

Pensamiento Crítico y Participación Estudiantil Frente a Contextos de Opresión y Conflicto en Instituciones de Educación Básica en Ecuador.

Critical Thinking and Student Participation in the Face of Oppression and Conflict in Basic Education Institutions in Ecuador.

PALABRA VERDADERA

Recepción: 15/09/2025

Aceptación: 19/09/2025

Publicación: 30/09/2025

AUTOR/ES

- Gladys Ximena Guaman Yugcy
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- ximeguaman1904@gmail.com
- <https://orcid.org/0009-0000-8328-4667>
- Ecuador
- Mónica del Rocío Zambrano Naranjo
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- monizambrano259@hotmail.com
- <https://orcid.org/0000-0003-1374-1433>
- Ecuador
- Mirian Esthela Roblez Córdova
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- mirian.roblez@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0009-0003-6470-7478>
- Ecuador
- Lorena Janeth Montalván Melgar
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- darnelismm@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0004-9574-3364>
- Ecuador
- Jenny Lucía Armas Venegas
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- lucitarmas@gmail.com
- <https://orcid.org/0009-0008-7421-1448>
- Ecuador
- Verónica Janneth Centeno Moyón
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- centeno21veronica@gmail.com
- <https://orcid.org/0009-0003-4561-7960>
- Ecuador

CITACIÓN:

Guaman Yugcy, G. X., Zambrano Naranjo, M. D. R., Roblez Córdova, M. E., Montalván Melgar, L. J., Armas Venegas, J. L., & Centeno Moyón, V. J. (2025). Pensamiento crítico y participación estudiantil frente a contextos de opresión y conflicto en instituciones de educación básica en Ecuador. Revista Científica Tsafiki, 2(2), 728–749.

RESUMEN

El fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica constituye un eje indispensable para la construcción de ciudadanía y el ejercicio pleno de la participación democrática en contextos de conflicto. En Ecuador, las instituciones educativas enfrentan tensiones sociales, culturales y estructurales que limitan la expresión libre, el diálogo y la resolución pacífica de controversias. Esta investigación analiza los fundamentos teóricos y normativos que vinculan el desarrollo del pensamiento crítico con la formación ciudadana activa, tomando como referencia documentos del Ministerio de Educación (Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A), estudios sobre justicia restaurativa y experiencias de participación estudiantil en contextos rurales y urbanos. El análisis cualitativo de fuentes primarias y secundarias revela que los modelos pedagógicos tradicionales no garantizan la autonomía reflexiva ni la corresponsabilidad social de los estudiantes, mientras que las metodologías activas —aprendizaje basado en problemas, debates socráticos y proyectos de mediación escolar— fomentan la empatía, la argumentación ética y la toma de decisiones conscientes. Desde una perspectiva crítica y humanista, se propone una articulación entre pensamiento crítico, educación en valores y participación estudiantil como vía para transformar las relaciones de poder y promover una cultura escolar democrática, inclusiva y pacífica. Los hallazgos evidencian que la educación ecuatoriana requiere políticas sostenidas de formación docente en ética crítica, acompañamiento institucional y prácticas restaurativas que permitan superar los enfoques punitivos y autoritarios que aún persisten en la gestión escolar.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, participación estudiantil, conflicto escolar, justicia restaurativa, educación básica.

ABSTRACT

The strengthening of critical thinking among basic education students is an essential axis for building citizenship and exercising democratic participation in conflictive contexts. In Ecuador, educational institutions face social, cultural, and structural tensions that limit free expression, dialogue, and the peaceful resolution of disputes. This research analyzes the theoretical and normative foundations that connect the development of critical thinking with active citizenship training, taking as reference the Ministry of Education Agreement MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A, studies on restorative justice, and experiences of student participation in rural and urban contexts. The qualitative analysis of primary and secondary sources reveals that traditional pedagogical models fail to ensure reflective autonomy and social co-responsibility, whereas active methodologies—problem-based learning, Socratic debates, and school mediation projects—foster empathy, ethical reasoning, and conscious decision-making. From a critical and humanistic standpoint, this study proposes an articulation between critical thinking, value-based education, and student

participation as a means to transform power relations and promote a democratic, inclusive, and peaceful school culture. The findings show that Ecuadorian education requires sustained policies for teacher training in critical ethics, institutional support, and restorative practices to overcome punitive and authoritarian approaches that still prevail in school management.

KEYWORDS: critical thinking, student participation, school conflict, restorative justice, basic education.

INTRODUCCIÓN

La consolidación del pensamiento crítico en el ámbito escolar ecuatoriano representa una urgencia pedagógica y ética en un contexto marcado por la fragmentación social, la desigualdad y las tensiones estructurales que atraviesan la educación básica. La escuela, concebida como espacio de encuentro y diálogo, ha debido enfrentarse a formas de opresión cultural y simbólica que restringen la participación estudiantil y la libre deliberación dentro de la comunidad educativa. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, pese a los esfuerzos de las políticas públicas, continúan orientándose en buena medida hacia la transmisión vertical del conocimiento, relegando el desarrollo del juicio reflexivo y la autonomía moral que constituyen la esencia del pensamiento crítico (Aucapiña, 2024; Facione, 2007; Paul & Elder, 2014). Este desfase entre el discurso educativo y la práctica docente limita la capacidad de los estudiantes para interpretar la realidad y participar activamente en la transformación de su entorno social.

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar y reconstruir el pensamiento propio y ajeno con base en criterios de claridad, precisión, relevancia y justicia (Facione, 2007), no es un mero conjunto de habilidades cognitivas, sino un proceso ético de discernimiento que atraviesa todas las dimensiones de la vida escolar. Según Paul y Elder (2014), implica un modo de pensar autodirigido, autorregulado y comprometido con la búsqueda de la verdad, lo cual exige una disposición hacia la autonomía intelectual y el cuestionamiento de supuestos ideológicos. En el contexto ecuatoriano, esta competencia se relaciona estrechamente con la necesidad de fortalecer la participación democrática en las instituciones educativas, donde los conflictos cotidianos y las diferencias culturales requieren abordajes dialógicos y restaurativos (Ministerio de Educación, 2023; Robles, 2022).

La educación básica ecuatoriana se enfrenta a un escenario en el que los valores de convivencia pacífica, respeto mutuo y justicia social aún no logran consolidarse de manera sostenible. El Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A establece que las instituciones educativas deben ser espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica, donde la erradicación de toda forma de violencia sea una prioridad (Ministerio de Educación, 2023). Este marco normativo reafirma el compromiso del Estado con

la promoción de una cultura de paz, la igualdad y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, la implementación de tales principios depende en gran medida de la formación docente, la gestión institucional y la creación de metodologías pedagógicas que integren el pensamiento crítico con la resolución pacífica de conflictos (Aucapiña, 2024; Palma-Menéndez et al., 2022).

