

Estilos de aprendizaje y su relación con el pensamiento crítico: un estudio en estudiantes de secundaria de una institución privada en Lima, Perú

Learning styles and their relationship to critical thinking: a study of secondary school students at a private school in Lima, Peru

Hugo Paz Pérez-Cabrera ●

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Recibido:

05 de agosto, 2025

Aceptado:

05 de abril, 2026

Publicado:

15 de junio, 2026

***Autor de**

correspondencia

Hugo Paz Pérez-Cabrera

Universidad Nacional

Mayor de San Marcos

Correo electrónico:

Hugo.perez@unmsm.edu.pe

Como citar:

Pérez-Cabrera, H. P. (2026). Estilos de aprendizaje y su relación con el pensamiento crítico: un estudio en estudiantes de secundaria de una institución privada en Lima, Perú. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3354>

RESUMEN

El pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia clave para la formación integral de los estudiantes en el siglo XXI. Sin embargo, su desarrollo efectivo continúa siendo un desafío en contextos escolares peruanos, particularmente en sectores con limitaciones pedagógicas. En este estudio se analizó la relación entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima, Perú. El enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental y nivel correlacional. La muestra fue censal e incluyó a 123 estudiantes entre 12 y 17 años. Se aplicaron dos cuestionarios validados: el de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el de pensamiento crítico, ambos con adecuados índices de confiabilidad ($\alpha = .805$ y $\alpha = .937$, respectivamente). El análisis estadístico, mediante la prueba R de Pearson, reveló una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico ($r = .756$; $p < .05$), siendo más alta en el estilo teórico ($r = .734$), seguido por el pragmático, activo y reflexivo. Estos hallazgos evidencian que las formas preferentes de aprender inciden directamente en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Se concluye que es imprescindible atender la diversidad de estilos en el aula mediante estrategias pedagógicas diferenciadas y activas. Asimismo, se plantea la necesidad de integrar estos resultados en políticas educativas que fortalezcan el pensamiento crítico desde una perspectiva inclusiva y contextualizada.

PALABRAS CLAVE

Competencia cognitiva; enseñanza secundaria; estilos de aprendizaje; evaluación educativa; metodología activa; pensamiento crítico.

ABSTRACT

Critical thinking has established itself as a key skill for the comprehensive education of students in the 21st century. However, its effective development continues to be a challenge in Peruvian school settings, particularly in areas with pedagogical limitations. This study analyzed the relationship between learning styles and critical thinking in secondary school students at a private educational institution in Lima, Peru. The approach was quantitative, with a non-experimental design and a correlational level. The sample was census-based and included 123 students between the ages of 12 and 17. Two validated questionnaires were administered: the Honey-Alonso learning styles questionnaire and the critical thinking questionnaire, both with adequate reliability indices ($\alpha = .805$ and $\alpha = .937$, respectively). Statistical analysis, using Pearson's R test, revealed a significant correlation between learning styles and critical thinking ($r = .756$; $p < .05$), with the highest correlation in the theoretical style ($r = .734$), followed by the pragmatic, active, and reflective styles. These findings indicate that preferred ways of learning directly affect the development of complex cognitive skills. It is concluded that it is essential to address the diversity of styles in the classroom through differentiated and active teaching strategies. Likewise, there is a need to integrate these results into educational policies that strengthen critical thinking from an inclusive and contextualized perspective.

KEYWORDS

Cognitive competence; secondary education; learning styles; educational assessment; active methodology; critical thinking.

1. Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico constituye una competencia esencial para la formación integral del estudiantado, especialmente en un contexto global caracterizado por la complejidad, la información abundante y los desafíos sociopolíticos. En el Perú, a pesar de los esfuerzos normativos plasmados en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2017), el logro efectivo de esta competencia sigue siendo limitado. El currículo establece como expectativa que, al concluir la Educación Básica Regular (EBR), los estudiantes sean capaces de analizar críticamente su entorno, generar ideas originales y resolver problemas de manera autónoma; sin embargo, los resultados empíricos muestran un desfase considerable entre estos objetivos y la realidad educativa.

De acuerdo con los resultados de la prueba PISA 2022, solo el 48 % de los estudiantes peruanos alcanzó el nivel tres en una escala de seis niveles, lo que implica que menos de la mitad puede generar ideas pertinentes para resolver tareas simples y complejas. Asimismo, un 28 % se ubicó en los niveles más bajos (menos uno y uno), evidenciando severas dificultades para identificar, analizar y resolver problemas cotidianos (Campos, 2024). Estos hallazgos se alinean con lo reportado por Tapia y Ruiz (2022), quienes identificaron que el 37,7 % de los estudiantes evaluados presentaba un nivel bajo de pensamiento crítico, mientras que el 43 % mostraba un nivel medio. Gewerc et al. (2023) añaden que la irrupción tecnológica y la automatización han contribuido, paradójicamente, a un estancamiento en el desarrollo de esta habilidad, al promover dinámicas pasivas de aprendizaje.

Uno de los factores críticos que inciden en esta problemática es la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales centrados en la memorización y la reproducción de contenidos, en contradicción con las orientaciones constructivistas del CNEB. A pesar del marco normativo, muchos docentes aún no implementan estrategias orientadas al desarrollo de habilidades de orden superior, como la reflexión, la argumentación o la toma de decisiones fundamentadas (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Este desfase entre política educativa y práctica pedagógica contribuye a invisibilizar los estilos de aprendizaje del estudiantado, limitando su potencial cognitivo y restringiendo el desarrollo de su pensamiento crítico (Ponce & Zambrano, 2024).

En este sentido, los estilos de aprendizaje se configuran como una variable clave para comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo puede adaptarse la enseñanza para potenciar habilidades cognitivas complejas. Diversas investigaciones han evidenciado una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y variables como el rendimiento académico (Merino et al., 2025), la autorregulación (Sánchez-Cotrino, 2023), las estrategias metacognitivas (Vargas, 2023), la memoria de corto plazo (Saltos et al., 2023), la inteligencia emocional (Ríos, 2023), y la motivación y autoestima (Quílez-Robres et al., 2024). En particular, Machaca (2025) reporta una correlación positiva entre estilos de aprendizaje y pensamiento crítico, lo que sugiere que una enseñanza alineada con los estilos preferentes del estudiantado podría fortalecer el desarrollo de esta competencia.

