

IMPLEMENTACIÓN DE TUTORÍAS ENTRE PARES PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR

Katherin Liceth Zambrano Loor
katherin.zambrano@pg.uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-0061-7715>
ULEAM, extensión Sucre - Ecuador

David Wilfrido Moreira Vera
davidmoreiravera69@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7020-4178>
ULEAM, extensión Sucre – Ecuador

Resumen

El propósito de la investigación fue implementar tutorías entre pares para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Interamericano en Bahía de Caráquez. Se empleó un enfoque mixto con diseño no experimental, descriptivo y propositivo. La población comprendió 102 estudiantes, de la cual se seleccionó una muestra no probabilística intencional de 35 estudiantes y 7 docentes. La evaluación cuantitativa utilizó el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CThQ), instrumento de 25 ítems en escala Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), que mide las dimensiones de análisis, evaluación, creación, memoria, comprensión y aplicación. Los resultados mostraron niveles bajos e intermedios predominantes en análisis (72%), evaluación (83%), comprensión (86%) y creación (65%), mientras que la memoria presentó niveles medios y altos en el 85% de los estudiantes. Los datos cualitativos, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y fichas de observación, revelaron que la mayoría de los docentes no aplican tutorías entre pares de forma estructurada. La propuesta metodológica se implementó en cuatro sesiones con una aceptación del 90% por parte de los estudiantes, con mejoras en participación, argumentación y cumplimiento de roles tutoriales. Estos hallazgos demuestran la pertinencia de la estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico en el aula, por lo que se recomienda su integración en planes curriculares educativos.

Palabras clave: tutoría entre pares; pensamiento crítico; educación básica; aprendizaje cooperativo; estrategias metodológicas.

Abstract

The purpose of this research was to implement peer tutoring to develop critical thinking skills among eighth-grade students in General Basic Education at the Unidad Educativa Interamericano in Bahía de Caráquez. A mixed-methods approach was employed, featuring a non-experimental, descriptive, and propositional design. The population consisted of 102 students, from which a non-probabilistic intentional sample of 35 students and 7 teachers was selected. Quantitative assessment utilized the Critical Thinking Questionnaire (CThQ), a 25-item instrument on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree), measuring the dimensions of analysis, evaluation, creation, memory, comprehension, and application. Results indicated predominantly low-to-intermediate levels in analysis (72%), evaluation (83%), comprehension (86%), and creation (65%), whereas memory exhibited medium-to-high levels in 85% of students. Qualitative data, gathered through semi-structured interviews and observation checklists, revealed that most teachers do not apply structured peer tutoring. The proposed methodology was implemented across four sessions, achieving 90% student acceptance and improvements in participation, argumentation, and role fulfillment. These findings demonstrate the pedagogical strategy's suitability for enhancing critical thinking in the classroom, warranting its integration into educational curricula.

Keywords: peer tutoring; critical thinking; basic education; cooperative learning; methodological strategies.

Introducción

En los últimos años, el desarrollo del pensamiento crítico ha adquirido un papel central en la mejora de los procesos educativos, especialmente en contextos donde prevalecen prácticas tradicionales que limitan la autonomía cognitiva de los estudiantes. Investigaciones recientes evidencian que las estrategias metacognitivas permiten fortalecer la autorregulación, la comprensión profunda y la capacidad de emitir juicios fundamentados, competencias que resultan indispensables en la educación básica; en este sentido, Rivas, et al., (2022) demostraron que la integración de procesos de autorreflexión y análisis en el aprendizaje basado en problemas favorece el razonamiento crítico y el control de los propios procesos cognitivos. Estas aportaciones permiten reconocer que la formación de estudiantes críticos no puede depender únicamente de la exposición de contenidos, sino de metodologías que activen la reflexión y el análisis constante.

A nivel internacional, también se observa una creciente preocupación por diseñar modelos pedagógicos que promuevan la participación activa del estudiante en su aprendizaje. Saputri (2020) evidenció que un modelo estructurado en torno a la formulación de preguntas, el intercambio de ideas y la evaluación argumentada contribuye significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico, incluso en estudiantes con niveles académicos heterogéneos; de este modo, la práctica dialógica guiada permite que el estudiante confronte, amplíe y reorganice sus ideas. Estas experiencias confirman que el pensamiento crítico se nutre del intercambio, del análisis comparativo y de la posibilidad de recrear significados propios mediante la interacción académica.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones revelan que la formación del pensamiento crítico continúa influida por enfoques externos y por modelos teóricos del norte global; sin embargo, existe un avance sostenido en la búsqueda de perspectivas contextualizadas y culturalmente pertinentes. Guzmán-Valenzuela et al. (2023) mostraron que, aunque predomina un marco teórico foráneo, emergen iniciativas orientadas a

construir metodologías más dialógicas y situadas que respondan a las necesidades educativas locales, especialmente en contextos donde se requiere fortalecer la argumentación y el análisis crítico desde edades tempranas. Estas reflexiones permiten comprender la urgencia de propuestas pedagógicas que articulen rigor académico y sensibilidad contextual.

Asimismo, investigaciones recientes confirman que la interacción colaborativa constituye un medio eficaz para estimular el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Kumar y Soozandehfar (2023) señalaron que cuando los estudiantes participan en procesos de coevaluación y diálogo estructurado, desarrollan mayores niveles de autorregulación, capacidad argumentativa y habilidades para resolver problemas; en este sentido, la interacción guiada entre pares se convierte en un espacio donde se negocian significados, se contrastan perspectivas y se fortalecen procesos reflexivos. De esta manera, los hallazgos internacionales coinciden en señalar el valor de las metodologías activas para promover aprendizajes críticos y autónomos.

En este contexto, el presente estudio se centra en la aplicación de tutorías entre pares orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Interamericano”; se busca comprender cómo la interacción colaborativa puede convertirse en un recurso didáctico capaz de dinamizar la argumentación, estimular la reflexión y mejorar la calidad de las actividades académicas. El análisis de las dinámicas actuales en este nivel educativo permite identificar que la práctica tutorial, aunque presente, no siempre se sustenta en criterios metodológicos claros ni en estrategias que promuevan procesos reflexivos sostenidos.

