crítico cuando mantiene una disposición permanente para participar en procesos de razonamiento fundamentado y al mismo tiempo promueve la reflexión crítica en quienes la rodean; asimismo, el autor señala que estas características se evidencian cuando el estudiante es capaz de aplicar esta forma de pensar en diferentes contextos y situaciones, sustentando sus ideas y decisiones en criterios reflexivos y argumentos adecuadamente fundamentados.

De igual modo, Guayacundo (2015) señala que el pensamiento crítico se distingue por cualidades como la curiosidad intelectual, la agudeza mental, el compromiso con el razonamiento y el interés constante por buscar información confiable;



además, el autor explica que estas características se evidencian en estudiantes que analizan la información como una actitud reflexiva, valoran distintas perspectivas y formulan juicios fundamentados sobre las situaciones que se presentan en su entorno. En esta línea, Agredo y Burbano (2012) sostienen que el pensador crítico se caracteriza por involucrarse de manera activa y reflexiva en las situaciones que afectan su entorno, participando de forma consciente en la toma de decisiones y demostrando capacidad para evaluar sus propias acciones, reconocer aspectos por mejorar y fortalecer continuamente su aprendizaje; sin embargo, los autores también señalan que estas características todavía se observan en un número reducido de estudiantes de educación primaria.

3



Por otro lado, Campos (2007) sostiene que el pensamiento crítico es una capacidad inherente al ser humano, debido a que toda persona posee el potencial para analizar, reflexionar y comprender las situaciones que enfrenta; asimismo, el autor explica que esta competencia integra diversas habilidades intelectuales orientadas al análisis lógico de la información, la valoración de argumentos y la búsqueda de soluciones ante distintos problemas, características que favorecen un pensamiento claro, reflexivo e independiente, capaz de sustentar juicios confiables y orientar la toma de decisiones de manera responsable.

Asimismo, Paul y Elder (2003) señalan que el pensamiento crítico se distingue por la capacidad para formular preguntas y plantear problemas de manera clara, recopilar y valorar información relevante, interpretar los datos con base en ideas, conceptos y elaborar conclusiones sustentadas en criterios razonados; además, los autores destacan que esta forma de pensamiento implica mantener una actitud abierta frente a diferentes puntos de vista, reconocer los supuestos y las implicancias de cada situación, así como comunicar con claridad alternativas de solución ante problemas complejos.

9



Finalmente, Ennis (2011) sostiene que el pensamiento crítico se caracteriza por integrar tanto disposiciones como habilidades que orientan la manera de pensar y actuar de las personas; en ese sentido, el autor explica que estas cualidades se evidencian cuando el estudiante reflexiona sobre sus propias ideas, evalúa sus razonamientos, fundamenta sus opiniones, analiza diferentes perspectivas y valora las consecuencias de sus acciones, lo que le permite identificar alternativas y tomar decisiones de forma consciente y responsable.

9



Carbogim et al. (2016), Facione (2007), Guayacundo (2015), Agredo y Burbano (2012), Campos (2007), Paul y Elder (2003), Choque (2019) y Ennis (2011) coinciden en señalar que el pensamiento crítico comprende un conjunto de habilidades, actitudes y disposiciones que permiten a los estudiantes analizar información, reflexionar sobre diferentes situaciones, valorar diversas perspectivas, fundamentar sus ideas y tomar decisiones de manera consciente y responsable; asimismo, estos autores sostienen que esta capacidad se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de sus aprendizajes, cuestionan la información que reciben, desarrollan argumentos sustentados y mantienen una actitud abierta frente a nuevas ideas. Para la presente monografía, se adopta como principal referente el enfoque de Ennis (2011), debido a que integra de manera equilibrada las habilidades cognitivas y las disposiciones personales que intervienen en el pensamiento crítico, destacando procesos como la autorreflexión, la argumentación, la evaluación de ideas y la toma de decisiones fundamentadas, aspectos que permiten comprender cómo un clima de aula positivo puede favorecer la formación de estudiantes más reflexivos, autónomos y participativos en la educación primaria.