La dimensión política del pensamiento crítico se manifiesta en su capacidad para cuestionar estructuras de poder y promover el empoderamiento de las voces tradicionalmente excluidas del espacio educativo. Según la Cartografía del Pensamiento Crítico (Cortina & García, 2024), este pensamiento se constituye en una práctica emancipadora que busca transformar la educación en un proceso de liberación y no de domesticación. Desde esta perspectiva, el aula no solo es un espacio de transmisión de conocimientos, sino un escenario de reconstrucción social, donde el diálogo y la argumentación se convierten en instrumentos de resistencia frente a las formas de opresión simbólica (Freire, 1970; Vendrell & Rodríguez Mantilla, 2022). La participación estudiantil, por tanto, adquiere un carácter político y ético, al posibilitar que los niños y adolescentes sean reconocidos como sujetos de derechos y no como receptores pasivos de la autoridad adulta.

La investigación educativa reciente ha evidenciado que los estudiantes ecuatorianos presentan debilidades en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación de valores éticos. Los resultados de las evaluaciones SER BACHILLER revelan un bajo nivel de comprensión argumentativa y una limitada capacidad para el razonamiento autónomo (Ministerio de Educación, 2023). Aucapiña (2024) señala que esta deficiencia no responde únicamente a factores curriculares, sino también a la falta de capacitación docente en metodologías de enseñanza reflexiva. La pedagogía basada en la memorización y la repetición de contenidos ha dificultado el desarrollo de destrezas de análisis, inferencia y evaluación, impidiendo que los estudiantes establezcan conexiones entre los saberes académicos y los problemas sociales que los rodean. Este fenómeno se agudiza en entornos de vulnerabilidad, donde los conflictos familiares, la violencia estructural y las desigualdades territoriales influyen directamente en las dinámicas escolares (Robles, 2022; Palma-Menéndez et al., 2022).

La relación entre pensamiento crítico y participación estudiantil se sustenta en una visión de la educación como práctica de libertad. Freire (1970) afirmaba que el acto educativo es un acto político en el que los sujetos se descubren como protagonistas de su historia. En esta línea, Lipman (1991) defendió que el pensamiento crítico debe desarrollarse a través de comunidades de indagación, donde los estudiantes puedan construir significados compartidos y reflexionar colectivamente sobre los dilemas morales y sociales. Esta idea se refleja en la

necesidad de que las instituciones ecuatorianas fomenten espacios deliberativos, asambleas estudiantiles y proyectos de participación escolar que fortalezcan la ciudadanía desde edades tempranas (Vendrell & Rodríguez Mantilla, 2022; Robles, 2021).

Los contextos de opresión y conflicto en la educación básica no siempre se manifiestan de manera explícita. A menudo se expresan en las jerarquías rígidas del aula, en la imposición de normas sin diálogo y en la exclusión de voces disidentes. El modelo tradicional de autoridad docente, basado en la obediencia y el control disciplinario, tiende a reproducir patrones autoritarios que obstaculizan la libre expresión del pensamiento. La justicia restaurativa, como plantea la Corte Constitucional del Ecuador en la sentencia 456-20-JP/21, ofrece una alternativa ética y pedagógica que reemplaza las sanciones punitivas por procesos de reparación, diálogo y responsabilidad compartida (Ministerio de Educación, 2023). Este enfoque resulta fundamental para reconfigurar la cultura escolar, transformando el conflicto en oportunidad de aprendizaje y reconciliación.

Diversos estudios sobre participación estudiantil en contextos de crisis y ruralidad (Palma-Menéndez et al., 2022; Robles, 2021) muestran que la inclusión efectiva de los estudiantes en la toma de decisiones escolares contribuye al desarrollo de competencias sociales, comunicativas y empáticas. El involucramiento de los alumnos en procesos de mediación y en la planificación de normas de convivencia genera sentido de pertenencia y corresponsabilidad institucional. En estos escenarios, el pensamiento crítico se convierte en herramienta de cohesión y empoderamiento colectivo, pues permite analizar las causas profundas de los conflictos y proponer soluciones justas y sostenibles (Vendrell & Rodríguez Mantilla, 2022).

El aprendizaje activo, promovido por metodologías participativas y el uso de entornos colaborativos, potencia las capacidades de análisis, reflexión y acción transformadora. En la línea de Aucapiña (2024) y Paul & Elder (2014), las estrategias didácticas centradas en el estudiante —como los debates filosóficos, los estudios de caso, la simulación de asambleas escolares y el aprendizaje basado en problemas— facilitan la formación de un pensamiento ético-crítico orientado a la comprensión del otro y a la toma de decisiones morales. La obra Estrategias de aprendizaje activo para la enseñanza de contenidos éticos (González, 2023) destaca que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes se enfrentan a dilemas reales y son guiados a argumentar desde la evidencia y el respeto mutuo.

La articulación entre ética y pensamiento crítico supone reconocer que la educación no puede reducirse a la instrucción técnica ni al cumplimiento de estándares evaluativos. La tesis de Aucapiña (2024) subraya que la formación ética con perspectiva crítica permite al estudiante

desarrollar la capacidad de evaluar sus propias acciones, comprender las consecuencias sociales de sus decisiones y construir una moral autónoma sustentada en la razón. Este enfoque coincide con la perspectiva de Paul y Elder (2014), quienes sostienen que el pensamiento crítico auténtico es inseparable de la virtud intelectual y del compromiso con la justicia. La ética crítica, por tanto, se constituye en un componente estructural de la educación para la convivencia democrática.

En la práctica cotidiana de las escuelas ecuatorianas, la tensión entre el discurso inclusivo y la realidad institucional evidencia la necesidad de un replanteamiento del rol docente. La función del educador, según Facione (2007), no debe limitarse a la transmisión del conocimiento, sino orientarse hacia la formación del juicio reflexivo y la responsabilidad social. Esta tarea exige un cambio epistemológico en la concepción de la enseñanza, que pase de un modelo instructivo a uno dialógico, donde el conocimiento se construya colectivamente y en contextos de interacción significativa. De acuerdo con Robles (2021), los docentes que adoptan metodologías participativas y reflexivas logran reducir la incidencia de conflictos escolares y fortalecen la empatía en las relaciones interpersonales.

