



Aplicación de un módulo hermenéutico para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias de la Comunicación en Perú

Application of a Hermeneutic Module for the Development of Critical Thinking in Communication Science Students in Peru

Rubén Darío Alania-Contreras¹ Daniela Isabel Dayan Ortega-Révolo² Marco Antonio José Paredes-Pérez³ Edvan Agripino Rios-Chanca⁴

¹Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú

²Universidad Continental, Huancayo, Perú

³Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú

⁴Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú

KEYWORDS

Critical thinking,
Hermeneutics,
University students,
Teaching methods

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the influence of the Educational Module of Hermeneutics for Communication on the development of critical thinking in third- and fourth-semester students of Communication Sciences at a private university in Huancayo, Peru. The study was applied in nature, with a quantitative approach and a quasi-experimental design. The population, composed of 67 students, was organized into an experimental group (n = 36) and a control group (n = 31). The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal was used as the data collection instrument, applied during the pretest and posttest stages. The results showed that the experimental group significantly increased their average critical thinking scores, rising from a mean of 38.00 (SD = 5.388) to 44.89 (SD = 5.053), with a statistically significant difference (p < .05). Likewise, the percentage of students in medium and high levels rose from 19.5% to 77.7%. In contrast, the control group remained predominantly at the low level, without significant changes. The five evaluated dimensions (inference, recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments) also showed significant improvements in the experimental group (p < .05), unlike the control group (p > .05). It is concluded that the implementation of the module had a positive and significant impact on the development of critical thinking, confirming its usefulness as a pedagogical strategy to strengthen complex cognitive skills required in contemporary educational and professional contexts.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico,
Hermenéutica,
Universitarios,
Métodos de
Enseñanza

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue evaluar la influencia del Módulo Educativo de Hermenéutica para la Comunicación en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes del tercer y cuarto semestre de Ciencias de la Comunicación en una universidad privada de Huancayo, Perú. El estudio fue de tipo aplicado, con enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental. La población, compuesta por 67 estudiantes, se organizó en un grupo experimental (n = 36) y uno control (n = 31). Como instrumento de recolección de datos se aplicó el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, en las etapas de pretest y postest. Los resultados mostraron que el grupo experimental incrementó significativamente su puntuación promedio de pensamiento crítico, pasando de una media de 38.00 (DE = 5.388) a 44.89 (DE = 5.053), con una diferencia estadísticamente significativa (p < .05). Asimismo, el porcentaje de estudiantes en niveles medio y alto aumentó del 19.5 % al 77.7 %. En contraste, el grupo control mantuvo un predominio en el nivel bajo, sin variaciones significativas. Las cinco dimensiones evaluadas (inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos) también mostraron mejoras significativas en el grupo experimental (p < .05), a diferencia del grupo control (p > .05). Se concluye que la implementación del módulo influyó positiva y significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, confirmando su utilidad como estrategia pedagógica para fortalecer habilidades cognitivas complejas requeridas en contextos educativos y profesionales contemporáneos.

RECIBIDO: 13/01/2026
ACEPTADO: 27/03/2026

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7^a)

Alania-Contreras, R.D., Ortega-Révolo, D.I.D., Paredes-Pérez, M.A.J., Rios-Chanca, E.A. (2026). Aplicación de un módulo hermenéutico para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias de la Comunicación en Perú. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 53, 484-499. <https://doi.org/10.65598/rps.6096>

1. Introducción

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental para la educación superior y la vida ciudadana en el siglo XXI. Organismos internacionales como la UNESCO (2016) destacan la urgencia de que todos los estudiantes desarrollen pensamiento creativo y crítico para poder desenvolverse en un mundo complejo, tecnológicamente impulsado y basado en el conocimiento. De hecho, una educación de calidad (ODS 4) exige fomentar estas capacidades desde todos los niveles educativos. Expertos en educación coinciden en que el pensamiento crítico es primordial para una sociedad democrática; no puede existir una ciudadanía informada sin esta habilidad, pues solo con pensamiento crítico las personas aprenden a identificar y evaluar la información de manera razonada (Halpern, 2014). Formar profesionales con criterio analítico es imprescindible para afrontar con éxito los entornos académicos y laborales complejos y en constante cambio de la sociedad actual (Facione, 2011).

El pensamiento crítico ha ganado protagonismo en los discursos educativos desde la década de 1980, aunque su conceptualización y enseñanza siguen siendo objeto de debate. Lipman (2003) observó que, pese a su amplia adopción en contextos escolares y universitarios, existe aún una falta de claridad teórica que dificulta su implementación pedagógica. Ennis (1996), por su parte, señaló la coexistencia de múltiples definiciones que oscilan entre enfoques centrados en habilidades cognitivas y otros que incluyen actitudes o disposiciones evaluativas. Esta ambigüedad ha llevado a subestimar la complejidad de su desarrollo y transferencia.

Una de las propuestas más influyentes y operativas en el ámbito educativo ha sido la de Watson y Glaser (1991) consideran el pensamiento crítico como una disposición actitudinal abierta al análisis de problemas, que se acompaña del dominio de métodos lógicos y de investigación, así como de la habilidad para aplicarlos adecuadamente. A partir de esta concepción, desarrollaron un modelo de evaluación ampliamente utilizado, el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, que permite medir el pensamiento crítico en cinco dimensiones específicas: inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos. Cada una de estas dimensiones refleja un aspecto central del razonamiento crítico. La inferencia se refiere a la capacidad para identificar los elementos necesarios a fin de extraer conclusiones lógicas a partir de datos disponibles o afirmaciones parciales. El reconocimiento de supuestos implica la habilidad para detectar creencias implícitas, premisas no declaradas o supuestos subyacentes en un argumento. La deducción evalúa la aptitud para aplicar reglas lógicas generales a situaciones específicas con el fin de arribar a conclusiones válidas. La interpretación supone comprender y reorganizar información, reconocer relaciones relevantes y dotar de sentido a conceptos según el contexto. Finalmente, la evaluación de argumentos implica analizar críticamente la solidez lógica, consistencia y pertinencia de los razonamientos presentados por otros.