## 2.2. Dimensiones y habilidades del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se expresa mediante un conjunto de dimensiones y habilidades que permiten a los estudiantes comprender, analizar, interpretar y valorar la información de manera reflexiva; en este sentido, Castillo (2018), Mamani (2023) y Facione (2007) coinciden en señalar que estas capacidades integran diversos procesos cognitivos que actúan de forma articulada para favorecer la emisión de juicios fundamentados y la toma de decisiones conscientes, razón por la cual conocer las dimensiones y habilidades que conforman esta competencia resulta esencial para comprender su desarrollo en los estudiantes de educación primaria.

### 2.2.1. Dimensiones del pensamiento crítico

Castillo (2018) sostiene que el pensamiento crítico se estructura a partir de tres dimensiones fundamentales: la lógica, el criterio y la pragmática, las cuales actúan de manera integrada durante el análisis y la valoración de diferentes situaciones o enunciados, permitiendo que las personas elaboren juicios más reflexivos y fundamentados.

9



Castillo (2018) explica que la dimensión lógica hace referencia a la capacidad para analizar la coherencia de los razonamientos, establecer relaciones entre las ideas y verificar si las conclusiones se derivan de manera adecuada de las premisas,

identificando posibles contradicciones o inconsistencias; asimismo, el autor señala que la dimensión criterial comprende la aplicación de criterios que permiten valorar la pertinencia, suficiencia y validez de la información, diferenciando las opiniones de aquellas afirmaciones respaldadas por evidencias, mientras que la dimensión pragmática considera la intención, el propósito y la utilidad de los enunciados dentro de un contexto determinado, incorporando aspectos prácticos y éticos en la toma de decisiones; además, sostiene que estas dimensiones se complementan con las habilidades propuestas por Ennis (2011), entre las que destacan la comprensión de significados, la evaluación de conclusiones, el reconocimiento de supuestos, el análisis de definiciones y la valoración crítica de la credibilidad de las fuentes de información.

Mamani (2023) sostiene que el pensamiento crítico es un constructo multidimensional conformado por cinco dimensiones: dimensión lógica permite analizar la claridad, la coherencia y la validez de los razonamientos, facilitando una organización ordenada de las ideas y una adecuada relación entre el pensamiento y el lenguaje, mientras que la dimensión sustantiva se orienta a valorar la calidad de la información, su fundamento teórico y su coherencia con el campo del conocimiento al que pertenece, favoreciendo una comprensión más sólida de la realidad; asimismo, la dimensión contextual considera la influencia del entorno social, histórico y cultural en la construcción de las ideas, reconociendo la importancia de las experiencias previas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en tanto que la dimensión dialógica resalta la capacidad para intercambiar opiniones, contrastar diferentes puntos de vista y construir conocimientos mediante el diálogo, la argumentación y el respeto por las perspectivas de los demás, fortaleciendo así la convivencia democrática y el aprendizaje colaborativo; por último, la dimensión pragmática que se centra en la aplicación de situaciones concretas, articulando el conocimiento con la acción, de modo que las decisiones y estrategias adoptadas responden a objetivos claros y a las demandas de la realidad educativa.

Completando estas propuestas, García et al. (2025) señalan que el pensamiento crítico se organiza en seis dimensiones fundamentales: análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y autorregulación, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas y funcionan de manera interdependiente, de modo que el desarrollo de una contribuye al fortalecimiento de las demás; asimismo, los autores explican que esta interacción convierte al pensamiento crítico en un sistema integrado de procesos cognitivos que permite analizar diversas situaciones de forma estructurada, reflexionar sobre el propio razonamiento y tomar decisiones sustentadas en argumentos y evidencias dentro de distintos contextos.