La investigación resulta pertinente porque se reconoce que las prácticas tradicionales limitan la construcción de conocimiento crítico y afectan la participación significativa de los estudiantes. La tutoría entre pares emerge como una alternativa metodológica que favorece la cooperación, la argumentación y la explicación mutua, elementos esenciales para el pensamiento crítico. Flores y Civeira (2024) han señalado que las interacciones estructuradas con roles, metas claras y retroalimentación permiten que los estudiantes elaboren razonamientos más profundos, interpretaciones fundamentadas y decisiones argumentadas; por ello, el presente estudio responde a la necesidad de promover metodologías que potencien la autonomía cognitiva desde actividades colaborativas.

En los últimos años, la literatura académica ha documentado la eficacia de la tutoría entre pares y de la retroalimentación colaborativa como mecanismos para estimular la reflexión y la autorregulación. Ferreira et al. (2023) demostraron que la retroalimentación estructurada entre compañeros promueve la metacognición, la toma de decisiones y el análisis crítico, evidenciando que los procesos colaborativos permiten que los estudiantes identifiquen errores, revisen argumentos y profundicen en sus razonamientos. Este tipo de hallazgos sustentan la necesidad de incorporar estrategias que superen el aprendizaje memorístico y prioricen el análisis y la indagación.

De igual forma, investigaciones centradas en la participación colaborativa muestran que el trabajo entre pares mejora el desempeño académico y fortalece competencias comunicativas esenciales para el pensamiento crítico. Homayouni (2022) encontró que la evaluación entre pares acompañada de andamiaje mejora significativamente la capacidad argumentativa, la comunicación y la comprensión en estudiantes que trabajan en grupos cooperativos, lo que reafirma la importancia de la interacción guiada como recurso pedagógico. Este tipo de procesos permite que los

estudiantes desarrollen habilidades para justificar ideas, debatir posiciones y construir significados compartidos.

Asimismo, estudios internacionales confirman que la tutoría entre pares tiene un impacto directo en el desarrollo del pensamiento crítico en asignaturas de ciencias y otras áreas. Hakim et al. (2020) demostraron que un modelo colaborativo basado en tutorías amplía la capacidad de análisis, estimula la formulación de hipótesis y mejora la resolución de problemas, evidenciando que el intercambio constante de ideas genera ambientes de aprendizaje activos y participativos donde el razonamiento crítico se fortalece progresivamente. Estos aportes reflejan el potencial de la tutoría como puente entre el aprendizaje conceptual y la reflexión crítica.

Cabe resaltar que, las investigaciones más recientes que combinan autoevaluación y evaluación entre pares, como la de Kumar y Soozandehfar (2023), evidencian que las dinámicas colaborativas potencian la autorregulación y la toma de decisiones fundamentadas, al tiempo que promueven la responsabilidad compartida por el aprendizaje. Estos estudios muestran que la interacción guiada con otros estudiantes constituye un espacio privilegiado para ejercitar la argumentación, contrastar evidencias y fortalecer el pensamiento crítico en contextos educativos diversos. En este sentido, la literatura respalda la pertinencia de implementar tutorías entre pares como estrategia efectiva para promover aprendizajes significativos y autónomos en la educación básica.

En la educación básica ecuatoriana aún prevalecen prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición y la reproducción de contenidos, lo cual restringe el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, especialmente aquellas relacionadas con el análisis, la argumentación y la valoración crítica de información. En el octavo año de la Unidad Educativa Interamericano, ubicada en Bahía de Caráquez, se evidencian dificultades recurrentes en la participación reflexiva durante actividades colaborativas; además, los estudiantes presentan limitaciones para justificar ideas, contrastar evidencias y sostener conclusiones mediante razonamientos coherentes, situación que afecta su desempeño académico y su autonomía intelectual.

Desde un enfoque teórico contemporáneo, diversos estudios sostienen que el pensamiento crítico no se fortalece únicamente mediante la transmisión de contenidos, sino a través de experiencias dialógicas, interacción guiada y procesos de mediación social, especialmente cuando se promueven espacios estructurados de discusión y retroalimentación (Venegas et al., 2021; Flores y Civeira, 2024). En ese marco, la tutoría entre pares se reconoce como una estrategia activa capaz de potenciar la autorregulación, la comprensión profunda y la construcción argumentativa, siempre que se implemente con roles definidos, metas claras y acompañamiento docente (Castellar et al., 2021; Arboleda et al., 2023). Asimismo, investigaciones recientes enfatizan que la dimensión comunicativa y emocional influye en la calidad del intercambio académico y, por tanto, en la consolidación de aprendizajes significativos (Mosquera, 2023; Blanco y Fernández, 2024).

En Ecuador, aunque el currículo nacional promueve competencias analíticas, reflexivas y comunicativas, la tutoría entre pares continúa aplicándose de forma irregular debido a limitaciones metodológicas y organizativas (Ojeda et al., 2021; Puerto et al., 2023). Por ello, se requiere diseñar e implementar un modelo de tutoría entre pares en el octavo año de la Unidad Educativa Interamericano, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en un contexto real.

A partir de este preámbulo el objetivo de este trabajo es: Implementar tutorías entre pares para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Interamericano en Bahía de Caráquez.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto que permitió integrar la dimensión cuantitativa y cualitativa del fenómeno educativo analizado, con el fin de obtener una comprensión integral sobre la manera en que las tutorías entre pares influyen en el pensamiento crítico de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica. Este enfoque resultó pertinente debido a la necesidad de describir, interpretar y medir simultáneamente los comportamientos, percepciones y habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico, lo que exigió alternar entre procesos descriptivos, interpretativos y de medición estandarizada. El diseño adoptado fue no experimental y de corte transversal, puesto que las variables no fueron manipuladas y se recolectó información en un único momento, respetando las dinámicas naturales del contexto escolar. Además, el estudio asumió un alcance descriptivo y propositivo, orientado no solo a caracterizar la práctica tutorial vigente, sino también a proponer una secuencia metodológica fundamentada en los hallazgos obtenidos.