Sin embargo, la literatura también recoge hallazgos contradictorios. Algunos estudios, como los de Colque (2025) y Guerrero-Díaz et al. (2024), no encuentran relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y variables como el rendimiento académico o la comprensión lectora. En el caso del pensamiento crítico, Condori (2023) reporta resultados similares. Estas discrepancias no invalidan la importancia de los estilos de aprendizaje, pero sí advierten sobre la necesidad de integrarlos con metodologías activas y recursos didácticos que potencien su efectividad. La evidencia acumulada sugiere, entonces, que no es suficiente considerar el estilo de aprendizaje como una variable aislada, sino que debe analizarse en interacción con el entorno pedagógico.

En cuanto al pensamiento crítico, la literatura reciente ha explorado su vínculo con múltiples enfoques didácticos. Se ha identificado una relación positiva entre esta competencia y metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (Delgado & Díaz, 2025), el aprendizaje situado (Alcarraz, 2024), las estrategias metacognitivas (Galarza-Guevara et al., 2025), la gamificación (Espinoza et al., 2024), el aprendizaje basado en problemas (Bugna & Rosero, 2025), la inteligencia artificial (Oseda et al., 2025) y la enseñanza filosófica (Aguilar-Gordón & Cherres-Vargas, 2025). En este marco, los estilos de aprendizaje también han sido analizados como mediadores o moderadores en el desarrollo del pensamiento crítico (Matencio, 2024), lo cual refuerza la necesidad de seguir investigando su interrelación.

A pesar de la abundancia de estudios sobre estas variables de forma individual, son escasos los trabajos que examinan de manera directa y sistemática la relación entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico en contextos escolares concretos. Esta ausencia de evidencia empírica constituye un vacío relevante, considerando la

centralidad de ambas variables en el diseño de estrategias pedagógicas efectivas. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo general establecer la relación entre los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ate, en Lima Metropolitana, Perú.

La elección de esta población responde a dos criterios fundamentales: en primer lugar, los estudiantes del nivel secundario se encuentran en una etapa clave para el desarrollo del pensamiento crítico; y, en segundo lugar, la institución analizada presenta, según diagnósticos previos, limitaciones visibles en el uso del pensamiento crítico tanto en la producción argumentativa como en los debates orales. Se ha observado, por ejemplo, que los estudiantes presentan dificultades para formular conclusiones coherentes, sustentar argumentos con solidez y resolver problemas cotidianos de manera reflexiva. Estas brechas permiten problematizar la posible disociación entre sus estilos de aprendizaje y las oportunidades pedagógicas disponibles.

A partir de ello, se proponen los siguientes objetivos específicos: (1) determinar la relación entre el estilo de aprendizaje activo y el pensamiento crítico; (2) determinar la relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el pensamiento crítico; (3) determinar la relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el pensamiento crítico; y (4) determinar la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático y el pensamiento crítico.

En este marco, la presente investigación reviste importancia en cinco dimensiones fundamentales. En el plano pedagógico, ofrece herramientas para la adaptación de las estrategias docentes a los estilos de aprendizaje del alumnado; en el plano social, contribuye a la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar su realidad y participar activamente en ella; en el plano teórico, aporta evidencia empírica actualizada sobre una relación poco explorada en el contexto peruano; en el plano práctico, brinda orientaciones concretas para el diseño de intervenciones educativas eficaces; y en el plano metodológico, establece criterios de análisis que pueden ser replicables en futuras investigaciones. En suma, este estudio busca generar conocimiento relevante que permita mejorar las prácticas pedagógicas y fortalecer las habilidades cognitivas superiores de los estudiantes de secundaria.

2. Marco teórico

2.1 Estilos de aprendizaje

Ahora, para comprender la posible relación entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico, es necesario revisar las principales conceptualizaciones teóricas de ambas variables. En primer lugar, los estilos de aprendizaje surgen en la psicología cognitiva y adquirieron relevancia en la década de 1950, cuando los psicólogos estudiaban cómo las personas procesaban la información. El avance tecnológico, los estudios lingüísticos y neurolingüísticos, el declive del conductismo y el interés por las formas individuales de aprender llevaron a emplear el término *estilos cognitivos*. En los años sesenta, pedagogos norteamericanos impulsaron una reforma educativa que superara los modelos tradicionales y considerara al estudiante un sujeto activo en el aprendizaje (Hernández & Cabrera, 2021). Con el tiempo, el concepto evolucionó hasta denominarse estilos de aprendizaje.

De esta manera, los estilos de aprendizaje, según Contreras (2021) y Keefe (1988), son las distintas formas en que los estudiantes procesan la información en un entorno educativo, utilizando recursos cognitivos, afectivos y fisiológicos. Estos están estrechamente vinculados con la personalidad, como afirman Camarero et al. (2000), y determinan cómo el estudiante interactúa con el conocimiento para construir un aprendizaje significativo (Colque, 2025; Dunn & Price, 1985; Honey & Mumford, 1986; Kolb, 1981; Machaca, 2025; Smith, 1988). De manera similar, Schmeck (1982) los define como estrategias cognitivas habituales utilizadas en el desempeño académico, mientras que Guild y Garger (1985) los consideran características estables de un individuo, reflejadas en su comportamiento y personalidad al desarrollar proyectos o tareas.

En función de las definiciones anteriores, los estilos de aprendizaje se entienden como las diversas habilidades cognitivas que emplean los estudiantes de manera habitual para enfrentar y resolver desafíos académicos y cotidianos. En estas actividades, utilizan diversos mecanismos que se van consolidando hasta el punto de convertirse en hábitos, los cuales emergen en cada situación similar a las realizadas previamente.

2.1.1 Dimensiones de los estilos de aprendizaje

Respecto a las *dimensiones de los estilos de aprendizaje*, han surgido diversas investigaciones que postulan una amplia gama de modelos respecto a los estilos de aprendizaje; entre ellos se encuentran las propuestas de Kolb (1974), Feldman (1985), Felder y Silverman (1988), Dunn y Dunn (1993), Bandler y Grinder (1982), Honey y Munford (1982), Herrman (1995) y Witkin (1973). En esta investigación, se tendrá en cuenta el modelo propuesto por Honey y Munford (1982), el cual está dimensionado de la siguiente manera: reflexivo, activo, teórico y pragmático.