Castillo (2018), Mamani (2023) y García et al. (2025) coinciden en señalar que el pensamiento crítico está conformado por diversas dimensiones que actúan de manera integrada, permitiendo a los estudiantes interpretar, analizar, valorar la información y tomar decisiones fundamentadas frente a diferentes situaciones; asimismo, estos autores sostienen que el desarrollo de esta competencia no depende únicamente del razonamiento lógico, sino también de la capacidad para considerar el contexto, dialogar con otros, evaluar la información disponible y aplicar los conocimientos de forma pertinente en distintos escenarios. Para la presente monografía, se adopta como principal referente el enfoque de García et al. (2025), debido a que organiza las dimensiones del pensamiento crítico de manera clara e integral a través de procesos como el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la evaluación y la autorregulación, perspectiva que resulta pertinente porque permite comprender esta competencia como un sistema dinámico de habilidades cognitivas interrelacionadas que favorecen el desarrollo de capacidades reflexivas, argumentativas y de toma de decisiones en los estudiantes de educación primaria dentro de un clima de aula que promueva la participación y el aprendizaje significativo.

### 2.2.2. Habilidades del pensamiento crítico

Las habilidades del pensamiento crítico comprenden un conjunto de capacidades cognitivas que permiten a los estudiantes analizar información, interpretar diversas situaciones, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones sustentadas en argumentos; en este sentido, Sánchez (2017) sostiene que existe un amplio consenso en reconocer el análisis, la interpretación, la inferencia, la explicación, la evaluación y la autorregulación como habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que estas favorecen la identificación de relaciones entre ideas, la comprensión de significados a partir de la información y las experiencias, la formulación de conclusiones fundamentadas, la comunicación clara del razonamiento y la valoración consciente tanto de la calidad de la información como de los propios procesos cognitivos.

Por su parte, Castillo (2018) sostiene que las habilidades del pensamiento crítico forman parte de un proceso cognitivo integral orientado a la comprensión y resolución de problemas, por lo que deben entenderse como capacidades que actúan de manera articulada y no de forma independiente; en este sentido, el autor explica que habilidades como observar, identificar, analizar, describir, diferenciar, relacionar, argumentar, comparar, inferir, clasificar y sintetizar se incorporan progresivamente al desarrollo cognitivo del estudiante, permitiéndole examinar una situación desde diferentes perspectivas antes de emitir un juicio o tomar una decisión, además de precisar que la aplicación de estas habilidades varía según las características del problema y el contexto en el que se desarrolla el proceso de razonamiento.

En concordancia con ello, Campos (2007) señala que el pensamiento crítico se sustenta principalmente en tres habilidades esenciales: el análisis, la síntesis y la evaluación, las cuales cumplen un papel fundamental en el desarrollo del razonamiento;

en este sentido, el autor explica que el análisis permite examinar y comprender la información en profundidad, la síntesis facilita organizar e integrar las ideas más relevantes y la evaluación hace posible valorar la pertinencia, la consistencia y la validez de la información antes de emitir un juicio, destacando además que estas habilidades constituyen la base para el desarrollo de capacidades cognitivas de mayor complejidad y representan un referente importante para promover el pensamiento crítico en el contexto educativo.

Finalmente, Facione (2007) plantea que el pensamiento crítico comprende un conjunto de habilidades cognitivas fundamentales, entre las que destacan la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, capacidades que actúan de manera complementaria y permiten comprender la información, emitir juicios fundamentados, explicar las razones que sustentan las decisiones adoptadas y reflexionar de forma consciente sobre el propio proceso de razonamiento.

Campos (2007), Castillo (2018), Sánchez (2017) y Facione (2007) coinciden en señalar que las habilidades del pensamiento crítico constituyen capacidades cognitivas esenciales que permiten a los estudiantes analizar información, interpretar diversas situaciones, argumentar sus ideas, evaluar evidencias, formular inferencias y tomar decisiones de manera reflexiva y fundamentada; asimismo, estos autores sostienen que el desarrollo articulado de dichas habilidades favorece una mayor autonomía intelectual fortalece la capacidad para resolver problemas y contribuye a la construcción de aprendizajes significativos en la educación primaria. Presente monografía, se adopta como principal referente el aporte de Facione (2007) porque permite comprender esta competencia como un proceso cognitivo dinámico que impulsa la reflexión, el razonamiento fundamentado y la toma de decisiones conscientes en los estudiantes.