La población estuvo constituida por ciento dos estudiantes pertenecientes a la básica superior de la Unidad Educativa “Interamericano” del cantón Sucre, mientras que la muestra se integró por treinta y cinco estudiantes y siete docentes del octavo, noveno y décimo año, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional, considerando su participación directa en las actividades tutoriales. Esta selección permitió trabajar con los actores que experimentan de forma inmediata la dinámica entre pares, lo que fortaleció la validez interna del estudio. La participación estudiantil resultó fundamental, ya que permitió observar prácticas reales de tutoría en el aula e identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes al analizar, argumentar y sostener juicios críticos en actividades académicas colaborativas.

Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas que garantizaron una aproximación amplia al objeto de estudio. La dimensión cuantitativa se apoyó en la aplicación del Critical Thinking Questionnaire (CThQ), instrumento estandarizado desarrollado por Kobylarek, et al., (2022), cuyo propósito es medir habilidades de pensamiento crítico en seis dominios cognitivos: análisis, evaluación, creación, memoria, comprensión y aplicación. Este cuestionario se estructura mediante veinticinco ítems organizados en escala tipo Likert de cinco puntos, donde algunas preguntas poseen puntuación invertida para asegurar la consistencia en las respuestas; su utilización resultó pertinente porque ofrece una medición objetiva y confiable del nivel de pensamiento crítico de los participantes. La información generada permitió establecer patrones, fortalezas y áreas deficitarias en el razonamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la intervención tutorial.

Complementariamente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes con el propósito de profundizar en sus percepciones sobre el uso de la tutoría entre pares, la planificación metodológica y los desafíos que enfrentan al promover la reflexión argumentada en sus estudiantes. Estas entrevistas permitieron analizar la coherencia entre las prácticas docentes y las demandas del currículo nacional en relación con el pensamiento crítico, además de evidenciar los criterios utilizados para la organización de actividades colaborativas. Asimismo, se emplearon fichas de observación diseñadas para registrar comportamientos vinculados con la argumentación, la toma de decisiones, la

claridad comunicativa y la interacción reflexiva durante las sesiones de tutoría. Estas observaciones aportaron una mirada directa y situada sobre la forma en que los estudiantes dialogan, justifican sus ideas y acompañan a sus pares en la resolución de problemas académicos.

Respecto a la validez del instrumento cuantitativo, el cuestionario CThQ fue sometido a un proceso de evaluación mediante el método Delphi, lo que permitió obtener criterios especializados sobre su pertinencia contextual, claridad semántica y adecuación para estudiantes de básica superior. La valoración se realizó a través de jueces expertos en pedagogía, psicología educativa y evaluación del aprendizaje, quienes emitieron recomendaciones que fueron incorporadas para ajustar la redacción y asegurar la comprensión de los ítems por parte de los participantes. Este proceso fortaleció la confiabilidad del instrumento, además de garantizar que los puntajes obtenidos reflejaran de manera fidedigna el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes.

El análisis de datos se desarrolló a través de procedimientos complementarios. En el ámbito cuantitativo, la información derivada del CThQ fue procesada mediante estadística descriptiva en Excel, lo que permitió calcular frecuencias, promedios y niveles de desempeño por dimensiones cognitivas; estos resultados se representaron en tablas y gráficos con el propósito de identificar tendencias y establecer comparaciones. Para la dimensión cualitativa, se llevó a cabo un proceso de categorización temática basado en la codificación de las entrevistas y las observaciones, explorando patrones discursivos vinculados con la argumentación, la explicación mutua y la reflexión crítica. Finalmente, se realizó una triangulación metodológica entre los resultados cuantitativos, las percepciones docentes y los registros observacionales, lo que posibilitó construir una interpretación sólida y coherente sobre el impacto de la tutoría entre pares en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Resultados

Resultados del diagnóstico

A partir de la aplicación del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CThQ) se diagnosticó el desempeño inicial de los estudiantes del octavo año de Educación General Básica en seis dimensiones del pensamiento crítico: análisis, evaluación, creación, memoria, comprensión y aplicación. El instrumento se aplicó a una muestra de 35 estudiantes pertenecientes a la Unidad Educativa Interamericano, seleccionados de una población total de 102 estudiantes de básica superior. Los resultados se organizaron mediante frecuencias y porcentajes conforme a la escala Likert de cinco opciones (1 a 5), con el propósito de identificar la tendencia del grupo frente a habilidades vinculadas con la argumentación, la verificación de información, la comprensión crítica y la aplicación reflexiva del conocimiento; en términos generales, se evidenció que la mayoría presenta dificultades, aunque también se observó un grupo reducido con niveles altos que constituye una oportunidad metodológica para estructurar tutorías entre pares.

Tabla 1

Resultados del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CThQ)

Dimensión	1 (F / %)	2 (F / %)	3 (F / %)	4 (F / %)	5 (F / %)
Análisis	7 (20%)	3 (9%)	15 (43%)	7 (20%)	3 (9%)
Evaluación	8 (23%)	5 (14%)	16 (46%)	4 (11%)	2 (6%)
Creación	5 (14%)	18 (51%)	9 (26%)	2 (6%)	1 (3%)
Memoria	2 (6%)	3 (9%)	12 (34%)	12 (34%)	6 (17%)
Comprensión	10 (29%)	20 (57%)	5 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
Aplicación	6 (17%)	4 (11%)	13 (37%)	10 (29%)	2 (6%)

Los resultados evidencian una tendencia general hacia niveles bajos e intermedios en varias dimensiones del pensamiento crítico, lo cual confirma que la mayoría de estudiantes presenta dificultades para desarrollar procesos reflexivos sostenidos. En la dimensión de análisis, el 72% del grupo se concentra en las categorías 1, 2 y 3, lo que sugiere limitaciones para extraer información relevante, establecer relaciones entre ideas y justificar interpretaciones; aunque existe un 29% que alcanza las categorías 4 y 5, este porcentaje no resulta suficiente para considerar consolidada la competencia. En evaluación se observa un patrón similar, dado que el 83% se ubica en las categorías 1, 2 y 3, lo cual refleja debilidades para verificar información, contrastar fuentes y sostener posturas con argumentos; en consecuencia, el diagnóstico permite afirmar que las habilidades de orden superior, asociadas a análisis y evaluación, aún no se encuentran fortalecidas en el grupo.