Halpern (2014) sostiene que el pensamiento crítico debe entenderse como el uso deliberado de estrategias cognitivas que aumentan la probabilidad de alcanzar resultados deseables. Este enfoque enfatiza que no basta con poseer habilidades intelectuales: también es necesaria la disposición a aplicarlas con rigor y coherencia en la toma de decisiones. Paul y Elder (2014) amplían esta perspectiva al subrayar que pensar críticamente exige claridad conceptual, precisión, profundidad y apertura intelectual, elementos esenciales para emitir juicios fundamentados y responsables. Desde un enfoque pedagógico, Oviedo y Páez (2020) destacan que la formación en pensamiento crítico no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe fomentar la capacidad de cuestionarlos mediante una actitud reflexiva, ética y argumentativa.

Diversos estudios en psicología cognitiva han aclarado conceptos erróneos sobre el pensamiento crítico. No consiste simplemente en dudar de todo o ser escéptico por sistema, sino de saber cuándo y cómo cuestionar la información de forma razonada (Halpern, 2014). Además, la inteligencia académica no garantiza su desarrollo: ambas son competencias diferentes. Una persona con alto coeficiente intelectual puede aceptar afirmaciones

infundadas si no ha entrenado un juicio crítico mediante práctica estructurada (Halpern, 2014). Como sostiene Willingham (2008), estas destrezas no se aplican automáticamente a todos los contextos, sino que dependen en gran medida del conocimiento del área en cuestión. Es posible que alguien sea muy crítico en su campo profesional, pero actuar de forma acrítica en la vida cotidiana si carece de información o formación adecuada en otras áreas. En este sentido, desarrollar pensamiento crítico requiere práctica contextualizada, ejercitarlo deliberadamente en diversos escenarios para lograr su transferencia más allá de un único entorno (Ennis, 1989; Willingham, 2008).

A pesar del consenso sobre su importancia, enseñar y potenciar el pensamiento crítico sigue siendo un gran desafío pedagógico. Willingham (2008) subraya que es notoriamente difícil de enseñar debido, entre otros factores, a su naturaleza compleja y contextual. De igual modo, Lipman (2003) observa que el movimiento educativo por el pensamiento crítico no ha cumplido del todo sus promesas iniciales, en parte porque muchos docentes no han sido formados adecuadamente para enseñarlo y con frecuencia las intervenciones carecen de un sustento teórico sólido. Durante décadas se ha insistido en la necesidad de incluir actividades de razonamiento crítico en el currículo, pero a menudo se hace de forma dispersa o superficial. Algunos autores argumentan que para mejorar realmente estas destrezas es necesario integrar enfoques más interdisciplinarios e intencionales, conectando el pensamiento crítico con el pensamiento creativo y ético (Lipman, 2003; Paul & Elder, 2014). Fomentar el pensamiento crítico exige ir más allá de ejercicios puntuales, requiere estrategias pedagógicas sistemáticas, contextos significativos de aplicación y retroalimentación constante para que el estudiante aprenda a pensar sobre su propio pensamiento de manera autónoma (Halpern, 2014; Paul & Elder, 2006). En este sentido, el modelo de Watson y Glaser (1991) resulta especialmente útil, al ofrecer una estructura clara y medible para abordar las distintas facetas del razonamiento complejo en contextos educativos reales.

En la formación universitaria en Ciencias de la Comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico constituye una competencia fundamental. Los futuros profesionales del área están llamados a desempeñarse como mediadores responsables en la gestión, análisis y difusión de información. Por tanto, requieren capacidades que les permitan evaluar rigurosamente las fuentes, cuestionar la veracidad de los contenidos y tomar decisiones éticas en la construcción de mensajes dirigidos a la opinión pública.

Esta necesidad es especialmente urgente en el contexto peruano actual, marcado por una profunda polarización política, la circulación masiva de noticias falsas y crisis institucionales recurrentes. La sobreexposición a información no verificada, junto con la rápida propagación de rumores en plataformas digitales, ha contribuido a consolidar una cultura de la desinformación que debilita la deliberación democrática y la cohesión social. En este escenario, fortalecer el pensamiento crítico se convierte en una respuesta educativa estratégica. Como señalan Mihailidis y Viotty (2017), quienes desarrollan esta competencia están en mejores condiciones de identificar fuentes no confiables, reconocer sesgos o falacias y fomentar un debate público más racional y ético.

La hermenéutica, en tanto enfoque centrado en la interpretación rigurosa de mensajes, representa una alternativa pedagógica pertinente para fomentar el pensamiento crítico en el ámbito de la comunicación. Definida como teoría y método de interpretación, proporciona herramientas para analizar en profundidad discursos mediáticos, considerando sus contextos, intenciones y estructuras argumentativas. Desde la perspectiva de Gadamer (2017), comprender implica un proceso dialógico entre el intérprete y el texto, en el que se cuestionan los propios supuestos para alcanzar interpretaciones más fundamentadas. Por su parte, Ricoeur (2003) plantea que toda interpretación requiere articular explicaciones racionales con procesos de comprensión simbólica, lo que favorece una actitud reflexiva frente a los discursos sociales.