Los procesos de participación estudiantil se ven fortalecidos cuando las instituciones promueven prácticas de corresponsabilidad y diálogo horizontal. En la experiencia de participación en contextos de crisis documentada por Palma-Menéndez et al. (2022), se demuestra que la integración de los estudiantes en la resolución de conflictos no solo mejora la convivencia, sino que potencia el aprendizaje significativo. La investigación resalta que los entornos rurales, pese a sus limitaciones estructurales, presentan experiencias valiosas de cooperación comunitaria y liderazgo juvenil que podrían replicarse en entornos urbanos. Estas dinámicas coinciden con el principio constitucional del interés superior del niño, que garantiza su derecho a ser escuchado y participar en los asuntos que le afectan (Constitución de la República del Ecuador, art. 45; Ministerio de Educación, 2023).

Las políticas públicas ecuatorianas en materia educativa reflejan un compromiso con la equidad y la inclusión, aunque su implementación enfrenta desafíos estructurales. El Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A refuerza la idea de que los centros educativos deben ser espacios de justicia restaurativa y cultura de paz, destacando la necesidad de formar docentes capaces de identificar y prevenir situaciones de violencia, discriminación o exclusión (Ministerio de Educación, 2023). La sentencia 456-20-JP/21 de la Corte Constitucional complementa este marco al señalar que los mecanismos disciplinarios autoritarios no promueven la armonía escolar y deben sustituirse por procesos de mediación dialogada. Este marco legal sienta las bases para una pedagogía restaurativa que articule la

reflexión ética con la acción transformadora, y que sitúe el pensamiento crítico como principio rector del desarrollo educativo (Robles, 2022; Vendrell & Rodríguez Mantilla, 2022).

El desarrollo del pensamiento crítico, según la Cartografía del Pensamiento Crítico (Cortina & García, 2024), implica no solo enseñar a pensar bien, sino también a pensar con propósito moral. Esta dimensión ética del pensamiento se traduce en la capacidad de los estudiantes para discernir entre la verdad y la manipulación, entre el bien común y el interés individual. En sociedades donde predominan la desinformación y la polarización, la escuela debe convertirse en un espacio de resistencia epistémica, donde el conocimiento se fundamente en la argumentación racional y el respeto a la diversidad de perspectivas. Este enfoque coincide con las propuestas de Lipman (1991) sobre la comunidad de indagación, que promueve el razonamiento crítico mediante el diálogo cooperativo y la búsqueda compartida de sentido.

La educación ecuatoriana se encuentra en una etapa de transición hacia modelos pedagógicos más democráticos y humanistas. Las reformas curriculares impulsadas por el Ministerio de Educación han incorporado lineamientos sobre pensamiento crítico, ciudadanía activa y convivencia pacífica, aunque su implementación efectiva requiere un cambio cultural en la práctica docente (Ministerio de Educación, 2023). Aucapiña (2024) sostiene que la integración del pensamiento crítico en el currículo no puede limitarse a un eje transversal, sino que debe constituir la base del proceso formativo. Esta visión demanda una profesionalización docente continua, donde la reflexión pedagógica, la investigación-acción y la colaboración institucional se conviertan en pilares de la transformación educativa (González, 2023; Robles, 2021).

Las instituciones educativas, al situarse en el corazón del tejido social, poseen el potencial de convertirse en agentes de cambio. Para ello, es imprescindible articular los esfuerzos del Estado, los docentes, las familias y los estudiantes en torno a una visión compartida de educación para la paz. Los estudios de Robles (2021) y Palma-Menéndez (2022) coinciden en que la participación estudiantil, cuando se basa en la confianza y el respeto, genera climas escolares más estables y reduce significativamente los episodios de violencia. Esta relación entre pensamiento crítico, ética y participación democrática configura una pedagogía del reconocimiento mutuo, donde la dignidad de cada individuo es el punto de partida para el aprendizaje colectivo.

La formación del pensamiento crítico no puede entenderse al margen de las condiciones sociohistóricas que configuran el sistema educativo ecuatoriano. Las desigualdades territoriales, las brechas digitales y la falta de recursos materiales continúan afectando la calidad del aprendizaje, especialmente en las zonas rurales (Palma-Menéndez et al., 2022; Robles,

2021). Sin embargo, en estos mismos espacios emergen experiencias innovadoras de liderazgo juvenil y participación comunitaria que demuestran la resiliencia de los actores educativos. La promoción del pensamiento crítico en tales contextos no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino que fortalece la identidad cultural y la cohesión social.

El desafío actual de la educación ecuatoriana radica en convertir el pensamiento crítico en una práctica cotidiana, transversal a todas las áreas del conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse hacia la reflexión constante sobre la realidad, el análisis de las estructuras de poder y la búsqueda del bien común. Como señala Aucapiña (2024), el pensamiento crítico no es una competencia aislada, sino una actitud vital que permite actuar con responsabilidad, ética y compromiso social. Esta visión coincide con la propuesta de Paul y Elder (2014), quienes conciben el pensamiento crítico como la base del desarrollo humano integral y de la ciudadanía activa.

El presente estudio busca, en consecuencia, examinar cómo el desarrollo del pensamiento crítico y la participación estudiantil pueden convertirse en estrategias fundamentales para transformar los contextos de opresión y conflicto en la educación básica ecuatoriana. A través de un análisis documental y reflexivo, se pretende evidenciar que el fortalecimiento de estas dimensiones no solo contribuye a la formación académica, sino también a la construcción de una cultura escolar democrática y solidaria. El pensamiento crítico, al integrarse con la ética, la justicia restaurativa y la participación activa, se erige como herramienta pedagógica para la emancipación y el bien común.

MÉTODOS MATERIALES

El desarrollo de la presente investigación se sustentó en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender los procesos de formación del pensamiento crítico y la participación estudiantil dentro de contextos educativos donde persisten estructuras de conflicto y prácticas autoritarias. La elección de este paradigma responde a la necesidad de interpretar los significados, discursos y experiencias que emergen en las instituciones educativas ecuatorianas, más allá de la cuantificación de los fenómenos. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa permite aproximarse a la realidad desde la perspectiva de los sujetos, revelando las tramas simbólicas y relacionales que configuran su experiencia educativa. En este estudio, dicha aproximación fue esencial para analizar las narrativas pedagógicas, normativas y sociales vinculadas al pensamiento crítico, la justicia restaurativa y la convivencia escolar democrática.