De manera específica, la dimensión de comprensión presenta el resultado más crítico, debido a que el 86% de los estudiantes se concentra en las categorías 1 y 2, y solo el 14% alcanza la categoría 3; esto evidencia una dificultad marcada para interpretar textos, comparar opiniones y captar matices o sentidos implícitos en la información, lo cual afecta directamente la posibilidad de argumentar y debatir con coherencia. En la dimensión de creación, el 65% se ubica en las categorías 1 y 2, lo que sugiere que una proporción mayoritaria presenta dificultades para reorganizar información, reformular ideas o construir nuevas interpretaciones; este hallazgo es relevante porque la creación, entendida como reestructuración cognitiva y producción de significados, constituye una base necesaria para la argumentación y para la elaboración de respuestas críticas en el aula. En conjunto, los resultados de comprensión y creación permiten inferir que el grupo

requiere estrategias pedagógicas que fortalezcan el lenguaje académico, la discusión guiada y la reorganización de ideas como condiciones previas para el pensamiento crítico.

En contraste, la dimensión de memoria presenta una distribución más favorable, ya que el 85% de los estudiantes se ubica entre las categorías 3, 4 y 5, lo que indica que el grupo posee una capacidad relativamente mayor para recordar información y retener ideas relevantes. Asimismo, en aplicación se observa que el 72% se concentra en las categorías 3 y 4, lo que sugiere que una parte importante del grupo tiene potencial para transferir aprendizajes a situaciones concretas cuando existe orientación adecuada; no obstante, la presencia de un 28% en las categorías 1 y 2 evidencia que todavía existe un segmento con dificultades significativas. En este contexto, el diagnóstico permite justificar la implementación de tutorías entre pares, debido a que se identifican estudiantes con niveles más altos en dimensiones específicas (4 y 5), los cuales pueden asumir roles tutoriales para acompañar a sus compañeros en procesos de comprensión, argumentación y verificación de información; de esta manera, se aprovechan recursos internos del aula para fortalecer progresivamente el pensamiento crítico mediante una estrategia cooperativa estructurada y acompañada por el docente.

A partir de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los docentes del octavo año de Educación General Básica se identificó un patrón consistente en las respuestas, evidenciándose que la mayoría no posee un conocimiento conceptual ni metodológico claro sobre la tutoría entre pares como estrategia pedagógica formal. En términos generales, los docentes manifestaron que no han recibido capacitación específica sobre este enfoque, por lo que su práctica se ha orientado principalmente a dinámicas grupales tradicionales, basadas en la asignación de un líder y en la distribución de roles operativos para cumplir tareas académicas, sin que exista un acompañamiento sistemático entre estudiantes ni una estructura orientada a fortalecer procesos de pensamiento crítico. Este hallazgo permite afirmar que, dentro del contexto institucional, la tutoría entre pares no se encuentra incorporada como metodología intencional, sino que la colaboración estudiantil se limita a una organización funcional del trabajo.

De manera más específica, las respuestas obtenidas muestran que la mayoría de docentes asocia el trabajo colaborativo con la división de actividades, la asignación de responsabilidades y la organización de grupos para completar productos académicos, sin integrar procesos de explicación mutua, retroalimentación guiada o diálogo argumentativo. Esto resulta relevante porque la tutoría entre pares, a diferencia del trabajo grupal convencional, implica una relación pedagógica estructurada entre estudiantes, donde uno cumple un rol tutorial de acompañamiento cognitivo, orientado a clarificar ideas, guiar razonamientos, corregir errores y promover reflexión. Al no distinguirse esta diferencia, la interacción entre estudiantes tiende a reproducir dinámicas mecánicas centradas en la productividad, donde el liderazgo se reduce a coordinar tareas y no a mediar aprendizajes; en consecuencia, se evidencia una brecha metodológica entre las prácticas actuales y las estrategias activas necesarias para fortalecer habilidades críticas.

Asimismo, los docentes señalaron que, aunque se implementan actividades en grupo de manera ocasional, estas no responden a una planificación sistemática ni a criterios claros para la conformación de parejas o equipos, lo que limita el potencial formativo de la interacción. Las respuestas permiten inferir que, al no existir lineamientos institucionales ni instrumentos de seguimiento, la colaboración se desarrolla de forma espontánea y desigual, generando situaciones donde algunos estudiantes asumen el control del trabajo mientras otros participan de manera pasiva. Esta situación es

especialmente problemática en un contexto donde el diagnóstico cuantitativo evidenció dificultades en dimensiones como análisis, evaluación y comprensión, ya que dichas habilidades requieren procesos de discusión estructurada, contraste de ideas y argumentación progresiva; por tanto, la ausencia de tutoría entre pares como metodología planificada reduce la posibilidad de que los estudiantes ejerciten el pensamiento crítico mediante interacción guiada.

Un aspecto significativo derivado de las entrevistas es que los docentes confirmaron que la tutoría entre pares no se aplica ni dentro del aula ni como estrategia extracurricular, lo que demuestra que la institución no cuenta con antecedentes formales de implementación en este nivel educativo. Esta ausencia implica que los estudiantes no han tenido oportunidades sistemáticas de aprender a explicar, retroalimentar, justificar o acompañar cognitivamente a sus compañeros, elementos que son centrales para la construcción de pensamiento crítico en entornos cooperativos. En consecuencia, la práctica pedagógica se mantiene principalmente centrada en actividades dirigidas por el docente o en trabajo grupal de tipo operativo, lo cual contribuye a sostener un modelo de aprendizaje más reproductivo que reflexivo; además, se limita la posibilidad de desarrollar autonomía, responsabilidad compartida y habilidades comunicativas avanzadas.

En términos diagnósticos, la información cualitativa permite concluir que existe una necesidad metodológica concreta: los docentes requieren herramientas claras para diferenciar el trabajo en grupo tradicional de una tutoría entre pares estructurada, así como guías de implementación que incluyan criterios de conformación de parejas, roles tutoriales definidos, consignas orientadas al pensamiento crítico, instrumentos de coevaluación y estrategias de retroalimentación docente. Esta necesidad no debe interpretarse como una carencia individual, sino como un vacío institucional relacionado con la falta de formación específica y con la ausencia de recursos metodológicos disponibles para el profesorado. Por ello, la propuesta del presente estudio adquiere pertinencia y viabilidad, ya que se orienta precisamente a diseñar una secuencia metodológica aplicable, económica y contextualizada, que permita transformar la colaboración espontánea en un proceso tutorial sistemático, capaz de fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de octavo año mediante interacción guiada y acompañamiento docente.