En el campo educativo, la hermenéutica permite desarrollar una conciencia crítica mediante la lectura interrogativa de textos, imágenes y discursos, promoviendo procesos de análisis

profundo y contextualizado (Tomkins & Eatough, 2017). Esta orientación resulta especialmente relevante ante fenómenos contemporáneos como la posverdad, la manipulación emocional en los medios y la fragmentación de las narrativas públicas. Desde esta perspectiva, Arriazu (2018) considera que la hermenéutica crítica constituye una metodología eficaz para contrarrestar formas de pensamiento dogmático, prácticas comunicativas acríticas y la reproducción de ideologías sin contraste argumental.

La relación entre hermenéutica y pensamiento crítico se vuelve evidente al revisar las habilidades que ambas prácticas desarrollan. El análisis hermenéutico implica inferir significados, identificar premisas implícitas (reconocimiento de supuestos), establecer conclusiones mediante razonamientos lógicos (deducción), interpretar los mensajes dentro de su contexto y evaluar la validez de los argumentos presentados. Estas acciones coinciden con las cinco dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Watson y Glaser (1991).

La eficacia de estrategias pedagógicas centradas en el pensamiento de orden superior ha sido corroborada en diversos estudios. Miri et al. (2007) encontraron mejoras significativas en la disposición argumentativa y la búsqueda de verdad en estudiantes que participaron en actividades de análisis crítico. De manera similar, Bintoro et al. (2022) evidenciaron que metodologías basadas en la discusión estructurada y la verificación activa contribuyen al desarrollo de competencias como la evaluación de argumentos y el reconocimiento de supuestos.

El objetivo de la investigación fue evaluar la influencia de un Módulo Educativo de Hermenéutica para la Comunicación en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Ciencias de la Comunicación. Específicamente, el estudio se llevó a cabo con alumnos de tercer y cuarto semestre de una universidad privada de Huancayo (Perú), a quienes se les aplicó un programa formativo basado en la hermenéutica aplicada a casos y contenidos de comunicación. El diseño del módulo se estructuró en torno al modelo de Watson y Glaser (1991) e integró principios de la hermenéutica crítica como base pedagógica. La propuesta incluyó el entrenamiento en el análisis discursivo, el debate reflexivo y la autoevaluación argumentada, con el objetivo de fomentar un pensamiento autónomo, ético y contextualizado, alineado con las exigencias profesionales del campo comunicacional.

2. Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo aplicado, con un diseño cuasiexperimental de dos grupos (experimental y control), utilizando medición pretest y postest. Se orientó a evaluar los cambios en el pensamiento crítico luego de la implementación del Módulo Educativo de Hermenéutica para la Comunicación.

La población estuvo conformada por 67 estudiantes matriculados en el tercer y cuarto semestre de la Escuela Académico Profesional de Ciencias y Tecnologías de la Comunicación de la Universidad Continental de Huancayo, ubicada en los andes centrales de Perú. Dado que se trabajó con la totalidad de esta población accesible, no se seleccionó una muestra, realizándose un estudio censal. Los estudiantes se distribuyeron en dos grupos intactos: grupo experimental ($n = 36$) y grupo control ($n = 31$), conforme a la estructura preexistente de las aulas. Los criterios de inclusión consideraron a estudiantes matriculados en el semestre académico correspondiente y con asistencia regular. Si bien se estableció como criterio de exclusión la no aceptación del consentimiento informado o el retiro voluntario durante el proceso, en este estudio todos los estudiantes aceptaron participar y completaron íntegramente el módulo, por lo que no se registraron exclusiones.

La recolección de datos se realizó a través del *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Forma A, de Watson y Glaser (1991). El instrumento evalúa cinco dimensiones del pensamiento crítico: inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos. Consta de 80 ítems de opción múltiple (16 por cada dimensión), administrables de forma individual o colectiva, con una duración aproximada de 60 minutos y puntuación

directa. Los niveles de desempeño se clasificaron de acuerdo con un baremo cuantitativo: bajo (0-41), medio (42-47), alto (48-55) y muy alto (56-80), incluyendo escalas específicas por dimensión.

La validez de contenido fue determinada mediante juicio de seis expertos en psicología, educación y comunicación, utilizando la prueba t de Student para diez indicadores con un nivel de confianza del 95%. Los resultados arrojaron valores superiores a 2.132, evidenciando adecuación en criterios como claridad, organización y objetividad. La confiabilidad se estableció mediante un estudio piloto con 30 estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad pública de Huancayo. Se aplicó el coeficiente KR-20, obteniéndose un valor de .711, lo que indica una consistencia interna aceptable del instrumento.

En ambos grupos se aplicó el *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Forma A en dos momentos: antes y después de aplicar el Módulo Educativo de Hermenéutica para la Comunicación. En el grupo experimental se aplicó el módulo educativo, desarrollado durante ocho sesiones semanales. El módulo incluyó metodologías activas, análisis crítico de textos escritos, visuales y audiovisuales, ejercicios interpretativos, debates y reflexión guiada. La estructura del módulo fue validada por tres especialistas a través de diez indicadores, cuyos valores en la prueba t de Student superaron el umbral de 2.132, confirmando su pertinencia pedagógica.

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias, desviación estándar) e inferencial, utilizando la prueba t de Student para muestras relacionadas con un nivel de significancia de .05.

3. Resultados

3.1 Caracterización de la muestra

Tabla 1
Características generales de los estudiantes (N = 67)

Variable	Categorías	Grupo control		Grupo experimental	
		Estudiantes	%	Estudiantes	%
Sexo	Femenino	17	54.8	16	44.4
	Masculino	14	45.2	20	55.6
Edad	Menos de 19	14	45.2	15	41.7
	19 a 20	12	38.7	11	30.6
	Más de 20	5	16.1	10	27.8

La muestra estuvo compuesta por 67 estudiantes de Ciencias de la Comunicación, distribuidos en un grupo control (n = 31) y un grupo experimental (n = 36). En el grupo control predominó el sexo femenino (54.8 %) y en el experimental, el masculino (55.6 %). En cuanto a edad, la mayoría de los estudiantes en ambos grupos tenía menos de 19 años.