## 2.3. Estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria

El desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria requiere de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes y los involucren de manera consciente en la construcción de sus aprendizajes; en este sentido, Díaz et al. (2024) sostienen que la integración del juego y la lectura constituye una estrategia eficaz para fortalecer esta competencia, debido a que despierta el interés por aprender, estimula la imaginación y favorece la comprensión lectora, además de explicar que actividades como la dramatización de historias, la elaboración colectiva de textos y la comparación de relatos con recursos audiovisuales generan oportunidades para el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo y la reflexión compartida, contribuyendo no solo al fortalecimiento de las habilidades lectoras, sino también al desarrollo de capacidades críticas, comunicativas y sociales que favorecen la formación integral de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Ocampo (2020) sostiene que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria puede fortalecerse mediante diversas estrategias pedagógicas, entre las que destacan el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el cuestionamiento socrático; en este sentido, el autor explica que el aprendizaje colaborativo favorece el intercambio de ideas, la argumentación y el contraste de diferentes puntos de vista a través del trabajo en equipos, mientras que el aprendizaje basado en problemas plantea situaciones reales o simuladas que motivan a los estudiantes a analizar información, evaluar alternativas y tomar decisiones fundamentadas, fortaleciendo así la reflexión y la metacognición; asimismo, señala que el cuestionamiento socrático consiste en una estrategia de diálogo guiada por el docente mediante preguntas orientadas a cuestionar supuestos, profundizar en los contenidos y promover la construcción de conocimientos de forma reflexiva.

Castillo (2020) señala que el debate y la resolución de problemas constituyen estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria, debido a que el debate motiva a los estudiantes a asumir una postura, investigar, analizar información y sustentar sus opiniones con argumentos, considerando diferentes perspectivas antes de emitir un juicio; asimismo, el autor explica que la resolución de problemas enfrenta a los estudiantes a situaciones que requieren identificar dificultades, valorar diversas alternativas y tomar decisiones fundamentadas, destacando que ambas estrategias conservan su importancia en el contexto educativo actual porque fortalecen habilidades intelectuales indispensables para el aprendizaje autónomo y reflexivo, especialmente cuando se complementan con enfoques pedagógicos innovadores.

En relación con el uso de recursos tecnológicos, Martínez (2021) sostiene que las tecnologías digitales representan un recurso valioso para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria, ya que herramientas como las aplicaciones educativas, las plataformas interactivas y las simulaciones digitales permiten desarrollar habilidades relacionadas con el análisis, la síntesis y la evaluación de la información de una manera dinámica y motivadora; asimismo, el autor explica que estos recursos favorecen la participación activa, el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas entre los estudiantes, facilitando la construcción conjunta de conclusiones fundamentadas, además de posibilitar la visualización y el análisis de

información desde diferentes perspectivas y adaptar las experiencias de aprendizaje a los ritmos y necesidades individuales, contribuyendo así a una formación más autónoma y significativa.

1



Por otro lado, López y Troya (2018) señalan que el trabajo por proyectos constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer el pensamiento crítico en la educación primaria, debido a que permite a los estudiantes afrontar situaciones vinculadas con su realidad que demandan análisis, reflexión y toma de decisiones fundamentadas; además, los autores explican que esta metodología promueve el trabajo colaborativo, favoreciendo el intercambio de ideas, la valoración de diferentes perspectivas y la construcción conjunta de soluciones, lo que fortalece las habilidades de argumentación y comunicación, asimismo, destacan que la presentación de los proyectos ante los compañeros y la comunidad educativa brinda oportunidades para desarrollar la expresión oral, sustentar opiniones y defender ideas con argumentos, capacidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, Encabo-Fernández et al. (2023) destacan que la alfabetización mediática digital constituye una estrategia fundamental para fortalecer el pensamiento crítico en la educación primaria, ya que permite a los estudiantes desarrollar una actitud reflexiva frente a la información que circula en los entornos digitales; en este sentido, los autores proponen actividades orientadas a analizar de manera crítica los contenidos, reconocer la intención de los mensajes, identificar la publicidad encubierta y contrastar la información utilizando fuentes confiables, además de promover la capacidad para detectar contenidos manipulados o engañosos, favoreciendo así un uso responsable, consciente y crítico de los recursos digitales, cada vez más presentes en la vida cotidiana de los niños y las niñas.