La convergencia entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos refuerza la urgencia de una intervención pedagógica: mientras los resultados del CThQ evidencian que la mayoría de estudiantes presenta dificultades en dimensiones centrales del pensamiento crítico, las entrevistas muestran que los docentes no han implementado tutorías entre pares como estrategia intencional, lo que explica en parte la limitada participación argumentativa y la escasa justificación de ideas en actividades colaborativas. En este marco, la propuesta se plantea como una respuesta directa al diagnóstico, no solo para introducir la tutoría entre pares como metodología innovadora, sino para establecer una estructura replicable que permita al docente acompañar el proceso, monitorear la interacción y asegurar que el trabajo cooperativo se convierta en un medio real para fortalecer análisis, evaluación, comprensión y aplicación del conocimiento en un contexto escolar auténtico.

En base al diagnóstico se desarrolló la siguiente propuesta:

Propuesta metodológica en la tutoría entre pares de clase completa (*Classwide Peer Tutoring*)

Objetivo de la propuesta

Implementar una secuencia metodológica de tutoría entre pares, estructurada y sistemática, para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de octavo año de Educación General Básica mediante actividades de análisis, evaluación argumentativa y aplicación reflexiva del conocimiento.

Fundamentación de la propuesta

La propuesta se sustenta en el principio de que el pensamiento crítico se desarrolla con mayor eficacia cuando el estudiante participa en procesos de interacción guiada, retroalimentación y discusión estructurada, superando el aprendizaje reproductivo. En este sentido, la tutoría entre pares constituye una estrategia metodológica que transforma la colaboración espontánea en un acompañamiento cognitivo intencional, donde el estudiante tutor guía al tutorado mediante preguntas, ejemplos y verificación de evidencias. Esta perspectiva se refuerza con lo planteado por Hakim et al. (2020), quienes demostraron que la tutoría entre pares mejora el pensamiento crítico al promover análisis y resolución de problemas, y con Ferreira et al. (2023), quienes evidenciaron que la retroalimentación entre compañeros fortalece la metacognición y la toma de decisiones fundamentadas, consolidando así habilidades reflexivas y argumentativas.

Tabla 2

Resumen de la propuesta

Fase	Estrategia metodológica	Objetivo específico	Actividades específicas (detalladas)	Destreza de logro (8vo EGB)
1. Diagnóstico inicial y organización	Diagnóstico por instrumento + agrupación estratégica de pares	Identificar el nivel inicial y conformar parejas tutoriales funcionales	Aplicación del CThQ; clasificación de estudiantes en niveles; identificación de 3 estudiantes con desempeño alto; conformación de parejas tutor-tutorado (un tutor por cada grupo de apoyo); socialización breve de normas de trabajo cooperativo	Identifica información explícita e implícita en textos y situaciones, diferenciando ideas principales y secundarias
2. Capacitación breve de tutores	Entrenamiento tutorial con guion de preguntas	Preparar a los tutores para acompañar el aprendizaje con mediación cognitiva	Capacitación de 30 minutos a tutores: qué es tutoría; cómo guiar sin resolver; uso de preguntas (“¿por qué?”, “¿qué evidencia?”, “¿cómo lo sabes?”); simulación breve de tutoría con un caso modelo; entrega de ficha de roles	Explica con claridad ideas propias, justificando respuestas con razones y ejemplos
3. Tutoría estructurada (sesión 1)	Tutoría guiada por roles + resolución de problema contextualizado	Desarrollar análisis y comprensión crítica mediante interacción planificada	Presentación de un problema contextualizado (ej.: situación comunitaria, escolar o de convivencia); tutor guía al tutorado con preguntas; tutorado explica su razonamiento; registro obligatorio en hoja de evidencias: idea, razón, ejemplo; docente observa con ficha	Analiza información de un problema, establece relaciones y propone explicaciones fundamentadas

Fase	Estrategia metodológica	Objetivo específico	Actividades específicas (detalladas)	Destreza de logro (8vo EGB)
4. Tutoría estructurada (sesión 2)	Retroalimentación entre pares + coevaluación con rúbrica	Fortalecer la argumentación y la evaluación de información	Los pares intercambian respuestas; tutor revisa el trabajo del tutorado usando rúbrica breve (argumenta, usa evidencia, coherencia); tutorado responde preguntas de mejora; se registra retroalimentación en formato: “fortaleza–mejora–evidencia”	Argumenta una postura, utilizando evidencias y justificando decisiones con coherencia
5. Tutoría estructurada (sesión 3)	Discusión guiada + contraste de fuentes	Desarrollar evaluación crítica y verificación de información	Se presenta una afirmación o texto corto; tutor y tutorado comparan dos fuentes; identifican coincidencias y contradicciones; completan cuadro: “dato–fuente–confiabilidad”; se concluye con una postura argumentada	Contrasta información de diversas fuentes, identificando coherencia, validez y sesgos básicos
6. Cierre reflexivo y transferencia	Metacognición breve + aplicación a una situación real	Consolidar aprendizaje y transferirlo a un contexto cotidiano	Tutor guía una reflexión final: “qué aprendí, qué mejoré, qué necesito reforzar”; tutorado aplica lo aprendido a un caso nuevo (situación similar con datos distintos); entrega de producto final: conclusión argumentada	Aplica estrategias de razonamiento para resolver situaciones nuevas, justificando procedimientos y resultados
7. Evaluación final	Post diagnóstico + análisis comparativo	Valorar avances en pensamiento crítico tras la secuencia	Aplicación final del CThQ; comparación de resultados pre y post; análisis descriptivo; elaboración de informe breve de progreso; socialización de hallazgos con docentes	Evalúa su propio desempeño, reconociendo avances y dificultades en el proceso de aprendizaje

La propuesta fue sometida a validación mediante juicio de expertos con la participación de cinco especialistas en pedagogía, evaluación educativa y didáctica de la educación básica, quienes valoraron la pertinencia, coherencia interna, claridad metodológica, aplicabilidad y alineación con el desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron un nivel de aceptación muy alto, con una calificación promedio global de 9,8/10, destacándose especialmente la pertinencia contextual y la estructuración por fases. Asimismo, el nivel de concordancia entre jueces se ubicó en un rango moderado a alto, evidenciado por coeficientes de consistencia y acuerdo (K y Kc) satisfactorios, lo que respalda la confiabilidad del proceso de validación y la factibilidad de implementación de la secuencia metodológica en el aula.