3.2 Resultados del pensamiento crítico

Tabla 2
Estadísticos del pensamiento crítico por grupo y momento (N = 67)

Grupo	Estadístico	Pretest	Postest
Control (31)	Mediana	38	39
	Media	38.71	38.84
	Desviación estándar	3.247	3.132
	Coeficiente de variación	8.4	8.1
	Coeficiente de asimetría	0.166	0.194
	Coeficiente de curtosis	-0.510	-0.791
	Shapiro-Wilk	0.965	0.961
	Valor p	.395	.313
Experimental (36)	Mediana	38	43
	Media	38.00	44.89
	Desviación estándar	5.388	5.053
	Coeficiente de variación	14.2	11.3
	Coeficiente de asimetría	0.511	0.305
	Coeficiente de curtosis	-0.449	-0.462
	Shapiro-Wilk	0.953	.131
	Valor p	0.964	.288

En la evaluación pretest, (antes de la aplicación del módulo), ambos grupos presentaron niveles bajos de pensamiento crítico, con medias similares (control: $M = 38.71$; experimental: $M = 38.00$). Tras la intervención, en el postest, el grupo experimental mostró una mejora notable ($M = 44.89$), mientras que el grupo control permaneció casi sin cambios ($M = 38.84$). La normalidad de los datos fue verificada con la prueba de Shapiro-Wilk ($p > .05$), permitiendo el uso de pruebas paramétricas.

Tabla 3
Nivel del pensamiento crítico (N = 67)

Nivel	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	23	74.2	29	80.6	25	80.6	8	22.2
Medio	8	25.8	5	13.9	6	19.4	16	44.4
Alto			2	5.6			12	33.3

En cuanto a los niveles de pensamiento crítico, el grupo experimental evidenció una mejora sustantiva en el pensamiento crítico tras la aplicación del Módulo Educativo Hermenéutica de la Comunicación. Antes de la intervención, el 80.6 % de los estudiantes se ubicaba en el nivel “bajo”, y el 19.4 % en el nivel “medio”; no se registraron participantes en los niveles “alto” o “muy alto”. Posteriormente, los resultados se redistribuyeron significativamente: el 33.3 % alcanzó el nivel “alto” y el 44.5 % el nivel “medio”, mientras que el grupo con nivel “bajo” se redujo al 22.2 %. En contraste, el grupo control no mostró variaciones relevantes entre el pretest y el postest. El 83.9 % se mantuvo en nivel “bajo” al inicio, y 80.6 % permaneció en el mismo nivel al finalizar, sin registro de avances hacia niveles “alto” o “muy alto”.

3.3 Resultados por dimensiones del pensamiento crítico

Tabla 4
Estadísticos de las dimensiones del pensamiento crítico (N = 67)

Dimensiones	Momento	Mediana	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Grupo control					
Inferencia	Pretest	6	5.71	1.657	29.0
	Postest	6	5.84	1.530	26.2
Reconocimiento de supuestos	Pretest	9	8.74	1.064	12.2
	Postest	9	8.81	1.078	12.2
Deducción	Pretest	9	8.19	1.797	21.9
	Postest	9	8.29	1.755	21.2
Interpretación	Pretest	9	8.06	1.263	15.7
	Postest	8	8.03	1.080	13.4
Evaluación de argumentos	Pretest	8	8.00	1.342	16.8
	Postest	8	7.97	1.303	16.4
Grupo experimental					
Inferencia	Pretest	5.5	5.61	2.018	36.0
	Postest	7	7.03	2.118	30.1
Reconocimiento de supuestos	Pretest	8	8.39	1.917	22.8
	Postest	10.5	9.89	2.201	22.3
Deducción	Pretest	8	8.17	2.104	25.8
	Postest	10	9.47	2.420	25.5
Interpretación	Pretest	8	8.06	1.706	21.2

Evaluación de argumentos	Postest 9	9.44	1.858	19.7
	de Pretest 7	7.78	2.113	27.2
	Postest 9	9.06	1.739	19.2

Inferencia.

En el pretest, ambos grupos presentaron valores similares en la media y la mediana, lo que sugiere niveles comparables de inferencia. Sin embargo, el grupo experimental mostró mayor dispersión (desviación estándar = 2.018) que el grupo control (1.657), lo que indica mayor variabilidad entre sus participantes. En el postest, el grupo experimental incrementó tanto su media (7.03) como su mediana (7), superando al grupo control (media = 5.84, mediana = 6), lo que evidencia una mejora sustancial. El test de Shapiro–Wilk identificó no normalidad en las puntuaciones del postest del grupo experimental ($p < .05$), justificando el uso combinado de pruebas paramétricas y no paramétricas para validar las diferencias observadas.

Reconocimiento de supuestos.

Los puntajes del pretest fueron similares en ambas medidas centrales, pero el grupo experimental presentó mayor variabilidad (DE = 1.917) respecto al grupo control (DE = 1.064). En el postest, se observa una mejora clara en el grupo experimental (media = 10.39, mediana = 10.5) respecto al grupo control (media = 8.81, mediana = 9). La normalidad solo se confirmó en el grupo experimental en el postest ($p > .05$), por lo que se emplearon pruebas no paramétricas para reforzar los análisis comparativos.

Deducción.