En primer lugar, *el estilo reflexivo*, según Guerrero et al. (2025), se basa en la observación y el análisis detallado antes de llegar a una conclusión. Estos individuos consideran diversas alternativas y valoran las opiniones ajenas sin intervenir hasta comprender completamente la situación. Peñalosa et al. (2025) agregan que disfrutan observando el comportamiento de los demás, lo que les permite generar un ambiente adecuado. Por otro lado, *el estilo activo*, descrito por Alvis-Arrieta et al. (2023), se caracteriza por la disposición a participar en actividades nuevas sin temor a la crítica, buscando experiencias que impliquen riesgo. Altamirano-Pérez y Mesa-Villavicencio (2023) destacan que estas personas cambian rápidamente de actividad en busca de nuevas emociones, evitando los retrasos en el proceso.

Por su parte, *el estilo teórico*, según Guzmán-Camacho y Mendoza-González (2023), se enfoca en la comprensión de estructuras lógicas complejas con un enfoque perfeccionista, priorizando información verificada. Cruz et al. (2022) sostienen que su pensamiento lógico los lleva a valorar solo fuentes confiables, aunque su inclinación por la abstracción puede hacerles perder de vista indicaciones prácticas. Finalmente, *el estilo pragmático*, según Márquez y Caballero (2024), se orienta a la aplicación inmediata del conocimiento, lo que les genera impaciencia ante los enfoques teóricos. Adame et al. (2025) afirman que estas personas buscan soluciones efectivas, experimentan con herramientas y aplican lo aprendido en cuanto tienen la oportunidad. Así, cada estilo presenta particularidades que influyen en la forma en que los individuos interactúan con la información y su entorno.

La metacognición puede ser entendida como un puente teórico entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico, en la medida en que implica la toma de conciencia, regulación y evaluación de los propios procesos cognitivos. En esa línea, Vargas (2023) señala que los estilos de aprendizaje guardan relación con el uso de estrategias metacognitivas, mientras que Suárez y González (2021) sostienen que la metacognición converge con el pensamiento crítico al favorecer la revisión consciente de los juicios. Asimismo, Galarza-Guevara et al. (2025) destacan que las estrategias metacognitivas fortalecen la reflexión, el análisis y la valoración crítica de la información. En consecuencia, comprender cómo aprende el estudiante y cómo regula ese aprendizaje permite explicar mejor el desarrollo de su pensamiento crítico.

2.2 Pensamiento crítico

En segundo lugar, el pensamiento crítico (pc) surge en la antigua Grecia (VII-VI a. c.), cuando filósofos presocráticos como Tales de Mileto, Pitágoras y Heráclito de Éfeso buscaban la exactitud y evidencia en las ideas (Mendoza, 2015). Zenón estableció la dialéctica, que los socráticos profundizaron; Sócrates promovió el cuestionamiento como vía para alcanzar la verdad (Suárez & González, 2021), y Platón y Aristóteles consolidaron la lógica y el razonamiento. Durante la Modernidad, Bacon impulsó la inducción y Descartes, la duda metódica (Rodríguez, 2020). Kant afirmó que la emancipación se logra con el uso autónomo de la razón (Castillo y Fuentes, 2024). En el siglo XX, Dewey (1989) trasladó este enfoque a la educación mediante la reflexión y la experiencia. Actualmente, Ennis (1987), Facione (1990) y Dwyer et al. (2017) han trabajado en la medición y sistematización del pc en ámbitos académicos y profesionales.

En relación con la *definición de pensamiento crítico*, este se entiende como un razonamiento que surge ante situaciones complejas y requiere habilidades superiores a la simple observación (Soto & Chacón, 2022). Permite analizar la realidad de manera objetiva para extraer conclusiones precisas y plantear soluciones eficaces (Morales-Obod et al., 2020). Para ello, debe autorregularse y vincular capacidades como la interpretación, el análisis, la inferencia y la evaluación (Facione, 2007), junto con las inteligencias múltiples (Gardner, 2019), facilitando la resiliencia y el manejo de emociones (Goleman, 2007). Por su parte, Galarza-Guevara et al. (2025) lo definen como un juicio concienzudo que permite cuestionar y valorar hechos sociales o políticos, adoptando una postura reflexiva. En este sentido, el pc es un pensamiento elevado que exige habilidades analíticas y autocríticas para comprender los problemas de manera ética y objetiva, promoviendo acciones coherentes con principios y valores, libres de prejuicios e indecisiones.

2.2.1 Dimensiones del pensamiento crítico

Ahora bien, en lo que corresponde a las *dimensiones del pensamiento crítico*, estas se seleccionaron tomando en cuenta las propuestas de varios especialistas. Así, se desagregó en análisis y evaluación (Facione, 2007), argumentación (Ennis & Millman, 1985) y resolución de problemas (Rivas & Saiz, 2016). La elección de estas dimensiones se justifica en razón de su conexión intrínseca, puesto que cada una coadyuva a la otra para formar un sujeto crítico.

El *análisis* es la capacidad de descomponer y examinar argumentos o situaciones para evaluar su credibilidad y validez, permitiendo detectar falacias y fortalecer juicios con evidencia (Garro-Aburto et al., 2022; Facione, 2007). Es un proceso reflexivo esencial para resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas (Dewey, 2007; Ennis, 1987; Gonzales & Otero, 2021). La *argumentación*, por su parte, implica formular y analizar argumentos de manera coherente, identificando premisas y evidencias, lo que favorece el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada (Oyarzún et al., 2020; Facione, 2007). La *resolución de problemas* consiste en reconocer, analizar y tratar situaciones complejas con estrategias lógicas y creativas para tomar decisiones justas (Alvarado et al., 2023; Rivas & Saiz, 2016). Finalmente, la *evaluación* permite valorar la calidad y credibilidad de la información, promoviendo la autocrítica y el aprendizaje autónomo (Ennis, 1987; Facione, 2007).