12,



17

Castillo (2020), Díaz et al. (2024), Ocampo (2020), Encabo-Fernández et al. (2023), Martínez (2021) y López y Troya (2018) coinciden en señalar que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria requiere la aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes, la reflexión, la argumentación y la resolución de problemas; asimismo, estos autores sostienen que el aprendizaje colaborativo, el debate, el trabajo por proyectos, el cuestionamiento socrático, el uso de recursos digitales, la alfabetización mediática y las actividades lúdico-lectora favorecen la autonomía, el intercambio de ideas y la capacidad para emitir juicios fundamentados frente a diversas situaciones. La presente monografía, se adopta como principal referente el aporte de Ocampo (2020) porque reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje y promueve el desarrollo de habilidades críticas necesarias para analizar la realidad, tomar decisiones fundamentadas y desenvolverse de manera consciente en diferentes contextos.

1



## **CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE EL CLIMA DE AULA POSITIVO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

El clima de aula positivo constituye un elementos fundamental para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria, ya que genera condiciones emocionales, sociales y físicas que facilitan un aprendizaje basado en la reflexión; en este sentido, Asunción (2022) sostiene que un ambiente caracterizado por el respeto, la confianza y el acompañamiento del docente brinda a los estudiantes la seguridad necesaria para expresar sus ideas, formular preguntas y emitir opiniones fundamentadas, condiciones que favorecen la activación de procesos cognitivos como el análisis y la evaluación; asimismo, la autora explica que las relaciones positivas entre los estudiantes fortalecen el intercambio de puntos de vista y la construcción compartida del conocimiento, además de resaltar que un entorno físico adecuado contribuye a mejorar la concentración y la disposición para participar en actividades que promueven el pensamiento crítico.

Desde otra perspectiva, Hapsari (2020) sostiene que el clima de aula constituye un entorno psicológico y social que se fortalece mediante relaciones positivas entre docentes y estudiantes, favoreciendo un ambiente donde predominan la confianza, el respeto y la tranquilidad; en este sentido, el autor explica que estas condiciones permiten a los estudiantes participar, reflexionar y expresar sus ideas sin temor a equivocarse, además de señalar que el establecimiento de normas claras contribuye a mantener un ambiente organizado que incentiva la participación activa; asimismo, destaca que el diálogo pedagógico representa una estrategia esencial para analizar información, contrastar diferentes puntos de vista y formular juicios fundamentados, mientras que la calidez emocional fortalece la autoestima, disminuye la ansiedad y favorece la disposición de los estudiantes para afrontar desafíos cognitivos con mayor seguridad.

1



Gómez y Suárez (2020) sostienen que un clima de aula positivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico al fortalecer tanto el bienestar emocional como el compromiso cognitivo de los estudiantes; en este sentido, los autores explican que un ambiente caracterizado por relaciones respetuosas, una comunicación abierta y el apoyo constante del docente incentiva la participación activa, la reflexión y el intercambio de ideas, permitiendo que los estudiantes cuestionen la información, argumenten sus opiniones y valoren diferentes perspectivas; asimismo, destacan que el docente desempeña un papel esencial como mediador del clima de aula, ya que mediante el diálogo y la retroalimentación constructiva promueve la curiosidad intelectual, la autorregulación y el análisis crítico, condiciones que contribuyen a la toma decisiones fundamentadas

y al desarrollo de un aprendizaje más reflexivo.