En la medición inicial, ambos grupos registraron valores equivalentes en la media y mediana, aunque con mayor dispersión en el grupo experimental (DE = 2.104 vs. 1.797). Tras la intervención, el grupo experimental mostró un incremento en la media (10.00) y la mediana (10), mientras que el grupo control mantuvo valores similares al pretest. Solo el pretest del grupo experimental cumplió con la normalidad ($p > .05$), por lo que se aplicaron principalmente pruebas no paramétricas para contrastar los cambios.

Interpretación.

Las puntuaciones iniciales reflejaron equivalencia en medidas centrales, aunque con mayor homogeneidad en el grupo experimental. En el postest, este grupo aumentó su media (9.47) y mediana (10), superando al grupo control, que no evidenció cambios sustanciales. Dado que las puntuaciones del grupo experimental en ambos momentos fueron normales ($p > .05$), se aplicaron tanto pruebas t como pruebas no paramétricas complementarias para verificar los cambios.

Evaluación de argumentos.

Ambos grupos partieron de puntuaciones similares en el pretest, aunque el grupo experimental evidenció mayor dispersión (DE = 2.113). En el postest, el grupo experimental mostró mejoras significativas (media = 9.44, mediana = 9) frente a la estabilidad del grupo control (media = 7.97, mediana = 8). La normalidad se confirmó solo en el pretest del grupo experimental y en el postest del grupo control ($p > .05$), lo que orientó la selección de pruebas mixtas (paramétricas y no paramétricas) para sustentar los resultados.

Tabla 5
Nivel de las dimensiones del pensamiento crítico (N = 67)

Dimensiones	Pretest		Postest						
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Inferencia									
Bajo	27	87.1	30	83.3	4	12.9	11	30.6	

Medio	4	12.9	5	13.9	19	61.3	16	44.4
Alto			1	2.8	8	25.8	7	19.4
Muy alto							2	5.6
Reconocimiento de supuestos								
Bajo	4	12.9	11	30.6	4	12.9	7	19.4
Medio	19	61.3	16	44.4	18	58.1	7	19.4
Alto	8	25.8	7	19.4	9	29.0	12	33.3
Muy alto			2	5.6			10	27.8
Deducción								
Bajo	9	29.0	13	36.1	9	29.0	9	25.0
Medio	16	51.6	12	33.3	16	51.6	8	22.2
Alto	6	19.4	10	27.8	6	19.4	8	22.2
Muy alto			1	2.8			11	30.6
Interpretación								
Bajo	9	29	11	30.6	8	25.8	5	13.9
Medio	22	71	20	55.6	23	74.2	14	38.9
Alto			4	11.1			12	33.3
Muy alto			1	2.8			5	13.9
Evaluación de argumentos								
Bajo	11	35.5	19	52.8	11	35.5	6	16.7
Medio	17	54.8	11	30.6	17	54.8	16	44.4
Alto	3	9.7	3	8.3	3	9.7	10	27.8
Muy alto			3	8.3			4	11.1

El análisis de las cinco dimensiones del pensamiento crítico permitió identificar los cambios específicos producidos por la intervención pedagógica. En todos los casos, el grupo experimental mostró mejoras notables en comparación con el grupo control:

Inferencia.

En la evaluación inicial (pretest), más del 80 % de estudiantes de ambos grupos se ubicaron en el nivel bajo (control: 87.1 %, experimental: 83.3 %). Tras la intervención, el grupo experimental mostró una mejora significativa: solo el 30.6 % se mantuvo en nivel bajo, mientras que el 69.4 % ascendió a niveles medio (44.4 %), alto (19.4 %) y muy alto (5.6 %). El grupo control, aunque también mejoró, mantuvo aún un 61.3 % en nivel medio, sin alcanzar los niveles altos logrados por el grupo experimental.

Reconocimiento de supuestos.

Inicialmente, predominó el nivel medio en ambos grupos. En el grupo experimental, el 44.4 % se ubicó en ese nivel, mientras que, en el postest, el 61.1 % se concentró en los niveles alto (33.3 %) y muy alto (27.8 %), mostrando un progreso marcado. El grupo control mantuvo su distribución, sin cambios significativos.

Deducción.

Ambos grupos partieron con predominancia en niveles medio (control: 51.6 %, experimental: 33.3 %). Luego de la intervención, el grupo experimental duplicó el porcentaje en niveles altos, alcanzando un 52.8 % en alto y muy alto, frente a un 44.4 % en el grupo control, que apenas varió.

Interpretación.

En el pretest, más de la mitad de los participantes se encontraban en el nivel medio (control: 71 %, experimental: 55.6 %). En el grupo experimental, este porcentaje se desplazó hacia niveles altos y muy altos en el postest (47.2 %), mientras que el grupo control mantuvo una distribución similar a la inicial.

Evaluación de argumentos.

El grupo experimental evidenció una mejora sustancial, pasando de un 52.8 % en nivel bajo a solo 16.7 % tras la intervención, mientras que el 83.3 % alcanzó niveles medio (44.4 %), alto (27.8 %) y muy alto (11.1 %). Por el contrario, el grupo control mantuvo el 35.5 % en nivel bajo y no mostró avances hacia los niveles superiores.