El diseño metodológico se estructuró como una investigación documental y analítica, cuyo propósito fue integrar la revisión de fuentes primarias y secundarias relevantes al contexto

ecuatoriano y latinoamericano. Se abordaron documentos normativos como el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A, la Constitución de la República del Ecuador (2008) y las sentencias de la Corte Constitucional relacionadas con la justicia restaurativa en el ámbito educativo. Además, se analizaron investigaciones académicas recientes sobre pensamiento crítico, ética y participación estudiantil elaboradas por Aucapiña (2024), Robles (2022), Palma-Menéndez et al. (2022), Vendrell y Rodríguez Mantilla (2022) y los aportes teóricos de Facione (2007), Paul y Elder (2014) y Lipman (1991). La combinación de fuentes legales, teóricas y empíricas permitió construir un marco interpretativo sólido y contextualizado.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases articuladas. En la primera, se efectuó una sistematización documental, que implicó la lectura crítica, selección y categorización de textos vinculados con las temáticas de pensamiento crítico, ética educativa, participación y resolución de conflictos. Esta revisión se realizó utilizando matrices de análisis que permitieron identificar conceptos recurrentes, enfoques pedagógicos y categorías emergentes. En la segunda fase, se aplicó un análisis de contenido que permitió examinar los discursos institucionales y académicos desde una perspectiva hermenéutica. Finalmente, en la tercera fase, se elaboró una síntesis interpretativa en la que se establecieron relaciones entre los hallazgos teóricos, las disposiciones normativas y las prácticas educativas observadas, con el propósito de construir un modelo analítico coherente que explique la interacción entre pensamiento crítico, ética y participación estudiantil.

La selección de las fuentes documentales se guio por criterios de pertinencia, actualidad, representatividad y rigor científico. Se priorizaron estudios publicados entre 2015 y 2024, periodo en el que el debate sobre el pensamiento crítico y la justicia restaurativa adquirió especial relevancia en el ámbito educativo latinoamericano. Los documentos del Ministerio de Educación (2023) y de la Corte Constitucional fueron considerados fuentes oficiales fundamentales, mientras que las investigaciones académicas de Aucapiña (2024) y Robles (2022) aportaron evidencia empírica y reflexión pedagógica contextual. La revisión incluyó, además, la Cartografía del Pensamiento Crítico (Cortina & García, 2024), que permitió ubicar la evolución epistemológica de este constructo y su aplicación en la formación docente.

El criterio de validez metodológica se garantizó mediante un proceso de triangulación de fuentes, que integró los datos teóricos, normativos y pedagógicos bajo una misma matriz interpretativa. Flick (2018) sostiene que la triangulación permite ampliar la comprensión del fenómeno y fortalecer la credibilidad de los resultados, ya que confronta las perspectivas de distintos autores y contextos. En este estudio, dicha estrategia permitió identificar coincidencias

entre la literatura teórica sobre pensamiento crítico (Facione, 2007; Paul & Elder, 2014), las experiencias de participación estudiantil en situaciones de crisis (Palma-Menéndez et al., 2022) y las disposiciones institucionales del sistema educativo ecuatoriano. Esta convergencia de fuentes posibilitó construir una lectura holística de la problemática.

El enfoque epistemológico que orientó la investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico, el cual concibe la educación como un espacio de transformación social y emancipación humana. Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento no se limita a describir la realidad, sino que busca incidir en ella. Carr y Kemmis (1988) plantean que la investigación crítica implica cuestionar las relaciones de poder y las estructuras ideológicas que sostienen las prácticas educativas. En correspondencia, este estudio asume que el pensamiento crítico y la participación estudiantil no son fenómenos aislados, sino dimensiones interdependientes de un mismo proceso de democratización educativa. Este posicionamiento metodológico permitió interpretar las prácticas escolares no como meras rutinas institucionales, sino como expresiones de un entramado político, ético y cultural.

La unidad de análisis estuvo constituida por los documentos seleccionados, en los cuales se examinaron discursos, conceptos y estrategias referidas a la formación del pensamiento crítico, la ética y la participación estudiantil. No se trabajó con población empírica ni con instrumentos aplicados a estudiantes o docentes, puesto que la naturaleza del estudio fue documental. Sin embargo, se consideraron estudios de caso y experiencias descritas en investigaciones previas que abordaron la participación estudiantil en contextos de conflicto y ruralidad, tales como las compiladas por Robles (2021) y Palma-Menéndez et al. (2022). Esta inclusión permitió contextualizar los hallazgos teóricos y contrastarlos con realidades educativas concretas del territorio ecuatoriano.

En relación con los instrumentos de recolección y análisis de información, se emplearon matrices de categorización diseñadas para registrar los principales hallazgos conceptuales de cada fuente. Dichas matrices contenían apartados para el contexto, los objetivos del estudio, las categorías analíticas, las evidencias y las implicaciones pedagógicas. Este procedimiento facilitó la comparación entre los distintos autores y documentos, así como la identificación de tendencias comunes. El análisis hermenéutico permitió, a su vez, establecer conexiones entre los textos, reinterpretar sus significados y proyectar líneas de acción educativa basadas en los principios del pensamiento crítico y la participación democrática.

La dimensión ética de la investigación se fundamentó en los principios de respeto, transparencia y responsabilidad en el manejo de la información. Dado que se trabajó exclusivamente con fuentes públicas y académicas, no se involucraron sujetos humanos ni se

generaron riesgos asociados a la confidencialidad. No obstante, se mantuvo un compromiso ético con la fidelidad de las citas y la integridad intelectual en la interpretación de los datos. Este posicionamiento coincide con la propuesta de Paul y Elder (2014), quienes sostienen que el pensamiento crítico ético se manifiesta en la honestidad intelectual, la apertura a la evidencia y la coherencia entre el pensamiento y la acción.

La lógica metodológica del estudio adoptó una secuencia abductiva, es decir, un movimiento entre la teoría y los hallazgos documentales que permitió construir inferencias interpretativas. Según Peirce (1931), la abducción es un proceso de razonamiento que busca la mejor explicación posible ante un conjunto de datos observados. En este caso, la abducción facilitó la generación de hipótesis interpretativas sobre cómo los marcos normativos, los enfoques pedagógicos y las prácticas escolares interactúan para potenciar o limitar el pensamiento crítico y la participación estudiantil. Esta estrategia permitió superar la simple descripción de los fenómenos, orientando el análisis hacia la comprensión de sus causas estructurales y sus posibles alternativas de transformación.

El procedimiento de análisis de contenido se basó en la propuesta de Bardin (2016), quien establece tres fases: preanálisis, codificación y categorización. En la fase de preanálisis se seleccionaron los textos y se identificaron las unidades de registro; en la codificación se agruparon las expresiones relacionadas con las categorías de pensamiento crítico, participación, ética y conflicto; y en la categorización se organizaron los hallazgos en torno a ejes temáticos, tales como “autonomía reflexiva”, “resolución pacífica de conflictos” y “ciudadanía crítica”. Esta metodología permitió obtener una visión sistemática y rigurosa de la literatura revisada.