Por su parte, Macías (2025) evidencia que el clima de aula desempeña un papel determinante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica, debido a que los ambientes rígidos y con escasas oportunidades de participación restringen la expresión de ideas y el desarrollo de la autonomía cognitiva, mientras que aquellos basados en el respeto, la confianza y el diálogo favorecen la argumentación y la reflexión; asimismo, el autor explica que las prácticas pedagógicas influyen directamente en la percepción que los estudiantes tienen del clima escolar, destacando que estrategias como los debates, el trabajo colaborativo y el aprendizaje mediante proyectos crean oportunidades para analizar situaciones, resolver problemas y aplicar los conocimientos en contextos reales, fortaleciendo así la comprensión, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, Chalaco (2021) sostiene que el desarrollo del pensamiento crítico mantiene una estrecha relación con la construcción de un clima de aula democrático, ya que un ambiente que promueve la participación, el diálogo y el respeto por las ideas de los estudiantes favorece la reflexión y fortalece su autonomía intelectual; asimismo, el autor explica que los climas autoritarios restringen la participación y tienden a reforzar prácticas centradas en la memorización, mientras que el diálogo pedagógico y las estrategias participativas brindan oportunidades para argumentar, contrastar diferentes puntos de vista y relacionar los contenidos con las experiencias de la vida cotidiana, por lo que concluye que un clima de aula positivo no solo contribuye a mejorar la convivencia escolar, sino que también constituye una condición esencial para formar estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con su propio aprendizaje.

Asunción (2022), Gómez y Suárez (2020), Hapsari (2020), Chalaco (2021) y Macías (2025) coinciden en señalar que un clima de aula positivo constituye una condición fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria, debido a que un ambiente basado en el respeto, la confianza, el diálogo y la participación activa brinda a los estudiantes la seguridad necesaria para expresar sus ideas, reflexionar, argumentar y construir conocimientos de manera colaborativa; asimismo, estos autores sostienen que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes, junto con el uso de estrategias pedagógicas participativas, fortalecen la autonomía intelectual, la capacidad para analizar diferentes perspectivas y la toma de decisiones fundamentadas, por lo que, para la presente investigación, se adopta como principal referente el aporte de Macías (2025) debido a que explica de manera integral cómo el clima de aula influye en la participación, la reflexión y la construcción de aprendizajes críticos dentro de un entorno democrático, colaborativo y orientado al desarrollo de estudiantes más autónomos y reflexivos.

## CONCLUSIONES

1. El clima de aula positivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria, ya que genera un ambiente caracterizado por el respeto, la confianza, la seguridad emocional y la participación activa, condiciones que les brindan la confianza necesaria para expresar sus ideas, reflexionar sobre diversas situaciones, argumentar sus opiniones y fortalecer habilidades como el análisis, la evaluación y la toma de decisiones fundamentadas.
2. El análisis realizado permite concluir que existe una relación directa y significativa entre el clima de aula positivo y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que los entornos caracterizados por la participación, la colaboración, el respeto y la seguridad emocional favorecen la reflexión, fortalecen la autonomía intelectual y estimulan la construcción activa del conocimiento, por lo que un clima de aula positivo constituye una condición esencial para formar estudiantes críticos, participativos y capaces de comprender, analizar e interpretar su realidad de manera consciente y fundamentada.
3. Los beneficios del clima de aula positivo en la educación primaria se reflejan en el fortalecimiento del bienestar emocional, el incremento de la motivación, la mejora de la convivencia escolar y una mayor participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje; además, este tipo de ambiente favorece una comunicación basada en el respeto, disminuye la ansiedad frente a los retos académicos y genera condiciones que facilitan la reflexión, el análisis y la construcción de aprendizajes significativos.
4. El pensamiento crítico en la educación primaria se fundamenta en dimensiones como la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación, la evaluación y la autorregulación, las cuales se fortalecen mediante el desarrollo de habilidades orientadas a comprender y valorar la información, argumentar ideas, resolver problemas y tomar decisiones sustentadas en criterios razonados, contribuyendo así a la formación de estudiantes más reflexivos, autónomos y capaces de analizar diferentes perspectivas frente a las situaciones que se presentan en su entorno.
5. La relación entre el clima de aula positivo y el desarrollo del pensamiento crítico se manifiesta en la manera en que los ambientes basados en el respeto, la confianza, el diálogo y la participación crean condiciones propicias para que los