3. Método

3.1 Diseño

Esta investigación es de tipo básica (Bernal, 2016) y se enmarca dentro del enfoque cuantitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El nivel es descriptivo-correlacional, puesto que los datos recogidos fueron, en primer lugar, descritos y, posteriormente, correlacionados para determinar el vínculo entre variables. (Ñaupas et al., 2018). Por consiguiente, se empleó el diseño no experimental debido a que no se manipuló ninguna de las variables, sino que solo se observaron los fenómenos que se produjeron en un determinado contexto (Fuentes & Díaz, 2020). En consecuencia, se eligió el método hipotético-deductivo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), ya que es el más adecuado para examinar la correlación entre las variables en cuestión.

3.2 Participantes

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular del distrito de Ate de la provincia de Lima. Esta institución educativa se encuentra ubicada en una zona caracterizada por condiciones socioeconómicas limitadas, donde predomina una población de familias de bajos recursos, lo que influye en las oportunidades y el acceso a diversos servicios educativos y culturales.

Tabla 1

Población de estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa particular de Ate

Grado	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	Total
Estudiantes	24	26	28	23	22	123

En la tabla 1, se muestra la distribución de los estudiantes que conformaron la población de estudio. Como se observa, son 123 en total, de los cuales 24 pertenecen a primer grado de secundaria, 26 a segundo, 28 a tercero, 23 a cuarto y 22 a quinto. La institución educativa es mixta; sin embargo, como en esta investigación no se ha considerado la variable género en el análisis, se ha considerado pertinente no especificar ese aspecto en este apartado.

Para la selección de los participantes se consideraron como criterios de inclusión: estar matriculados en la institución educativa en el año lectivo correspondiente, cursar entre primer y quinto grado de secundaria y contar con el consentimiento informado de sus padres o tutores legales. La muestra estuvo conformada por estudiantes de ambos géneros, con edades comprendidas entre 12 y 17 años. Del total de participantes, el 54.7 % correspondió al género masculino y el 45.3 % al femenino. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información obtenida, en concordancia con los principios éticos y códigos de conducta establecidos por

la *American Psychological Association* (APA). Asimismo, las herramientas y procedimientos empleados se aplicaron con respeto y rigor metodológico, asegurando el bienestar de los participantes durante todo el proceso investigativo.

La muestra fue censal, puesto que se seleccionó a la totalidad de la población de estudio (Bernal, 2016). Este enfoque asegura que el análisis considera a todos los estudiantes dentro de la institución, lo que mejora la representatividad y elimina sesgos en la comparación de estilos de aprendizaje y habilidades de pensamiento crítico.

3.3 Instrumentos

Para recoger los datos, se empleó la técnica de la encuesta, esta permitió recabar información de forma metódica y ordenada, y tener acceso directo a la población de estudio para recoger los datos sobre sus estilos de aprendizaje y niveles de pensamiento crítico. Esta técnica —de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018)— es apropiada cuando se trabaja con muestras amplias, pues facilita la aplicación de los instrumentos y economiza tiempo tanto en el recojo como en la sistematización de los datos.

En cuanto a los instrumentos, se utilizaron dos cuestionarios de escala de Likert. El primero se denominó *cuestionario de los estilos de aprendizaje* y el segundo, *cuestionario del pensamiento crítico*. Se eligieron estos instrumentos porque permiten obtener datos estandarizados y precisos de forma rápida, lo cual facilita el análisis cuantitativo de las variables del estudio y asegura la comparabilidad y replicabilidad de los resultados (Ñaupas et al., 2018).

Tabla 2

Estructura de los instrumentos de recolección de datos.

Variable	Dimensión	Ítems
Estilos de aprendizaje	Activo	1-10
	Reflexivo	11-20
	Teórico	21-30
	Pragmático	31-40
Habilidades del pensamiento crítico	Argumentación	1-8
	Análisis	9-16
	Resolución de problemas	17-24
	Evaluación	25-32

En la tabla 2, se presenta la esquematización de la estructura de los dos instrumentos de recolección de datos. El cuestionario de los estilos de aprendizaje está constituido por 40 ítems, los cuales están divididos en cuatro grupos, estos, a su vez, presentan diez ítems por cada dimensión. De manera similar, el cuestionario del pensamiento crítico está conformado por 32 ítems, clasificados en cuatro apartados, los cuales están compuestos por ocho ítems cada uno. Con relación a la validez, los instrumentos fueron validados mediante el juicio de tres expertos en el tema. Considerando la ética y protección de datos, en este apartado no se dará a conocer los nombres de los especialistas; en lugar de sus nombres, se les asignará la denominación de *experto* (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Tabla 3

Validación de instrumentos mediante el juicio de expertos.

Experto	Estilos de aprendizaje	Pensamiento crítico	Opinión de aplicabilidad
Experto 1	90 %	90 %	Aplicable
Experto 2	80 %	80 %	
Experto 3	90 %	90 %	
Promedio	87 %	87 %	

En la tabla 3, se observa que el promedio de las validaciones de los expertos es de 87 %. Comparando este porcentaje con los valores establecidos por Cabanillas (2004), se determina que los instrumentos son muy buenos y, por lo tanto, aplicables.

3.4 Procedimiento

Después de obtener las validaciones de los instrumentos, se procedió a recoger los datos. Para ello, primero se solicitó el permiso de la Dirección de la institución. Posteriormente, se explicó a los estudiantes en qué consistía la evaluación, y se les aclaró que no existían respuestas correctas o incorrectas hasta asegurar su comprensión. Una vez realizado esto, se enviaron los enlaces de los cuestionarios a través de grupos de WhatsApp, ya que se aplicaron mediante la plataforma Google Forms. Se les indicó que tomaran el tiempo necesario, asimismo, se les recordó la importancia de responder de forma honesta. Finalmente, se sistematizaron los datos en Excel y se verificó la confiabilidad de la información recopilada. Con relación a la confiabilidad, se sabe que, cuando este valor se acerca a 1, un instrumento es confiable (Naupas et al., 2018). En este estudio, la confiabilidad se determinó empleando la prueba Alfa de Cronbach.