Tras la implementación de la propuesta metodológica de tutoría entre pares, aplicada durante cuatro sesiones consecutivas con la participación activa de los siete docentes del nivel y los treinta y cinco estudiantes del octavo año de Educación General Básica, se realizó un proceso de observación directa con el propósito de registrar cambios en la dinámica de interacción, el nivel de participación y la calidad del razonamiento

evidenciado en las actividades colaborativas. Los registros permitieron constatar una mejora progresiva en la organización del trabajo entre pares, especialmente en el cumplimiento de roles tutoriales, en la disposición a dialogar y en el uso de preguntas orientadas a justificar ideas; en comparación con el diagnóstico inicial, se observó mayor implicación del estudiante tutorado, menor pasividad en la resolución de tareas y una participación más sostenida durante el desarrollo de consignas contextualizadas.

De manera específica, la observación evidenció que aproximadamente el 90% de los estudiantes mostró una aceptación favorable de la propuesta, manifestada en mayor disposición a participar, atender instrucciones, sostener turnos de interacción y completar los productos requeridos (hojas de evidencias, conclusiones argumentadas y coevaluaciones). En este grupo, se identificaron avances visibles en la argumentación oral y escrita, pues los estudiantes comenzaron a justificar respuestas con razones más claras, incorporar ejemplos y atender retroalimentaciones del compañero tutor, lo cual fortaleció la calidad del intercambio académico. Asimismo, se observó que la presencia de estudiantes con desempeño sobresaliente facilitó el acompañamiento cognitivo, debido a que estos tutores no solo explicaron procedimientos, sino que promovieron la reflexión mediante preguntas, ayudando a que sus compañeros reformularan ideas y corrigieran errores sin depender exclusivamente del docente.

No obstante, también se registró que un 10% de los estudiantes presentó dificultades iniciales para adaptarse al modelo, evidenciándose resistencia leve, inseguridad al expresar ideas o tendencia a esperar respuestas directas del tutor; sin embargo, aun dentro de este grupo se constató atención a la actividad, cumplimiento parcial de consignas y participación progresiva conforme avanzaron las sesiones. En conjunto, los resultados observacionales permiten afirmar que la intervención generó efectos favorables en la dinámica de aula, al transformar el trabajo grupal tradicional en una interacción estructurada con roles, retroalimentación y propósito cognitivo, fortaleciendo la participación reflexiva y la disposición hacia procesos de análisis y argumentación. Estos hallazgos respaldan la viabilidad de la propuesta y sugieren que su aplicación sistemática podría consolidar con mayor fuerza las habilidades de pensamiento crítico en el contexto evaluado.

Discusión

En base al diagnóstico inicial de pensamiento crítico evaluado en dimensiones como la comprensión, evaluación, análisis y creación, refleja un problema estructural asociado a prácticas pedagógicas tradicionales y a la ausencia de metodologías intencionales de interacción cognitiva. En este sentido, los hallazgos se alinean con la reflexión de Venegas et al. (2021), quienes señalan que el pensamiento crítico en América Latina se ha visto condicionado por contextos sociohistóricos donde la escolarización ha priorizado la reproducción de contenidos por encima de la problematización y el debate; del mismo modo, Arboleda et al. (2023) plantean la necesidad de “otro modo de educar” que parta de la experiencia del educando y de su relación con el otro, lo cual resulta pertinente en este estudio, debido a que la tutoría entre pares se plantea como una vía para transformar el aula en un espacio relacional, donde el aprendizaje no se reduce a la instrucción, sino que se construye desde la interacción, la responsabilidad compartida y el diálogo argumentativo.

Desde una perspectiva metodológica, los resultados obtenidos en la entrevista a docentes refuerzan la explicación del bajo desempeño inicial: la mayoría manifestó desconocer la tutoría entre pares como estrategia formal y reconoció que su práctica colaborativa se limita a la organización de grupos con un líder y división de roles

operativos. Esta evidencia coincide con lo descrito por Méndez y Quevedo (2022), quienes identifican que la acción tutorial requiere planificación, acompañamiento y criterios metodológicos claros para incidir en el aprendizaje, evitando que se convierta en un acto improvisado o superficial. De manera complementaria, Homayouni (2022) sostiene que los procesos de interacción entre estudiantes solo generan mejoras reales cuando se acompañan de andamiaje y criterios de evaluación claros; por ello, el hallazgo institucional de ausencia de tutoría estructurada permite comprender por qué, aun existiendo trabajo grupal, este no se traduce en avances significativos en pensamiento crítico, ya que carece de retroalimentación sistemática, guías de preguntas y seguimiento docente.

En relación con los resultados de la implementación, la observación directa posterior a cuatro sesiones evidenció una aceptación favorable del 90% de los estudiantes, acompañada de mejoras en participación, cumplimiento de roles y argumentación progresiva, mientras que un 10% presentó dificultad inicial, aunque mantuvo atención y participación gradual. Este comportamiento se relaciona con los hallazgos de Hakim et al. (2020), quienes demostraron que la tutoría entre pares aplicada de forma estructurada mejora el pensamiento crítico al favorecer el análisis y la resolución de problemas mediante interacción guiada. Asimismo, los resultados son coherentes con lo planteado por Flores-Ribosa y Civeira-Muñoz (2024), quienes evidenciaron mejoras significativas cuando la tutoría se acompaña de estrategias explícitas y construcción conjunta de respuestas; aunque su estudio se centró en comprensión lectora, el principio pedagógico es comparable, ya que la interacción guiada promueve comprensión profunda y reorganización cognitiva, elementos que también sostienen el pensamiento crítico en la educación básica superior.