El componente contextual de la investigación se estructuró a partir del reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de las instituciones educativas ecuatorianas. Las fuentes de Robles (2021) y Palma-Menéndez et al. (2022) mostraron que los conflictos escolares se ven atravesados por desigualdades estructurales y dinámicas de exclusión que afectan especialmente a comunidades rurales y poblaciones en situación de vulnerabilidad. Estos contextos demandan metodologías pedagógicas sensibles a la diversidad, que promuevan el diálogo intercultural y la equidad. Desde esta mirada, el pensamiento crítico se convierte en un instrumento para la justicia cognitiva, al permitir que los estudiantes cuestionen las narrativas dominantes y valoren sus propias formas de conocimiento (Santos, 2010; Cortina & García, 2024).

La metodología adoptada reconoce que la educación es un fenómeno complejo que involucra procesos cognitivos, afectivos y sociales. En consecuencia, el análisis integró perspectivas de la pedagogía crítica (Freire, 1970), la psicología moral (Kohlberg, 1981) y la

educación para la paz (Galtung, 1996), articulándolas con el marco normativo ecuatoriano. Esta transversalidad permitió construir un enfoque interdisciplinario que vincula la teoría del pensamiento crítico con las prácticas de convivencia y resolución de conflictos. En este sentido, el estudio se alinea con la propuesta de Lipman (1991), quien sostiene que el pensamiento crítico florece en comunidades de diálogo que promueven la empatía y el razonamiento compartido.

El análisis de los materiales permitió identificar cuatro núcleos temáticos recurrentes: la conceptualización del pensamiento crítico como competencia ética; la participación estudiantil como dimensión política de la ciudadanía; la justicia restaurativa como metodología para la convivencia; y el rol del docente como mediador del aprendizaje reflexivo. Estos núcleos emergieron de la interrelación entre las fuentes teóricas y los documentos normativos revisados. La Cartografía del Pensamiento Crítico (Cortina & García, 2024) contribuyó a clarificar la evolución del concepto, mientras que el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A y la sentencia 456-20-JP/21 ofrecieron el sustento legal que orienta las prácticas restaurativas en las escuelas ecuatorianas. A su vez, los aportes de Aucapiña (2024) y Robles (2022) brindaron evidencia empírica sobre la necesidad de integrar el pensamiento crítico en el currículo como eje transversal de la formación ciudadana.

El criterio de rigurosidad científica se garantizó mediante la revisión comparativa de los hallazgos y la elaboración de un mapa conceptual que visualiza las relaciones entre las categorías analizadas. Este instrumento permitió identificar interdependencias entre el pensamiento crítico, la ética y la participación, mostrando que la ausencia de cualquiera de estos elementos debilita la cohesión del proceso educativo. La construcción de este mapa conceptual se apoyó en la metodología de Novak (1998), quien considera que los organizadores gráficos favorecen la comprensión profunda y la síntesis conceptual. En este estudio, dicho recurso permitió estructurar los resultados preliminares y orientar la posterior interpretación de los datos.

En el plano operativo, la investigación se desarrolló en un lapso de seis meses, comprendidos entre abril y septiembre de 2025. Durante este periodo, se recopilaron y analizaron más de cuarenta documentos académicos, legales y pedagógicos provenientes de repositorios universitarios, bases de datos científicas y portales institucionales del Ministerio de Educación. El tratamiento de las fuentes se efectuó con herramientas digitales de gestión bibliográfica (Zotero y Mendeley), lo que facilitó el registro de referencias en formato APA 7.^a edición y la elaboración de fichas analíticas. Este procedimiento garantizó la trazabilidad del proceso investigativo y la transparencia en el manejo de la información.

La ética de la investigación educativa exige no solo integridad en el proceso metodológico, sino también compromiso con la transformación social. Por esta razón, el estudio asume la posición de que toda indagación sobre pensamiento crítico debe orientarse al fortalecimiento de la autonomía y la dignidad humana. En correspondencia, la metodología no se limitó a recopilar información, sino que buscó reinterpretarla desde un horizonte de justicia educativa. Esta orientación coincide con la visión de Freire (1970), quien sostiene que el conocimiento crítico solo tiene sentido cuando se convierte en práctica liberadora.

La combinación de las estrategias mencionadas permitió establecer un marco metodológico coherente con los objetivos del estudio: comprender los factores que inciden en la formación del pensamiento crítico y la participación estudiantil en contextos de opresión y conflicto. El resultado metodológico es una estructura analítica que permite articular los niveles normativo, pedagógico y epistemológico del fenómeno, contribuyendo al diseño de políticas educativas más democráticas y humanistas. La investigación, al centrarse en el análisis documental crítico, ofrece una base sólida para la reflexión futura y para la implementación de estrategias que promuevan una educación orientada al diálogo, la ética y la justicia social.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El estudio documental y analítico permitió identificar una serie de convergencias entre la teoría del pensamiento crítico, la práctica educativa ecuatoriana y los marcos normativos que orientan la convivencia escolar. Los resultados evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica no depende únicamente de la aplicación de estrategias cognitivas, sino de un entramado de factores institucionales, pedagógicos y socioculturales. La revisión de fuentes revela que los espacios escolares continúan reproduciendo modelos jerárquicos que limitan la autonomía intelectual y restringen la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones. Esta constatación coincide con las observaciones de Aucapiña (2024), quien subraya que la escuela ecuatoriana se halla en una tensión permanente entre el discurso de la democracia educativa y las prácticas de control disciplinario heredadas de tradiciones autoritarias.

El análisis del Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A confirma que las políticas educativas actuales reconocen la importancia de promover instituciones escolares democráticas, centradas en el respeto a los derechos humanos y la justicia restaurativa. Sin embargo, los resultados del estudio muestran que la implementación de estos principios enfrenta obstáculos estructurales. Las investigaciones de Robles (2022) y Palma-Menéndez et al. (2022) indican que en varios planteles persisten esquemas punitivos que privilegian la sanción sobre la mediación, lo cual debilita la formación ética del estudiante y su disposición

al diálogo. La justicia restaurativa, propuesta por la Corte Constitucional del Ecuador en la sentencia 456-20-JP/21, se concibe como una metodología de reparación colectiva, pero su aplicación efectiva requiere formación docente, tiempo institucional y apoyo comunitario.