Tabla 4

Valores de confiabilidad para instrumentos de recolección de datos

Valores	Niveles de validez
$[\alpha \geq 0,9]$	Excelente
$[0,8 \leq \alpha < 0,9]$	Muy bueno
$[0,6 \leq \alpha < 0,7]$	Bueno
$[0,5 \leq \alpha < 0,6]$	Regular
$[0,4 \leq \alpha < 0,5]$	Deficiente
$[\alpha < 0,4]$	Inaceptable

Nota. Denominaciones de los niveles de confiabilidad. Adaptado de *Inteligencia artificial y competencia comunicativa: desafíos en el curso de Comunicación*, por H. Pérez (, 2024).

A continuación, se detallan los valores obtenidos de cada instrumento.

Tabla 5

Confiabilidad de los instrumentos de recojo de datos.

Variable	Alfa de Cronbach	ítems	Interpretación
Estilos de aprendizaje	0.805	40	Muy bueno
Pensamiento crítico	0.937	32	Excelente

Considerando los valores y los niveles de validez de la tabla 4, se afirma que la confiabilidad de los instrumentos es muy buena para los estilos de aprendizaje y excelente para el pensamiento crítico. Esto sugiere que los instrumentos están diseñados con la rigurosidad suficiente para producir resultados consistentes y estables en diferentes momentos, contextos o aplicaciones.

4. Resultados

Es importante resaltar que, antes de ejecutar este análisis, se realizó la prueba de normalidad en el estadístico Kolmogorov-Smirnov —debido a que la muestra fue mayor que 50 (Aguirre et al., 2024)— con el propósito de determinar si se usaría una prueba paramétrica o no paramétrica. En la prueba, se evidenció que los datos de la variable estilos de aprendizaje ($0.82 > 0.05$) y pensamiento crítico ($0.43 > 0.05$) presentaban una distribución normal. Por ello, se decidió emplear la prueba paramétrica R de Pearson en la contrastación de hipótesis, la cual se ejecutó en el programa SPSS V. 29. En la siguiente tabla, se observan todas las pruebas de hipótesis que dan cuenta de la relación entre variables.

Tabla 6

Relación de la variable estilos de aprendizaje y sus dimensiones con el pensamiento crítico.

		Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Estilos de aprendizaje		.756	.000
Estilo activo		.658	.000
Estilo reflexivo	Pensamiento crítico	.542	.001
Estilo teórico		.734	.000
Estilo pragmático		.675	.003

Para determinar la relación entre las dimensiones de la variable estilos de aprendizaje y la variable pensamiento crítico, se estableció que si $p < 0.05$, entonces se afirmaba que existe relación; no obstante, si $p > 0.05$, entonces, se asumía que no existe relación.

Ahora bien, en la tabla 6, se observa que los estilos de aprendizaje ($0.00 < 0.05$) se relacionan significativamente con el pensamiento crítico. De la misma manera, el estilo activo ($0.00 < 0.05$), reflexivo ($0.01 < 0.05$), teórico ($0.00 < 0.05$) y pragmático ($0.03 < 0.05$) se vinculan directamente con el PC. Esto significa que, a medida que se desarrollan los estilos de aprendizaje, las habilidades del pensamiento crítico tienden a incrementarse. Por otra parte, respecto a los niveles de correlación, se observa que el estilo activo ($r = .658$), teórico ($r = .734$) y pragmático ($r = .675$) presentan una correlación alta con el pensamiento crítico; mientras que el estilo reflexivo ($r = .542$) tiene una relación moderada. De manera general, los estilos de aprendizaje presentan una correlación alta ($r = .756$) con el pensamiento crítico. De estos resultados, se puede deducir que las diferentes formas de aprender de los estudiantes están asociadas, en menor o mayor medida, con el fortalecimiento del pensamiento crítico. Por esta razón, es fundamental que los docentes atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje en aula, empleando estrategias adecuadas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes para optimizar el desarrollo del pensamiento crítico.

5. Discusión

En relación con el objetivo general, orientado a establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Ate, los resultados evidenciaron una relación significativa y alta entre ambas variables ($r = .756$; $p < .05$). Este hallazgo denota que las formas preferentes de aprender no son un rasgo accesorio del estudiante, sino una condición que influye en la manera en que analiza, argumenta, evalúa y resuelve problemas. Esto conlleva a aceptar la hipótesis general del estudio, puesto que los resultados confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico. Estos datos coinciden con Machaca (2025) y Matencio (2024), quienes sostienen que los estilos de aprendizaje pueden facilitar el desarrollo del pensamiento crítico cuando el entorno pedagógico acompaña dicho proceso; sin embargo, se diferencian de lo reportado por Condori (2023),

quien no encontró una relación significativa. Este resultado también dialoga con lo planteado en la introducción sobre la duda metódica y sobre el riesgo del uso pasivo de la inteligencia artificial. En efecto, si el pensamiento crítico implica cuestionar, contrastar y no aceptar de manera inmediata la información, entonces los estilos de aprendizaje pueden actuar como mediadores frente a la tecnología: algunos pueden favorecer una recepción más superficial, mientras que otros, especialmente los vinculados con la reflexión, el análisis lógico y la contrastación de evidencias, pueden funcionar como un escudo ante el uso acrítico de herramientas de IA. En ese sentido, la IA no debilita por sí sola el pensamiento crítico; lo que lo debilita es su uso pasivo, mecánico y no reflexivo.

Respecto al primer objetivo específico, dirigido a describir la relación entre el estilo de aprendizaje activo y el pensamiento crítico, se obtuvo una correlación alta y significativa ($r = .658$; $p < .05$). Este resultado indica que los estudiantes que aprenden mejor mediante la participación, la experimentación y la implicación directa en actividades también muestran mejores condiciones para desarrollar pensamiento crítico. Este hallazgo sugiere que la acción, cuando está acompañada de propósito pedagógico, puede convertirse en un motor para cuestionar, discutir y construir juicios propios. Por ello, se acepta la hipótesis específica correspondiente al estilo activo. Este resultado guarda relación con Espinoza et al. (2024) y con Alonso et al. (2025), quienes destacan que las metodologías activas favorecen habilidades cognitivas complejas. No obstante, conviene matizar esta coincidencia: la actividad por sí sola no garantiza pensamiento crítico. Así pues, el estilo activo puede convertirse en facilitador del pensamiento crítico cuando se orienta a debatir, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas; pero también puede volverse vulnerable al uso superficial de las tecnologías y la inteligencia artificial, especialmente cuando la rapidez de respuesta reemplaza el análisis crítico. Por ello, este estilo requiere actividades donde la participación no termine en ejecución inmediata, sino que incluya pausas para argumentar, revisar y justificar.