estudiantes argumenten sus ideas, reflexionen, analicen diferentes perspectivas y evalúen la información de forma fundamentada; además, la implementación de estrategias pedagógicas participativas dentro de un entorno seguro fortalece la autonomía cognitiva y favorece la construcción colaborativa de conocimientos, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento más crítico y consciente.

## REFERENCIAS

Agredo, J., y Burbano, T. (2012). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación. *Sujetos y Diversidad: Una mirada desde el desarrollo humano*, 1-30. <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/175bda7c-cc09-4bce-8a86-d25523eeabc2/content>

Aldridge, J., y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>

Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación—Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 803-813. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>

Asunción, L. (2022). Classroom Climate and Critical Thinking Skills of Grade 7 and 8 in Philippine Private Schools: An Input to Enhance Instruction. *World Conference on teaching and education*, 4. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2022/05/41-6057.pdf>

27 Basco, L., Rodríguez, N., Puig, M., Lluch, T., Giménez, M., y Fariñas, S. (2016). Revision of Critical Think concept in Nurse: Definition, composition, context and measurement. *Nure Investigación*, 83, 1-13. <https://diposit.ub.edu/items/8318f361-07b4-4949-8be6-01465f6951b7>

23 Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). Critical Thinking from the Perspective of University Teachers. *Estudios pedagógicos*, 44 (1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

6 Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico: Técnicas para el desarrollo*. (Coop. Editorial Magisterio). Aula Abierta Magisterio. <https://books.google.com.co/books?id=sMEhKEqQqR0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Carbogim, F., Oliveira, L., y Püschel, V. (2016). Pensamiento crítico: Análisis del concepto bajo la óptica evolucionista de Rodgers. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 24, 2785. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1191.2785>

Castillo, J. (2018). *El pensamiento crítico: Capacidad necesaria para dar solución a un problema*. [Trabajo monográfico (postgrado)]. Universidad Nacional del Santa. <https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3299/48655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

17 Castillo, R. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7 (14), 127-148. <https://doi.org/10.63314/HVXO8334>

18 Chalaco, S. (2021). *Estrategias pedagógicas de los profesores en la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula en los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/1f383b0e-5053-4974-af9b-da3b7570bcc7/content>

6 Choque, K. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria. *Asociación Centro de Investigaciones y Escuela de Pensamiento Crítico Aymara*, 1 (1), 47-64. <https://doi.org/10.56736/2019/7>

Cooper, L., y Fry, K. (2020). The Relationship between Classroom Environment and Student Course Attrition and Perceptions of Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 9 (2), 93-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273638.pdf>

Davidovitch, N., y Yavich, R. (2022). Classroom Climate and Student Self-Efficacy in E-Learning. *Problems of Education in the 21st Century*, 80 (2), 304-323. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.304>

12 Díaz, Y., Díaz, A., Mejía, J., y Lucero, E. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *Episteme Koinonía*, 7 (14), 133-153. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154>