La evidencia teórica obtenida permite comprender que el pensamiento crítico solo florece en entornos donde la voz estudiantil es reconocida y respetada. Los estudios de Vendrell y Rodríguez Mantilla (2022) demuestran que la participación genuina de los estudiantes no se reduce a la presencia en comités o asambleas, sino que implica una práctica constante de deliberación, argumentación y corresponsabilidad. Esta perspectiva coincide con la propuesta de Lipman (1991), quien definió la comunidad de indagación como un espacio de reflexión colectiva donde se aprenden las reglas del diálogo razonado. En el caso ecuatoriano, las prácticas de participación estudiantil aún se encuentran en un proceso incipiente, especialmente en las instituciones rurales donde la desigualdad de acceso a recursos tecnológicos y formativos limita la capacidad organizativa de los estudiantes (Palma-Menéndez et al., 2022).

La lectura cruzada de los documentos normativos y las investigaciones empíricas permitió construir una tipología de los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación escolar. Estos factores se clasifican en tres niveles interdependientes: estructural, pedagógico y ético. En el nivel estructural, se observa la influencia de las políticas ministeriales, los marcos legales y las condiciones socioeconómicas del entorno. En el nivel pedagógico, emergen las metodologías de enseñanza, la formación docente y las estrategias didácticas empleadas en el aula. Finalmente, el nivel ético abarca la cultura institucional, las relaciones interpersonales y los valores que orientan la convivencia. La articulación entre estos niveles determina la posibilidad de que el pensamiento crítico se traduzca en acción democrática.

Los resultados muestran que el nivel estructural presenta avances normativos significativos. La Constitución ecuatoriana garantiza el derecho a la educación como medio para el desarrollo integral y la participación activa de las personas en la sociedad (artículos 26 y 27). De igual manera, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A promueve la eliminación de toda forma de violencia y la consolidación de centros educativos como espacios democráticos de ejercicio de derechos. No obstante, la distancia entre el marco legal y la práctica cotidiana persiste. Los informes institucionales analizados reflejan que muchas escuelas carecen de programas estables de mediación escolar y de formación docente en justicia restaurativa, lo que genera incoherencias entre el discurso inclusivo y la gestión disciplinaria (Ministerio de Educación, 2023).

En el nivel pedagógico, las investigaciones revisadas coinciden en señalar que la

enseñanza del pensamiento crítico requiere metodologías activas y contextos participativos. Aucapiña (2024) propone el uso de debates éticos, análisis de dilemas y proyectos interdisciplinarios como medios para cultivar la reflexión moral. González (2023) añade que las estrategias de aprendizaje activo potencian la capacidad de los estudiantes para reconocer las múltiples perspectivas implicadas en un problema, fortaleciendo su empatía y razonamiento ético. En cambio, las prácticas educativas centradas en la memorización o el castigo inhiben la creatividad y la autonomía. Las observaciones de Robles (2022) confirman que los estudiantes expuestos a experiencias participativas desarrollan mayores niveles de autorregulación emocional y sentido de comunidad.

El nivel ético constituye el núcleo de transformación del proceso educativo. La justicia restaurativa y la convivencia pacífica, cuando se integran a la vida institucional, generan un cambio en las relaciones de poder dentro del aula. Los resultados del análisis de Robles (2022) muestran que las escuelas que adoptan prácticas restaurativas experimentan una reducción significativa en los casos de conflicto y violencia escolar. La mediación entre pares y las asambleas restaurativas favorecen la comprensión mutua y promueven la reparación emocional, principios que se alinean con la ética del cuidado y el reconocimiento del otro (Gilligan, 1982; Tronto, 1993). En este sentido, la ética escolar se convierte en un espacio de formación ciudadana, donde los estudiantes aprenden a deliberar, reparar y convivir.

La integración de estos tres niveles permite representar gráficamente la relación entre pensamiento crítico, participación estudiantil y justicia restaurativa.

Figura 1. Modelo integrador de pensamiento crítico, participación estudiantil y justicia restaurativa



La lectura crítica del corpus permitió también identificar las tensiones que obstaculizan la aplicación coherente de este modelo. Una de las más recurrentes es la persistencia de una cultura escolar punitiva, heredada de tradiciones disciplinarias que priorizan la sanción sobre la reflexión. La sentencia 456-20-JP/21 de la Corte Constitucional advierte que los métodos autoritarios no generan armonía, pues excluyen la voz del estudiante y refuerzan la obediencia como valor superior. En contraste, la justicia restaurativa propone un cambio de paradigma: pasar de castigar a reparar, de imponer a dialogar. Este tránsito requiere un tipo de pensamiento crítico capaz de reconocer las causas estructurales de la violencia y de asumir la responsabilidad colectiva en la transformación social (Ministerio de Educación, 2023; Robles, 2022).

La Cartografía del Pensamiento Crítico (Cortina & García, 2024) aporta un elemento clave para interpretar esta transformación: el pensamiento crítico no solo examina la validez de los argumentos, sino que evalúa las condiciones éticas de la comunicación. Desde esta perspectiva, las aulas restaurativas se configuran como comunidades deliberativas donde los estudiantes aprenden a argumentar sin imponer, a disentir sin agredir y a decidir desde la empatía. Este aprendizaje trasciende el aula, influyendo en la construcción de ciudadanía y cultura democrática. Los hallazgos de Palma-Menéndez et al. (2022) corroboran que los proyectos de liderazgo estudiantil basados en la corresponsabilidad fortalecen el sentido de pertenencia y reducen los conflictos interpersonales.

La interpretación transversal del material analizado sugiere que el pensamiento crítico, cuando se concibe como proceso colectivo, actúa como catalizador de la justicia educativa. Las investigaciones de Paul y Elder (2014) sostienen que el pensamiento crítico es esencial para la toma de decisiones responsables y para la evaluación ética de las acciones humanas. En la misma línea, Facione (2007) considera que la formación de un pensador crítico implica desarrollar disposiciones como la humildad intelectual, la perseverancia y el compromiso con la equidad. Estas disposiciones son incompatibles con ambientes de miedo o represión, por lo que la cultura escolar debe orientarse hacia el respeto y la libertad de pensamiento.

Tabla 1. Comparación entre modelos pedagógicos tradicionales y enfoques de pensamiento crítico restaurativo

Dimensión		Modelo Tradicional		Enfoque Restaurativo		Crítico-
Rol docente		Transmisor de conocimiento		Mediador y facilitador del diálogo		
Rol	del	Receptor pasivo		Sujeto	activo	y

estudiante	corresponsable
Evaluación	Punitiva, centrada en
resultados	Reflexiva, orientada a procesos
Gestión del conflicto	Castigo o expulsión
Aprendizaje ético	Mediación y reparación
memorístico	Contextual y deliberativo
Participación	Normativo y
Cultura institucional	Formal o simbólica
	Sustantiva y deliberativa
	Jerárquica
	Democrática y horizontal

Fuente: Elaboración propia con base en Aucapiña (2024), Robles (2022), Paul & Elder (2014), y MINEDUC (2023).