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a describir la relación entre el estilo reflexivo y el pensamiento crítico, los resultados mostraron una correlación moderada y significativa ($r = .542$; $p = .001$). Aunque la intensidad fue menor que en los otros estilos, el dato confirma que existe una relación real entre ambos. Este resultado permite sostener que el estudiante reflexivo posee una disposición valiosa para observar, considerar alternativas y revisar información antes de emitir juicios, lo cual se encuentra muy próximo a la esencia del pensamiento crítico. En consecuencia, también se acepta la hipótesis específica correspondiente. Este hallazgo es coherente con Suárez y González (2021) y con Galarza-Guevara et al. (2025), quienes subrayan la cercanía entre metacognición, reflexión y pensamiento crítico. Sin embargo, el hecho de que la correlación haya sido solo moderada sugiere que esta potencialidad no siempre encuentra condiciones adecuadas en el aula. Esto permite inferir que la escuela todavía ofrece pocos espacios para la pausa, la autoevaluación y la duda metódica, entendida en sentido cartesiano como examen riguroso de lo que se afirma o se acepta. En otras palabras, el estilo reflexivo podría aportar más al pensamiento crítico si el trabajo pedagógico promoviera con mayor sistematicidad la revisión de argumentos, la verificación de fuentes y la problematización de respuestas aparentemente obvias, incluidas las generadas por IA.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a describir la relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el pensamiento crítico, se obtuvo la correlación más alta de todas las dimensiones ($r = .734$; $p < .05$). Este resultado revela que el estilo teórico es el que más se asocia al pensamiento crítico en el grupo estudiado. Su interpretación resulta consistente con la propia naturaleza de este estilo, ya que privilegia el razonamiento lógico, la organización conceptual, la búsqueda de coherencia y la valoración de información verificada. De este modo, se acepta la hipótesis específica correspondiente al estilo teórico. El hallazgo coincide con Cruz et al. (2022), Guzmán-Camacho y Mendoza-González (2023) y con los aportes de Oseda et al. (2025), en la medida en que resaltan la importancia del análisis estructurado y del uso crítico de la información. Por consiguiente, este resultado es especialmente relevante para la política curricular peruana. No significa que el currículo deba privilegiar un único estilo de aprendizaje, pero sí que debería fortalecer con mayor claridad capacidades asociadas al estilo teórico, tales como la argumentación lógica, la contrastación de fuentes, la lectura analítica, la evaluación de evidencias y la formulación de conclusiones consistentes. En el contexto actual, ello supone incorporar en las programaciones y lineamientos pedagógicos actividades explícitas de duda metódica, análisis de sesgos, verificación de información y revisión crítica de respuestas producidas con apoyo de inteligencia artificial. En otras palabras, el hallazgo no pide un currículo más memorístico, sino un currículo más riguroso intelectualmente, donde pensar bien sea tan importante como responder rápido.

Respecto al cuarto objetivo específico, referido a describir la relación entre el estilo pragmático y el pensamiento crítico, los resultados evidenciaron una correlación alta y significativa ($r = .675$; $p < .05$). Esto indica que los estudiantes con tendencia a aplicar de inmediato lo aprendido también desarrollan pensamiento crítico cuando se enfrentan

a situaciones concretas que exigen decidir, resolver y transferir conocimientos. Por ello, se acepta igualmente la hipótesis específica correspondiente al estilo pragmático. Este resultado se relaciona con lo planteado por Bugna y Rosero (2025) y Delgado y Díaz (2025), quienes muestran que el pensamiento crítico también se fortalece cuando el aprendizaje se orienta a la resolución de problemas y a contextos reales. Este hallazgo sugiere que el pensamiento crítico no debe entenderse solo como una operación abstracta, sino también como una competencia que se expresa en la acción razonada. En el escenario actual, este estilo puede convertirse en un aliado importante para un uso productivo de la IA, siempre que su empleo no se limite a obtener respuestas rápidas, sino a contrastar soluciones, evaluar su pertinencia y valorar sus consecuencias. De lo contrario, el pragmatismo corre el riesgo de reducirse a una lógica de eficacia inmediata sin profundidad crítica.

En conjunto, estos resultados permiten sostener que todos los estilos de aprendizaje analizados se relacionan significativamente con el pensamiento crítico, aunque con distinta intensidad. Así pues, el estilo teórico el de mayor asociación, seguido del pragmático, el activo y, finalmente, el reflexivo. Este patrón obliga a repensar la práctica pedagógica y también las decisiones curriculares. En el caso del Perú, los hallazgos sugieren la necesidad de que el Currículo Nacional y sus lineamientos de implementación fortalezcan de manera más explícita experiencias de aprendizaje centradas en argumentar con evidencia, dudar razonadamente, comparar fuentes, identificar falacias, resolver problemas auténticos y evaluar críticamente la información digital. Asimismo, frente al avance de la inteligencia artificial en la educación, no basta con incorporar tecnología al aula; es indispensable enseñar a los estudiantes a interrogarla, verificarla y usarla sin sustituir su propio juicio. Así, los estilos de aprendizaje dejan de ser solo categorías descriptivas y se convierten en una base para diseñar experiencias formativas más pertinentes, más exigentes y más coherentes con la necesidad de formar ciudadanos críticamente autónomos en el siglo XXI.

6. Conclusión

Se concluye que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima. Este hallazgo no es menor. Por el contrario, confirma que la manera en que los estudiantes aprenden se vincula con su capacidad para analizar, argumentar, evaluar y resolver problemas de forma reflexiva. Asimismo, todas las dimensiones estudiadas mostraron una asociación significativa con el pensamiento crítico. Sin embargo, dicha relación no fue uniforme. El estilo teórico presentó la correlación más alta; luego, se ubicaron los estilos pragmático, activo y reflexivo. En consecuencia, se infiere que el razonamiento lógico, la organización conceptual y la aplicación del conocimiento favorecen, en mayor medida, el desarrollo de esta competencia. A la vez, la reflexión sobre la experiencia también cumple un papel importante. Por ello, los resultados respaldan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas. Es decir, se requiere una enseñanza que reconozca la diversidad de estilos de aprendizaje y que promueva, de manera intencional, la argumentación, la metacognición, la contrastación de fuentes y el uso crítico de la información. Finalmente, estos hallazgos adquieren especial relevancia en contextos mediados por tecnologías digitales, ya que exigen formar estudiantes más autónomos, analíticos y capaces de responder con criterio a las demandas del mundo contemporáneo.