3.4 Resultado inferencial

Tabla 5

Resultados de la prueba de hipótesis para pensamiento crítico y dimensiones

Variable/Dimensión	Grupo	Diferencia Pre/Post	p valor	Significancia
Pensamiento crítico global	Experimental	Mejora significativa	< .05	Sí
	Control	Sin cambio	> .05	No
Inferencia	Experimental	Mejora significativa	< .05	Sí
	Control	Sin cambio	> .05	No
Reconocimiento de supuestos	Experimental	Mejora significativa	< .05	Sí

	Control	Sin cambio	> .05	No
Dedución	Experimental	Mejora significativa	< .05	Sí
	Control	Sin cambio	> .05	No
Interpretación	Experimental	Mejora significativa	< .05	Sí
	Control	Sin cambio	> .05	No
Evaluación de argumentos	Experimental	Mejora significativa	< .05	Sí
	Control	Sin cambio	> .05	No

Pensamiento crítico:

Los resultados inferenciales evidencian que, en la medición inicial (pretest), no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en cuanto al nivel de pensamiento crítico global, según la prueba Z de Gauss para medias independientes ($p > .05$). Sin embargo, en la medición posterior (postest), los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un nivel de pensamiento crítico significativamente más alto que los del grupo control ($p < .05$), lo que indica una mejora atribuible a la intervención pedagógica.

A nivel intragrupo, la prueba t de Student para muestras relacionadas reveló que el grupo control no presentó cambios significativos entre el pretest y postest ($p > .05$), mientras que el grupo experimental mostró un incremento significativo en su puntuación global de pensamiento crítico ($p < .05$).

De forma complementaria, los análisis no paramétricos refuerzan estos hallazgos: la prueba chi cuadrado para homogeneidad de proporciones indicó que no hubo diferencias significativas en la distribución de niveles en el pretest ($p > .05$), pero sí en el postest, a favor del grupo experimental ($p < .05$). Asimismo, la prueba de McNemar–Bowker mostró que el grupo experimental experimentó una transición significativa desde niveles bajos hacia niveles medio y alto ($p < .05$), mientras que el grupo control no evidenció cambios sustanciales ($p > .05$).

Inferencia:

En la dimensión inferencia, los análisis inferenciales mostraron una evolución positiva. La prueba U de Mann–Whitney no reportó diferencias significativas entre grupos en el pretest ($p > .05$), pero en el postest, el grupo experimental alcanzó puntuaciones significativamente más altas que el grupo control ($p < .05$). A nivel intragrupo, la prueba de Wilcoxon indicó que el grupo experimental mejoró significativamente entre ambos momentos ($p < .05$), mientras que el grupo control no mostró cambios significativos ($p > .05$).

De acuerdo con la prueba chi cuadrado, no hubo diferencias en la distribución de niveles de inferencia en el pretest ($p > .05$), pero sí en el postest ($p < .05$), favoreciendo al grupo experimental. Según McNemar–Bowker, el grupo experimental presentó progresiones de nivel bajo a medio y muy alto ($p < .05$), mientras que el grupo control permaneció sin cambios estadísticamente significativos ($p > .05$).

Reconocimiento de supuesto:

En esta dimensión, no se detectaron diferencias significativas entre grupos en el pretest (U de Mann–Whitney, $p > .05$), pero sí en el postest ($p < .05$), en favor del grupo experimental. En el análisis intragrupo, el grupo experimental presentó mejoras significativas (Wilcoxon, $p < .05$), mientras que el grupo control no mostró variaciones relevantes ($p > .05$).

Asimismo, la prueba chi cuadrado mostró homogeneidad en los niveles iniciales ($p > .05$) y diferencias significativas al finalizar la intervención ($p < .05$). La prueba de McNemar–Bowker

confirmó que el grupo experimental avanzó desde niveles medios hacia niveles altos y muy altos ($p < .05$), a diferencia del grupo control, que mantuvo su nivel sin cambios ($p > .05$).

Deducción:

En la dimensión deducción, los resultados revelaron una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en el posttest (U de Mann–Whitney, $p < .05$), pero no en el pretest ($p > .05$). Los análisis intragrupo evidenciaron que el grupo experimental mejoró notablemente tras la intervención (Wilcoxon, $p < .05$), mientras que el grupo control se mantuvo sin cambios relevantes ($p > .05$).

La prueba chi cuadrado evidenció diferencias de nivel favorables al grupo experimental en el posttest ($p < .05$), y la prueba de McNemar–Bowker mostró que este grupo progresó desde un nivel medio hacia uno alto o muy alto ($p < .05$), a diferencia del grupo control que conservó su nivel previo ($p > .05$).

Interpretación:

En el análisis de la dimensión interpretación, no se encontraron diferencias significativas entre grupos en el pretest (U de Mann–Whitney, $p > .05$), pero sí en el posttest ($p < .05$), a favor del grupo experimental. Según la prueba t de Student y Wilcoxon, solo el grupo experimental evidenció mejoras significativas entre ambos momentos ($p < .05$), mientras que el grupo control permaneció estable ($p > .05$).

El análisis por niveles mostró cambios favorables en el grupo experimental (chi cuadrado y McNemar–Bowker, $p < .05$), mientras que el grupo control mantuvo un nivel medio sin progresión significativa ($p > .05$).

Evaluación de argumentos:

En la dimensión evaluación de argumentos, se evidenciaron diferencias significativas en el posttest (U de Mann–Whitney, $p < .05$), no así en el pretest ($p > .05$). El grupo experimental incrementó significativamente sus puntuaciones tras la intervención (t de Student y Wilcoxon, $p < .05$), mientras que el grupo control no presentó modificaciones relevantes ($p > .05$).

La prueba chi cuadrado confirmó que el grupo experimental alcanzó un nivel superior al grupo control en el posttest ($p < .05$). Según McNemar–Bowker, este grupo avanzó desde niveles bajos hacia niveles medios y altos ($p < .05$), a diferencia del grupo control, que no mostró avances significativos ($p > .05$).

4. Discusión

Los hallazgos del estudio confirman la eficacia del Módulo Educativo de Hermenéutica para la Comunicación en la mejora del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. A partir de un diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental, se logró evidenciar una mejora significativa en las puntuaciones del grupo intervenido, tanto en el nivel global como en cada una de las dimensiones evaluadas. Esta mejora no solo fue estadísticamente significativa, sino también consistente con una progresión cualitativa observable en los niveles de desempeño.