Los resultados comparativos del Cuadro 1 evidencian la necesidad de una transformación pedagógica profunda. El tránsito hacia un modelo crítico-restaurativo no se limita a introducir nuevas técnicas, sino que implica reconfigurar la ética institucional y las relaciones humanas dentro de la escuela. Aucapiña (2024) advierte que el pensamiento crítico requiere coherencia entre el discurso y la práctica, lo cual demanda de los docentes una disposición permanente al aprendizaje, la autocrítica y el trabajo colaborativo.

La investigación también permitió identificar experiencias exitosas de participación estudiantil que pueden considerarse referentes. En la recopilación de Robles (2022) se describen proyectos escolares donde los estudiantes, mediante asambleas deliberativas, lograron redefinir normas de convivencia y establecer protocolos de mediación con resultados sostenibles. Estas experiencias coinciden con las observaciones de Palma-Menéndez et al. (2022), quienes destacan que el liderazgo juvenil en contextos rurales fortalece la identidad colectiva y estimula la responsabilidad social. En ambas experiencias, el pensamiento crítico se tradujo en prácticas concretas de diálogo y autogestión.

El análisis del corpus muestra que la formación del pensamiento crítico debe integrarse transversalmente en todas las áreas curriculares. No se trata de un componente aislado, sino de una actitud cognitiva y ética que debe permear la enseñanza de la lengua, las ciencias sociales, las matemáticas y las artes. La tesis de Aucapiña (2024) y los aportes de González (2023) coinciden en que la transversalidad del pensamiento crítico permite desarrollar un aprendizaje significativo orientado a la acción. En este marco, las escuelas ecuatorianas necesitan diseñar planes institucionales que integren el pensamiento crítico con la participación democrática y la

justicia restaurativa como ejes del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La consolidación de una cultura crítica en la escuela ecuatoriana exige también una transformación en la formación docente. Los resultados del estudio confirman que la mayoría de los programas de capacitación ofrecen enfoques teóricos, pero no profundizan en las prácticas reflexivas. Facione (2007) y Paul & Elder (2014) insisten en que la formación del pensamiento crítico requiere vivencias concretas de indagación, retroalimentación y autoconocimiento. Las investigaciones de Robles (2022) y Vendrell y Rodríguez Mantilla (2022) señalan que los docentes que aplican metodologías dialógicas consiguen reducir los niveles de conflicto y aumentar la motivación del alumnado. La práctica docente, cuando se convierte en espacio de reflexión colectiva, actúa como agente de cambio institucional.

El pensamiento crítico y la participación estudiantil emergen así como dimensiones complementarias de una educación humanista. La justicia restaurativa, al integrarse a este marco, ofrece la posibilidad de reconfigurar las relaciones escolares desde la empatía y la reparación. Las conclusiones de Cortina y García (2024) señalan que el pensamiento crítico ético implica reconocer la vulnerabilidad del otro como punto de partida para la construcción de comunidades justas. En este sentido, el proceso educativo se convierte en un acto de co-creación y de reconocimiento recíproco.

Los hallazgos finales del análisis reflejan que las instituciones educativas que integran estas tres dimensiones —pensamiento crítico, participación y justicia restaurativa— experimentan un fortalecimiento de la convivencia y una reducción de la conflictividad. La experiencia ecuatoriana, aunque aún incipiente, demuestra que las políticas ministeriales y los proyectos de innovación pedagógica comienzan a orientar la educación hacia modelos más democráticos y reflexivos (Ministerio de Educación, 2023). Esta tendencia coincide con las teorías contemporáneas sobre educación para la paz y ciudadanía global (Galtung, 1996; UNESCO, 2022), que destacan el valor del pensamiento crítico como condición para la sostenibilidad y la equidad social.

CONCLUSIONES

La educación básica ecuatoriana atraviesa un proceso de redefinición profunda en el que las nociones de pensamiento crítico y participación estudiantil adquieren una relevancia decisiva. El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación permite comprender que la transformación educativa no depende únicamente de reformas curriculares o de la implementación de nuevas estrategias didácticas, sino de una reconfiguración integral de la cultura escolar y de las relaciones humanas que en ella se tejen. La escuela deja de ser un espacio de transmisión para convertirse en un laboratorio ético de ciudadanía, donde cada palabra, cada

conflicto y cada decisión cotidiana se transforman en oportunidades para aprender a convivir.

El pensamiento crítico, concebido como una disposición ética antes que como una técnica cognitiva, permite que el estudiante desarrolle autonomía, capacidad de discernimiento y sensibilidad ante la injusticia. La reflexión crítica sobre la realidad escolar conduce a reconocer las formas sutiles de opresión que persisten en las estructuras educativas: el autoritarismo, la exclusión simbólica, la desigualdad de género o la discriminación cultural. Estos patrones, al ser visibilizados, pueden ser transformados mediante el diálogo, la deliberación y la práctica constante de la empatía. Educar en pensamiento crítico significa formar personas capaces de cuestionar, pero también de cuidar; de argumentar con rigor, pero sin perder la ternura.

La participación estudiantil emerge como la expresión práctica del pensamiento crítico en acción. No se trata de un mecanismo administrativo ni de una instancia de representación formal, sino de un proceso vivo de construcción democrática en el que los estudiantes aprenden a ejercer sus derechos desde la corresponsabilidad. La voz de los niños y adolescentes adquiere fuerza transformadora cuando es escuchada de manera auténtica, cuando deja de ser decorativa para convertirse en fuente de decisiones que afectan la vida institucional. Participar implica aprender a negociar, a escuchar, a sostener el desacuerdo y a construir acuerdos desde la diversidad. En este proceso se forja una ética de la convivencia que supera el individualismo y promueve la cooperación solidaria.

La justicia restaurativa se revela como el puente entre el pensamiento crítico y la participación democrática. Su aplicación en la educación básica abre caminos hacia una comprensión más humana del conflicto. Lejos de concebirlo como una amenaza al orden, el conflicto es entendido como una oportunidad pedagógica para el crecimiento moral y la reparación del daño. La mediación, el diálogo restaurativo y las asambleas escolares se convierten en escenarios donde los estudiantes aprenden a responsabilizarse de sus actos y a restablecer los vínculos deteriorados. Esta visión no solo mejora el clima escolar, sino que reconfigura la noción misma de autoridad, basada ahora en el respeto mutuo y la horizontalidad.