Referencias

- Adame, M. J., Suárez, A. G. & Valle, M. I. (2025). Efectos de los estilos de aprendizaje VAK (visual, auditivo y kinestésico) en el rendimiento académico de alumnos de 6to y 7mo de Educación Básica General. *Revista Dilemas Contemporáneos*, (2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4527>.
- Aguilar-Gordón, F. & Cherres-Vargas, D. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Cátedra*, 8(1), 104-121. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.618>.
- Aguirre, H., Herrera, L. & Ñañez, J. (2024). Supuesto de normalidad en la investigación de ciencias de la salud: ¿Cuál es la prueba más potente? ¿Cómo calcular? *Revista Científica Salud Uninorte*, 40(2), 355-358. <https://doi.org/10.14482/sun.40.02.546.741>.
- Alcarraz, B. (2024). EL Aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica. *Revista Educación*, 22(23), 25-37. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2024.23.480>.
- Alonso, R. E., Barrionuevo, M. T., Muñoz, T. M. & Rosero, A. M. (2025). Metodologías activas como estrategias para fomentar el pensamiento crítico en adolescentes. *RECIMUNDO*, 9(1), 439-450. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9\(1\).enero.2025.439-450](https://doi.org/10.26820/recimundo/9(1).enero.2025.439-450).
- Altamirano-Pérez, H. & Mesa-Villavicencio, P. (2023). Caracterización de los estilos de aprendizaje en estudiantes de Bachillerato Técnico mediante el cuestionario Honey-Alonso. *Revista Innova Educación*, 5(4), 40-64. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.003>.
- Alvarado, C., Saadati, F & Abarca, E. (2023). Desarrollando la escritura de estudiantes: El potencial de una metodología colaborativa basada en la resolución de problemas. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 143-166. <https://doi.org/10.6018/rie.517231>.
- Alvis-Arrieta, J., Arellano-Cartagena, W. & Muñoz-Olite, J. . (2023). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico en estudiantes del curso Fundamentos de Economía. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 92-107. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.13905>.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *Reframing: Neuro-Linguistic Programming and the Transformation of Meaning*. Real People Press.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). Pearson Educación. https://www.academia.edu/44228601/Metodologia_De_La_Investigaci%C3%B3n_Bernal_4ta_edicion.
- Bugna, S. & Rosero, M. (2025). Desarrollo del pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas. *Revista Criterios*, 32(1). <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/4262>.
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2371>.
- Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. <https://www.psicothema.com/pdf/380.pdf> jbhnu7.
- Campos, C. (2024, 2 de julio). *La prueba PISA nos tomó desprevenidos en pensamiento creativo, ¿podemos mejorar?* Infobae. <https://bit.ly/3EBHVFx>.
- Castillo, J. & Fuentes, J. (2024). Propiedad en lugar de reflexividad en la comprensión de la autoconciencia y la autonomía en Kant. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 41(3), 567-580. <https://doi.org/10.5209/ashf.87211>.

- Colque, D. A. (2025). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N°14518 Huancabamba, Piura- 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Universidad Autónoma de Ica. <https://hdl.handle.net/20.500.14441/2851>.
- Condori, J. J. (2023). *Estilos de aprendizaje y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de cerro colorado, Arequipa* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/16874>.
- Contreras, K. M. (2021). *Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de sexto de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Villa María del Triunfo* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3945>.
- Cruz, T. H., Gomero, J. M., Jamanca, N. C. & Tosso, L. H. (2022). Relación de preferencias en estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería. *Alpha Centauri*, 3(1), 2-14. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.70>.
- Delgado, B. C. & Díaz, M. (2025). Aprendizaje basado en proyectos y su influencia en el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(3), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14680171>.
- Dewey, J. (1989). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós. <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.-Jhon-Dewey.pdf>.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Allyn y Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Price Systems.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Harney, O. M. & Kavanagh, C. (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>.
- Ennis, R. H. & Millman, J. (1985). *Cornell critical thinking test, level Z* (3.^a ed.). Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.
- Espinoza, D. I., Fierro, B. S. & Zúñiga, C. O. (2024). Relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en física experimental. *Revista InveCom*, 5(3), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14172018>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press. <https://philarchive.org/rec/FACCTA>.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education Application. *Engr. Education*, 78(7), 674-681. https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education#fullTextFileContent.
- Feldman, E. (1985). *Varieties of visual experience*. Prentice Hall.
- Galarza-Guevara, A. E., Pérez-Barral, O. & Hernández-Junco, V. (2025). Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en inglés como lengua extranjera. *Folios*, (61), 52-70. <https://doi.org/10.17227/folios.61-21454>.