Un aspecto clave que emerge de la discusión es que la tutoría entre pares no solo opera como una estrategia de apoyo académico, sino como un mecanismo de regulación metacognitiva y de retroalimentación formativa, lo cual explica los cambios observados en la dinámica de aula. Ferreira et al. (2023) demostraron que la retroalimentación entre compañeros fortalece competencias metacognitivas, ya que obliga al estudiante a revisar, justificar, corregir y argumentar, procesos que se observaron en esta intervención mediante el uso de guiones de preguntas, fichas de roles y coevaluación. De manera complementaria, Rivas et al. (2022) señalan que las estrategias metacognitivas contribuyen al pensamiento crítico al mejorar la autorregulación y el control del razonamiento; en el presente estudio, este enfoque se evidencia en el cierre reflexivo y en la progresiva capacidad de los estudiantes para explicar cómo llegaron a una respuesta, lo cual representa un avance frente al patrón inicial de respuestas reproductivas.

Finalmente, los resultados obtenidos también permiten interpretar que el éxito de la propuesta no depende únicamente de la estructura metodológica, sino de condiciones emocionales y relacionales que sostienen la participación del estudiante. En este punto, Blanco-Prat y Fernández-Bustos (2024) señalan que las emociones influyen en la disposición hacia el aprendizaje y que los entornos cooperativos favorecen experiencias emocionales positivas, especialmente cuando existe acompañamiento y seguridad para participar. En el contexto del estudio, la aceptación del 90% puede comprenderse como un indicador de que la tutoría entre pares redujo la ansiedad académica y favoreció un clima de apoyo, donde el estudiante pudo preguntar, equivocarse y reformular sin exposición negativa; esto coincide con la perspectiva ética-relacional propuesta por Arboleda et al. (2023), en la cual el aprendizaje se humaniza al reconocer al otro como parte constitutiva del proceso educativo. En consecuencia, la intervención no solo

evidencia viabilidad metodológica, sino que confirma que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere transformar la interacción en el aula, integrando diálogo, acompañamiento, retroalimentación y sentido formativo de la cooperación.

Conclusiones

A partir del diagnóstico realizado en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica, se determinó que la tutoría entre pares no se aplica como una estrategia pedagógica estructurada dentro del aula. El análisis evidenció que las actividades colaborativas se desarrollan principalmente mediante trabajo grupal convencional, sin acompañamiento cognitivo ni retroalimentación sistemática entre estudiantes, lo que limita el aprovechamiento pedagógico de la interacción entre pares.

En relación con las falencias en la aplicación de las tutorías, los resultados del cuestionario de pensamiento crítico evidenciaron predominio de niveles bajos e intermedios en varias dimensiones cognitivas, destacándose dificultades en comprensión (86%), evaluación (83%), análisis (72%) y creación (65%). Asimismo, las entrevistas a docentes confirmaron el desconocimiento metodológico sobre la tutoría entre pares y la ausencia de planificación específica para promover procesos de argumentación, análisis y reflexión crítica.

Finalmente, se elaboró una propuesta de estrategias metodológicas basada en tutoría entre pares de clase completa, organizada por fases y validada por especialistas. La implementación durante cuatro sesiones evidenció resultados favorables, registrándose una aceptación del 90% de los estudiantes, así como mejoras en la participación, la argumentación y el cumplimiento de roles tutoriales, lo que confirma la viabilidad de esta estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en el aula.

Referencias

- Arboleda, R., Ortega Ruiz, P., Rodríguez Echenique, C., & González Valdéz, E. (2023). *Otro modo de educar*. Revista Boletín Redipe, 12(4). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1949>
- Arboleda, R., Ortega Ruiz, P., Rodríguez Echenique, C., & González Valdéz, E. (2023). *Otro modo de educar*. Revista Boletín Redipe, 12(4). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1949>
- Blanco-Prat, N., & Fernández-Bustos, J. G. (2024). *Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica*. Retos, 53. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Blanco-Prat, N., & Fernández-Bustos, J. G. (2024). *Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica*. Retos, 53. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Camacho Tambasco, P., & Araya Castañeda, J. (2023). *El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula*. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>

- Castellar, A. A., Villadiego, D. A., Gamero, H., & Gamarra, J. (2021). *Plan de acompañamiento académico: Incidencia en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2). <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35917>
- Ferreira, A., Araújo, B., Alves, J., Príncipe, F., Mota, L., & Novais, S. (2023). *Peer feedback: Model for the assessment and development of metacognitive competences in nursing students in clinical training*. *Education Sciences*, 13(12), 1219. <https://doi.org/10.3390/educsci13121219>
- Flores-Ribosa, J., & Civeira-Muñoz, C. (2024). *How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension?* *Revista de Psicodidáctica*, 29(2). <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- Flores-Ribosa, J., & Civeira-Muñoz, C. (2024). *How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension?* *Revista de Psicodidáctica*, 29(2). <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Rojas-Murphy Tagle, A., Ismail, N., & Pedraja Rejas, L. (2023). *Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture*. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 11(1), 24–40. <https://doi.org/10.14426/cristal.v11i1.624>
- Hakim, N., Lukman, A., Hayati, D. K., Yudiyanto, Y., Sari, T. M., Carolina, H. S., Dewi, A. F., & Setiawan, T. (2020). *Collaborative learning model based on peer tutoring class-wide: Improving students' critical thinking in biology learning*. *Journal of Education Research*, 3, 43–52. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3750941>
- Homayouni, H. (2022). *Peer assessment in group-oriented classroom contexts: On the effectiveness of peer assessment coupled with scaffolding and group work...* *Language Testing in Asia*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00211-3>
- Kumar, M., & Soozandehfar, S. M. (2023). *Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills*. *Language Testing in Asia*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00251-3>
- Lam Byrne, A. (2023). *El aprendizaje STEAM*. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(1). <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.466>
- Lemus Cosme, O. M., Rodríguez Rosabal, G., Prado Lemus, E., Fuentes Hernández, C., Ramírez Peláez, G. de los M., & Prado Rosales, J. J. (2023). *El componente educativo en el currículo para el desarrollo integral del profesional*. *Revista Cognosis*, 8(2). <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i2.3532>
- Méndez Tacuri, A. P., & Quevedo Arnaiz, N. V. (2022). *La acción tutorial como propuesta innovadora para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes*. *Revista Cognosis*, 7(3), 143–162. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i3.5118>
- Monteiro, A., & Leite, C. (2021). *Digital literacies in higher education*. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://doi.org/10.6018/RED.438721>