Estos resultados son consistentes con el enfoque teórico de Watson y Glaser (1991), quienes postulan que las dimensiones del pensamiento crítico (inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos) pueden fortalecerse mediante intervenciones didácticas planificadas. Asimismo, concuerdan con los hallazgos de Miri et al. (2007), que muestran cómo el uso de estrategias activas de razonamiento, análisis de problemas y reflexión crítica promueve el desarrollo de competencias cognitivas superiores. También los resultados dan respaldo empírico a la afirmación de Halpern (2014), quien sostiene que el pensamiento crítico no se desarrolla de forma espontánea, sino que requiere una enseñanza deliberada y contextualizada. Además, el desplazamiento de los niveles bajos a niveles medios y altos en el grupo experimental da cuenta de un progreso sostenido, en línea con lo que plantean Paul y Elder (2014) respecto a la necesidad de aplicar habilidades cognitivas con claridad y profundidad para formar juicios sólidos.

Al analizar cada dimensión, los resultados permiten trazar un patrón común: el grupo experimental avanzó significativamente en todos los componentes del pensamiento crítico, mientras que el grupo control mostró estabilidad o mejorías no significativas.

En la dimensión de inferencia la proporción de estudiantes en nivel bajo se redujo drásticamente, lo que implica una mayor capacidad para establecer conclusiones a partir de evidencias. Este avance coincide con las afirmaciones de Bintoro et al. (2022), quienes destacan que el uso de metodologías activas facilita la formulación de inferencias válidas mediante el análisis de situaciones reales.

Respecto al reconocimiento de supuestos, el grupo experimental mejoró su capacidad para identificar premisas implícitas en discursos y textos, lo que sugiere un mayor nivel de conciencia crítica. Esta mejora es consistente con los fundamentos de Watson y Glaser (1991), quienes consideran esta habilidad central para evaluar la validez de los argumentos y evitar la aceptación automática de afirmaciones no justificadas.

En la dimensión de deducción, los estudiantes del grupo experimental demostraron avances en el uso de razonamientos lógicos para derivar conclusiones. Estos hallazgos pueden relacionarse con los aportes de Arriazu (2018), quien sostiene que la formación en argumentación crítica, a través de métodos dialógicos, favorece la estructuración lógica del pensamiento incluso en contextos de incertidumbre y desinformación.

La mejora en la interpretación también fue significativa. Esta dimensión, que implica la capacidad de comprender e integrar significados a partir de información diversa, se relaciona estrechamente con los planteamientos hermenéuticos de Gadamer (2017) y Ricoeur (2003), quienes entienden la comprensión como un proceso dinámico y situado, donde el lector o espectador se apropia del sentido a través de la interacción con el texto y su propio horizonte interpretativo. Esto coincide con Tomkins y Eatough (2017), para quienes la interpretación hermenéutica implica una lectura crítica situada y contextualizada. En ese sentido, el módulo permitió activar procesos de lectura profunda y contextualizada, superando niveles meramente literales.

La dimensión de evaluación de argumentos también evidenció un fortalecimiento notable en el grupo experimental. Los estudiantes mejoraron su capacidad para distinguir razonamientos válidos, identificar falacias y valorar críticamente las afirmaciones. Este resultado es particularmente relevante, dado que esta competencia constituye una de las expresiones más complejas del pensamiento crítico. Como sostienen Willingham (2008) y Ennis (1989), tales habilidades no se generalizan automáticamente, sino que deben ejercitarse en contextos diversos y relevantes para favorecer su transferencia.

Esta dimensión constituye la culminación de un pensamiento crítico autónomo y fundamentado.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio aporta evidencia empírica sobre la aplicabilidad de un enfoque hermenéutico en contextos universitarios para el desarrollo del pensamiento crítico. La estructura modular del módulo, orientada al trabajo secuencial de las dimensiones cognitivas, permitió que los estudiantes avanzaran desde el reconocimiento de supuestos hasta la evaluación razonada de argumentos. Además, se confirmó que la mejora no fue homogénea ni superficial, sino progresiva y diferenciada por dimensión, lo cual refuerza la validez del enfoque metodológico adoptado, constituyendo una estrategia pedagógica sólida, replicable y ajustable a distintos campos disciplinarios.

Los hallazgos también se sostienen en los planteamientos de Miri et al. (2007), quienes enfatizan la necesidad de emplear estrategias de enseñanza que activen el pensamiento de orden superior y promuevan el análisis crítico, especialmente en entornos educativos que aspiran a formar sujetos autónomos y reflexivos. En términos prácticos, el Módulo Hermenéutico demuestra ser una herramienta valiosa para promover competencias reflexivas, especialmente en carreras vinculadas a la comunicación, humanidades y ciencias sociales. Su implementación mediante

metodologías activas permite integrar la comprensión con la argumentación, facilitando aprendizajes significativos.

Aunque el diseño cuasi experimental con grupo control fortalece la validez interna del estudio, se reconoce la limitación de una muestra relativamente pequeña y la dependencia de un único instrumento estandarizado. Futuras investigaciones podrían incorporar métodos cualitativos para explorar las trayectorias individuales de cambio y realizar estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad del efecto de la intervención. Asimismo, se recomienda extender la aplicación del modelo a otras disciplinas y niveles educativos, así como comparar su eficacia con otros enfoques pedagógicos.