- Galarza-Guevara, A. E., Pérez-Barral, O., & Hernández-Junco, V. (2025). Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en inglés como lengua extranjera. *Folios*, (61), 52–70. <https://doi.org/10.17227/folios.61-21454>.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples*. Paidós Educación.
- Garro-Aburto, L. L., Majo-Marrufo, H. R. & Carrillo-Flores, J. W. (2022). El concepto, juicio y razonamiento en el pensamiento crítico en estudiantes de posgrado. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1587-1595. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.437>.
- Gewerc, A., González-Villa, A. & Rodríguez-Groba, A. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado del Grado en Pedagogía: Entre la espera de recompensas y el escaso pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 52(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.147-156>.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional*. Batann Books.
- Gonzales, R. & Otero, C. A. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 124-133. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-124.pdf>.
- Guerrero, L. E., Villalobos, M., Ramírez, E. & Miranda, S. E. (2025). Instrumentos de evaluación para el aprendizaje reflexivo en alumnos de telesecundaria en México. *Emerging Trends in Education*, 7(14), 67-81. <https://doi.org/10.19136/etie.v7n14.6310>.
- Guerrero-Díaz, K. E., Yungán-Yungán, R. & Paredes-Espin, L. A. (2024). Estilos de aprendizaje según Honey - Alonso y comprensión lectora. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales. RECIHYS*, 2(3), 20-26. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3790>.
- Guild, P. B., & Garger, S. (1985). *Marching to different drummers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guzmán-Camacho, J. & Mendoza-González, B. (2023). Perfil de estudiantes de preparatoria en función de su estilo de aprendizaje y descripción a partir del estilo de enseñanza de sus profesores. *Revista RedCA*, 5(15), 10-28. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i15.20742>.
- Hernández, S. M. & Cabrera, J. S. (2021). Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. *VARONA*, (73), 1-12. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n73/1992-8238-vrcm-73-118.pdf>.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>.
- Herrmann, N. (1995). *The creative brain*. The Ned Herrmann Group.
- Honey, P. & Mumford, A. (1982). *The mManual of lLearning sStyles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Peter Honey.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: Manual de examinador*. NASSP.
- Kolb, D. (1974). *Psicología de las Organizaciones: Experiencias*. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Kolb, D. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: a reply to Freedman. *Academy of Management Review*, 6(2), 289-296. <https://doi.org/10.2307/257885>.
- Machaca, W. L. M. (2025). *Estilos de aprendizaje en el pensamiento crítico de los estudiantes de arquitectura de una universidad privada, Lima – 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/157617>.

- Márquez, E. & Caballero, P. Á. (2024). Estilos de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en Formación Profesional sanitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 77-90. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.5732>.
- Matencio, R. P. (2024). *Pensamiento crítico y estilos de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/10152>.
- Mendoza, P. L. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/11883>.
- Merino, R. M., Villón, Á. A., Molina, O. F. & Zavala, P. L. (2025). La influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e-575. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)575](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)575).
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Lineamientos para el desarrollo de competencias en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5411482/4839000-20231111_84821_fe_de_erratas_de_la_rm_n-_587-2023-mined.pdf.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>.
- Morales-Obod, M., Valdez, M. N., Satria, E. & Indriani, D. E. (2020). Effectiveness on the Use of Mother Tongue in Teaching the Concepts of Fraction Among Second Grade of Elementary School Pupils. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 293-304. <https://doi.org/10.17478/jegys.637002>.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.º ed.). Ediciones de la U. <https://dadz.short.gy/Method-cuan-cuali-redatesis>.
- Oседа, D., Torres, L. E., Mencia-Sánchez, N. & Rivera-Casavilca, R. (2025). Uso de la inteligencia artificial como recurso para potenciar las competencias investigativas y el pensamiento crítico en la educación superior. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (23), 290-297. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14283439>.
- Oyarzún, R., Valdés-León, G. & Salas, J. (2020). Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de ingeniería: Una experiencia de alfabetización académica. *RECUS*, 5(2), 13-23. <https://doi.org/10.33936/recus.v5i2.2407>.
- Peñaloza, J. R., Rodríguez, G. D. & Baldovinos, I. (2025). Estilos de aprendizaje de los alumnos de la Licenciatura en Contaduría y Administración Empresarial de la Universidad Hipócrates. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 490-497. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3353>.
- Pérez, H. P. (2024). Inteligencia artificial y competencia comunicativa: desafíos en el curso de Comunicación. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 691-717. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27468>.
- Ponce, K. M. & Zambrano, R. (2024). Estrategias metodológicas creativas y el pensamiento crítico de los estudiantes de Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 89-98. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10352.
- Quílez-Robres, A., Moyano, N. & Cortés-Pascual, A. (2024). Estilos de enseñanza-aprendizaje e influencia en la motivación y la autoestima. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 12-23. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.4242>.
- Ríos, Y. L. (2023). *La inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa Aurelia Arce Vildoso distrito de Calana - Tacna* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/8180>.

- Rivas, S. F. & Saiz, C. (2016). Instrucción en pensamiento crítico: influencia de los materiales en la motivación y el rendimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 91-106. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742006.pdf>.
- Rodríguez, V. (2020). Crítica a la crítica utilitaria a la lógica tradicional. Una discusión con los filósofos modernos René Descartes y Francis Bacon. *Revista Con-Sciencias Sociales*, 12(23), 20-25. <https://doi.org/10.35319/conciencias.2020235>.
- Saltos, L., Tipan, L., Andrade, R. & Fonseca, S. (2023). Estilos de aprendizaje y la memoria a corto plazo en los estudiantes de educación básica. *DATEH*, 5(3), 1-6. <http://190.15.139.149/index.php/dateh/article/view/701/958>.
- Sánchez, M. E., Guevara, C. P., Carbo, T. M., Uca, M. J. & Villota, A. E. (2024). El impacto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8033-8051. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14215.
- Sánchez-Cotrina, E. (2023). Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(1), e479. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.479>.
- Schmeck, R. (1982). Inventory of learning processes. En ERIC Editors (Ed.), *Students' learning styles and brain behavior* (p. 80). Ann Arbor, MI: ERIC.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Open University Press.
- Soto, D. D. & Chacón, J. J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3006-3021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2434.
- Suárez, E. J. & González, M. L. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, 181-202. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.06>.
- Suárez, E. J., & González, M. L. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, 181-202. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.06>.
- Tapia, M. M. & Ruiz, D. A. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo con estrategias motivacionales virtuales en una institución primaria en Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3789-3809. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1769.
- Vargas, C. A. (2023). *Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de medicina de una universidad privada, Lima, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106883>.
- Vargas, C. A. (2023). *Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de medicina de una universidad privada, Lima, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106883>.
- Witkin, H. A. (1973). *Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations*. Educational Testing Services.

Contribución de los autores

Hugo Pérez asumió de manera íntegra la conceptualización del estudio, el diseño metodológico, la búsqueda y curación de la información, el análisis formal, la investigación, la validación de los resultados y la administración del proyecto. Asimismo, se encargó de la redacción del borrador original, la revisión y edición del manuscrito, así como de la organización de los recursos necesarios para el desarrollo del artículo.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

El autor no recibió apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

El autor declara no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.