- 26  Encabo-Fernández, E., Albarracín-Vivo, D., y Jerez-Martínez, I. (2023). Evaluative research on the critical thinking of primary school students. *International Journal of Educational Research Open* , 4 . <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100249>
- 3, 14, 24  Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois* . [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)
- 3  Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (pp. 650-697) [Informes - Investigación]. The California Academic Press. <https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* (pp. 1-22) [Informes - Investigación]. Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- García, M., Baque, I., Mendoza, G., Parrales, V., Suárez, L., Acosta, D., y Horna, M. (2025). *Tecnología y Educación. Conectando Saberes en Entornos Digitales* (1.a ed.). Hambatu Sapiens. <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9942-7400-7-6>
- Goldenberg, J., y Klavir, R. (2017). School Climate, Classroom Climate, and Teaching Quality: Can Excellent Students Unravel this Connection? *International Journal for Talent Development and Creativity* , 5 (1), 137-148. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1301500>
- Gómez, R. L., y Suárez, A. M. (2020). ¿Influyen la enseñanza basada en la indagación y el clima escolar en el rendimiento académico y el pensamiento crítico en ciencias? Evidencia de PISA 2015. *Revista Internacional de Educación STEM* , 7 (43). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00240-5>
- Greenway, G. (2017). *Relationship Between School Climate and Student Achievement* [Tesis Doctoral, Universidad Georgia Southern]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2800&context=etd>
- 6  Guayacundo, A. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos para favorecer el pensamiento crítico en alumnos de primaria publica en la ciudad de Bogotá, Colombia* [Tesis de maestría, Tecnológico de monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/c594ba46-d98e-42cc-a1b3-134cc60cb059/content>
- Hapsari, S. (2020). Creating a Class Climate to Enhance the Ability to Think Critically. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* , 512 , 386-389. <https://www.atlantispress.com/proceedings/icoflex-19/125950119>
- 17  López, J., y Troya, J. (2018). *Didáctica problematizadora en el pensamiento crítico del subnivel elemental*. [Tesis pregrado, Universidad de Guayaquil]. [https://rraae.cedia.edu.ec/vufind/Record/UG\\_ec74fa57dd5fb6d31449550e73c0a666/Details](https://rraae.cedia.edu.ec/vufind/Record/UG_ec74fa57dd5fb6d31449550e73c0a666/Details)
- 1  Macías, J. (2025). *Influencia del clima escolar en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto de básica*. [Tesis de maestría, Universidad estatal península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/14528>
- 16, 20  Mackay, R., Franco, D., y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad* , 10 (1), 336-342. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/803/903>
- 24  Mamani, R. (2023). *Pensamiento crítico y enseñanza de la matemática en educación primaria de la ugel el collao—2022* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. <https://www.proquest.com/openview/5fb1e10067599b07f61a3213e383f32c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- 17  Martínez, F. (2021). *Revisión bibliográfica sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto sociopolítico colombiano en la educación básica y media durante los años 2012-2020*. [Tesis pregrado, Universidad Antonio Nariño]. <https://repositorio.uan.edu.co/items/bfc281b7-789d-4e1c-93a7-8723d93cef0f>
- 3  Mendoza, P. (2015). *La Investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/rest/api/core/bitstreams/49645611-131a-4164-9cb8-e0a661acca2b/content>
- Ministerio de Educación. (2024). *El Perú en SSES 2023. Informe nacional de resultados* (pp. 1-149) [Informe Nacional]. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10772>
- 11  Ocampo, A. (2020). *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. (1.a ed.) [Digital]. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/66>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *PISA 2022 Results (volume 5): Learning Strategies and Attitudes for Life* (Informe técnico Volume V; pp. 64-73). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* [Informe]. UNESCO. <https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf>

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas* [Digital]. California: Fundación para el pensamiento crítico. <https://didacticadelaeducacionsuperioruacj.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/guc3aca-para-el-pensamiento-crc3actico.pdf>

Pianta, R., Hamre, B., y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of Research on Student Engagement* , 365-386. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)

Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* , 104 (3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Rusticus, S., Pashootan, T., y Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research* , 26 , 161-175. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>

Sánchez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.]. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/c5d83908-63ed-4783-a25e-efd9b2783e12/content>

Vega, W. (2017). *Clima del aula y su relación con los logros de aprendizajes en comunicación en los estudiantes del quinto grado de la I.E. San Juan – UGEL 01, 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751>