Propuesta de modelo educativo

Los resultados obtenidos en esta investigación, en los que se evidencia una mejora significativa y sostenida del pensamiento crítico en el grupo experimental, sustentan la formulación de una propuesta pedagógica innovadora: el Modelo Hermenéutico para el Pensamiento Crítico (MHPC). Esta propuesta se articula como una estrategia formativa diseñada para responder a las exigencias actuales de la educación universitaria, en especial en contextos donde se busca fomentar una lectura crítica, una argumentación sólida y una comprensión reflexiva de los discursos.

El diseño del MHPC se inspira en la efectividad comprobada del módulo hermenéutico implementado durante esta investigación, cuya aplicación condujo a mejoras en todas las dimensiones evaluadas, inferencia, deducción, interpretación, reconocimiento de supuestos y evaluación de argumentos. Esta evidencia empírica se refuerza con estudios previos que avalan el impacto de las metodologías activas en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Así, Miri, Ben-Chaim y Zoller (2007) demostraron que las estrategias de enseñanza orientadas a la resolución de problemas y al pensamiento de orden superior inciden favorablemente en la formación del pensamiento crítico. De igual modo, Tomkins y Eatough (2017) subrayan la importancia de una comprensión situada, mientras que Bintoro et al. (2022) destacan el valor del aprendizaje activo para activar procesos reflexivos y críticos.

A partir de estos fundamentos teóricos y hallazgos experimentales, el MHPC se presenta como un enfoque pedagógico estructurado en torno a tres pilares interdependientes: comprensión crítica, análisis discursivo y evaluación reflexiva. Este enfoque promueve una formación progresiva en pensamiento crítico, entendiendo que esta competencia no se adquiere de forma espontánea, sino que debe cultivarse mediante experiencias de aprendizaje intencionadas, dialógicas y contextualizadas.

Tabla 8

Estructura del modelo Modelo Hermenéutico para el Pensamiento Crítico (MHPC)

Fase del modelo	Dimensión trabajada	Complejidad cognitiva
1. Problematización crítica	Reconocimiento de supuestos	Básica
2. Activación hermenéutica	Inferencia	Inicial-intermedia
3. Comprensión profunda	Interpretación	Intermedia
4. Argumentación dialógica	Deducción	Alta
5. Evaluación reflexiva	Evaluación de argumentos	Muy alta

Cada fase propone actividades pedagógicas específicas que van desde el cuestionamiento de premisas hasta la valoración crítica de discursos complejos. Esta organización modular permite al

estudiante avanzar desde un nivel de análisis básico hasta una postura crítica autónoma y fundamentada.

Aplicabilidad pedagógica: El MHPC ha sido diseñado para contextos universitarios, especialmente en carreras relacionadas con la comunicación, las humanidades, las ciencias sociales y la formación ciudadana. Sin embargo, su flexibilidad estructural permite su adaptación a otros ámbitos educativos donde se requiera fomentar habilidades críticas y argumentativas.

El modelo se puede implementar mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el análisis de casos, los debates éticos y la lectura guiada de textos complejos. Además, se promueve el uso de herramientas como rúbricas de pensamiento crítico, portafolios reflexivos y ejercicios de análisis discursivo, que favorecen una evaluación continua y formativa.

Evaluación del modelo: Para valorar la eficacia del MHPC en el desarrollo del pensamiento crítico, se recomienda utilizar instrumentos validados como el *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, complementado con estrategias cualitativas como entrevistas reflexivas, diarios de aprendizaje o rúbricas analíticas. Esta combinación permite una evaluación integral del avance en cada una de las dimensiones trabajadas, no solo desde lo cuantitativo, sino también desde la perspectiva del proceso y la transformación personal del estudiante.

5. Conclusiones

El Módulo Educativo de Hermenéutica para la Comunicación mejoró significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra. El resultado valida la efectividad del módulo hermenéutico como estrategia de fortalecimiento del juicio crítico en estudiantes universitarios.

En la dimensión de inferencia, los estudiantes incrementaron su capacidad para construir conclusiones fundamentadas en evidencia.

En reconocimiento de supuestos, adquirieron mayor conciencia sobre los elementos implícitos en los discursos, superando la aceptación acrítica de la información.

En deducción, mostraron avances en su habilidad para aplicar principios lógicos y extraer conclusiones válidas, fortaleciendo el pensamiento formal.

En interpretación, incrementaron significativamente su capacidad para comprender significados complejos y relaciones conceptuales, aspecto central del enfoque hermenéutico.

En evaluación de argumentos, evidenciaron un aumento en la capacidad de identificar falacias, valorar razonamientos y tomar postura frente a discursos diversos, consolidando un pensamiento crítico con criterio y estructura.

Los resultados reafirman el valor de la hermenéutica como estrategia didáctica integral para la formación de ciudadanos reflexivos, analíticos y éticamente comprometidos.

Referencias

- Arriazu, R. (2018). A research methodology in the service of critical thinking: Hermeneutic approach in the post-truth era. *Education Policy Analysis Archives*, 26(148), 1–22. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3393>
- Bintoro, R. W., Fahrurrozi, Sari, Y., Hasanah, U., & Syahdan, A. (2022). The implementation of experimental methods to students' critical thinking skills in Elementary science learning: literature review. *EduHumaniora*, 14(2), 190–199. <https://doi.org/10.17509/eh.v14i2.45579>
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18, 4-10. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice-Hall.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association.
- Gadamer, H. G. (2017). *Verdad y método* (17.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5.ª ed.). Psychology Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in "post-fact" society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441–454. <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>
- Miri, B., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37, 353–369. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Oviedo, J. D., & Páez, H. (2020). *Pensamiento crítico y educación: propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Tomkins, L., & Eatough, V. (2017). Hermeneutics: interpretation, understanding and sense-making. En: Cassell, C., Cunliffe, A. y Grandy, G. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods*, pp. 1-36. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526430212.n12>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1991). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*. Psychological Corporation.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>