- Mosquera Monroy, A. (2023). *Pedagogía crítica afroamericana: Una exploración sobre el endorracismo en educación primaria*. *Investigación y Postgrado*, 36(2). <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v36i2.2270>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). *Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education*. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Saputri, W. (2020). *QASEE: A potential learning model to improve the critical thinking skills of pre-service teachers with different academic abilities*. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 853–865. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.853>
- Venegas, V., Contreras Tiguaque, C., & Carrasco Henríquez, M. (2021). *Una aproximación sociohistórica en el desarrollo de las ciencias sociales y el pensamiento crítico Latinoamericano*. *Universum*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-23762021000100169>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Pensamiento Crítico (CThQ) – Versión en español (25 ítems)

Instrucciones

A continuación, se presenta una lista de 25 afirmaciones. Por favor, califique en una escala del 1 al 5 en qué medida está de acuerdo con cada afirmación que se aplique a usted (de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). No existen respuestas correctas o incorrectas. No dedique demasiado tiempo a cada afirmación y marque la respuesta que primero le parezca más cercana a lo que piensa sobre sí mismo. La investigación es completamente anónima y los resultados serán utilizados únicamente con fines investigativos.

Nº	Código	Afirmación (español)	1	2	3	4	5
1	E3	Después de leer, verifico información importante, incluso si parece ser verdadera.	☐	☐	☐	☐	☐
2	C1	Me gusta combinar información de diferentes textos.	☐	☐	☐	☐	☐
3	X1	Estoy dispuesto(a) a compartir la información nueva que he adquirido.	☐	☐	☐	☐	☐
4r	A1	Los análisis profundos de la realidad son una pérdida de tiempo.	☐	☐	☐	☐	☐
5	R1	Después de leer, soy capaz de repetir ideas importantes del texto.	☐	☐	☐	☐	☐
6	C2	Un mismo contenido puede expresarse de muchas maneras diferentes.	☐	☐	☐	☐	☐
7	U1	Puedo comprender textos de distintos campos o áreas.	☐	☐	☐	☐	☐
8	C3	Formo mi impresión basándome en información diversa que logro combinar entre sí.	☐	☐	☐	☐	☐
9r	C4	Todo ya existe, por lo tanto no se puede crear nada completamente nuevo.	☐	☐	☐	☐	☐
10	X2	Cuando hablo, doy muchos ejemplos.	☐	☐	☐	☐	☐
11	E1	En una discusión, me preocupo por justificar mi postura y comprender al mismo tiempo a la otra parte.	☐	☐	☐	☐	☐
12	A2	Me gusta encontrar relaciones o dependencias entre fenómenos que parecen diferentes.	☐	☐	☐	☐	☐
13	C5	Puedo ver la estructura de un texto y podría modificarla.	☐	☐	☐	☐	☐
14	X3	Al discutir, intento usar ejemplos prácticos para justificar mi postura sobre el tema.	☐	☐	☐	☐	☐

15	R2	Si es necesario, puedo recordar información sobre algo que leí anteriormente.	☐	☐	☐	☐	☐
16	E2	Cuando me interesa una información, trato de comprobar si es verdadera.	☐	☐	☐	☐	☐
17	A3	Puedo extraer las partes más relevantes de un texto.	☐	☐	☐	☐	☐
18	E4	Para evaluar una información, consulto varias fuentes.	☐	☐	☐	☐	☐
19r	R3	No recuerdo mucho de lo que aprendía en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
20	C6	Me gusta discutir nuevos significados en textos que ya conozco.	☐	☐	☐	☐	☐
21	U2	Me gusta reunir distintas opiniones y compararlas entre sí.	☐	☐	☐	☐	☐
22r	U3	Tengo dificultades para parafrasear.	☐	☐	☐	☐	☐
23	X4	Intento usar en la vida cotidiana la información que he aprendido.	☐	☐	☐	☐	☐
24	A4	Cuando leo un texto, busco relaciones entre la información que contiene y otros textos que he leído.	☐	☐	☐	☐	☐
25	U4	Presto atención a los contextos, matices y tonos implícitos de las afirmaciones.	☐	☐	☐	☐	☐

A – Análisis: ítems 4, 12, 17, 24 (incluye el ítem 19 como referencia de control en la clave original)

E – Evaluación: ítems 1, 11, 16, 18

C – Creación: ítems 2, 6, 8, 9, 13, 20

R – Memoria / Recordación: ítems 5, 15, 19

U – Comprensión: ítems 7, 21, 22, 25

X – Aplicación: ítems 3, 10, 14, 23

Anexo 2. Modelo de entrevista

- ¿Qué entiende por tutoría entre pares y qué finalidad considera que debería tener dentro del aula en el nivel de básica superior?
- ¿Con qué frecuencia se aplican actividades de tutoría entre pares en su práctica docente y en qué asignaturas o momentos suele implementarlas?
- ¿De qué manera organiza usted la tutoría entre pares (criterios para formar parejas o grupos, asignación de roles, tiempo, materiales y consignas)?
- ¿Qué tipo de habilidades observa que se fortalecen cuando los estudiantes trabajan mediante tutoría entre pares, especialmente en relación con el análisis, la argumentación y la toma de decisiones?
- Desde su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes al justificar sus ideas, contrastar información o debatir con sus compañeros durante actividades colaborativas?
- ¿Qué estrategias utiliza usted para acompañar y supervisar la interacción entre pares, y cómo asegura que exista retroalimentación académica durante la tutoría?
- ¿Qué limitaciones institucionales, metodológicas o de recursos considera que dificultan la implementación sistemática de tutorías entre pares en el octavo año?
- ¿Qué elementos considera indispensables para diseñar una secuencia metodológica de tutoría entre pares que fortalezca el pensamiento crítico (por ejemplo, rúbricas, guías de preguntas, roles, coevaluación, seguimiento docente)?