La experiencia ecuatoriana demuestra que las instituciones que incorporan estos enfoques experimentan una transformación más profunda que la puramente normativa. Cuando los docentes se asumen como mediadores del aprendizaje y no como vigilantes del comportamiento, la relación pedagógica se vuelve más humana y significativa. Cuando las familias son invitadas a participar en procesos restaurativos, se fortalece el tejido comunitario y se amplía la responsabilidad compartida por la educación. Y cuando los estudiantes reconocen que sus ideas tienen valor, surge una nueva conciencia colectiva que supera el miedo y la

indiferencia.

La educación para la paz y la justicia no puede reducirse a un conjunto de actividades aisladas, sino que debe constituirse en la columna vertebral del proyecto educativo institucional. Cada escuela debe ser un microcosmos democrático donde se ensaye cotidianamente la sociedad que se aspira a construir. El pensamiento crítico ofrece el marco epistemológico, la participación el método y la justicia restaurativa el horizonte ético. La conjunción de estos tres pilares configura una pedagogía emancipadora que entiende la enseñanza no como domesticación, sino como liberación consciente.

El futuro de la educación ecuatoriana dependerá en gran medida de la capacidad de los docentes para sostener procesos reflexivos y cooperativos que integren estos valores. La formación profesional ya no puede limitarse a la adquisición de competencias técnicas, sino que debe incluir el cultivo de la conciencia crítica, la sensibilidad ética y la apertura al diálogo intercultural. La docencia se redefine como una práctica de pensamiento, de acompañamiento y de transformación social. Enseñar deja de ser impartir contenidos para convertirse en un acto de encuentro entre seres humanos que se reconocen en su mutua dignidad.

La participación estudiantil, cuando es comprendida como espacio de deliberación ética, se convierte en una forma temprana de ciudadanía. Los estudiantes aprenden a gestionar diferencias, a comprender las consecuencias de sus decisiones y a actuar con responsabilidad. Este aprendizaje político, vinculado a la empatía y la reflexión, representa una herramienta poderosa contra las dinámicas de violencia y exclusión que afectan a las comunidades educativas. Cada diálogo restaurativo, cada asamblea de aula, cada proyecto compartido refuerza la convicción de que la educación puede ser un territorio de justicia.

El pensamiento crítico, la participación y la justicia restaurativa no son componentes accesorios del sistema educativo, sino fundamentos que determinan su calidad moral. Un país que enseña a sus niños a pensar, dialogar y reparar está construyendo las bases de una democracia sólida y sensible. Ecuador tiene el desafío de sostener esta visión a largo plazo, articulando las políticas públicas con las prácticas escolares, fortaleciendo la formación docente y garantizando espacios reales de escucha y deliberación. Solo así la educación podrá convertirse en el motor de una cultura de paz capaz de resistir la fragmentación social y el autoritarismo.

Las conclusiones de este trabajo apuntan hacia una certeza pedagógica: la transformación de la escuela ecuatoriana comienza por la transformación de las relaciones humanas. Ninguna política educativa será suficiente si no se acompaña de un cambio profundo en la forma de mirar al otro. El pensamiento crítico permite comprender, la participación enseña

a compartir y la justicia restaurativa enseña a sanar. Cuando estos tres principios se integran, la escuela deja de ser un espacio de control y se convierte en una comunidad de sentido, donde aprender y convivir son parte del mismo acto de humanización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aucapiña, M. (2024). Didáctica del pensamiento crítico en el aula ecuatoriana. SiProfe – Ministerio de Educación del Ecuador.

Báez, G. (2021). Educación, pensamiento crítico y ciudadanía global en América Latina. *Revista de Filosofía y Educación*, 36(2), 45–61.

Burbules, N., & Berk, R. (1999). Pensamiento crítico y pedagogía crítica: relaciones, diferencias y límites. En T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Teorías críticas en educación* (pp. 45–65). Routledge.

Calle, J., & Rojas, M. (2023). Educación ética y justicia restaurativa en contextos escolares ecuatorianos. Universidad Técnica de Ambato.

Carrasco, R., & Morales, V. (2020). Participación estudiantil y democracia escolar: desafíos actuales en América Latina. *Revista Educación y Sociedad*, 18(3), 98–117.

Condor, M., Rosero, S., & Remache, G. (2022). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares. Universidad Técnica Particular de Loja.

Cortina, A. (2021). Ética cosmopolita: una apuesta por la ciudadanía global. Paidós.

Cortina, A., & García, E. (2024). Cartografía del pensamiento crítico: principales aportaciones y desafíos contemporáneos. *Revista Iberoamericana de Filosofía*, 38(2), 115–134.

De la Cruz, P., & Hernández, L. (2021). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. Universidad Politécnica Salesiana.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Macmillan.

Ennis, R. H. (2011). *La naturaleza del pensamiento crítico: disposiciones y habilidades fundamentales*. Universidad de Illinois.

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: qué es y por qué es importante*. Insight Assessment.

Fisher, A. (2011). *Introducción al pensamiento crítico*. Cambridge University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (1996). *La paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Sage Publications.

Gilligan, C. (1982). *En una voz diferente: teoría psicológica y desarrollo moral de la mujer*. Harvard University Press.

Giroux, H. (2011). *Sobre la pedagogía crítica*. Bloomsbury Academic.

- González, L. (2023). Estrategias de aprendizaje activo para la enseñanza de contenidos éticos en educación básica. *Revista de Innovación Educativa*, 15(3), 45–62.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Beacon Press.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador. (2022). *Informe sobre calidad educativa y convivencia escolar 2022*. Quito: INEVAL.
- Lipman, M. (1991). *El pensamiento en la educación*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A: Lineamientos para la convivencia pacífica y la justicia restaurativa en instituciones educativas. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Documento: Resolución de conflictos y mediación escolar. Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo.
- Mora, J., & Pérez, E. (2020). Educación inclusiva y mediación escolar como estrategias de convivencia democrática. *Revista Andina de Educación*, 10(1), 55–74.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Objetivos de aprendizaje para el desarrollo sostenible*. París: UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Educación para la ciudadanía mundial: aprender a vivir juntos de manera sostenible*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Reimaginando juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- Palacios, M., & Vélez, C. (2020). Políticas educativas para fortalecer la educación básica en el Ecuador. *Revista Iberoamericana de Política Educativa*, 12(1), 45–67.
- Palma-Menéndez, M., Lema, J., & Aguilar, D. (2022). Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación*, 36(2), 201–218.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Pensamiento crítico: herramientas para tomar el control de tu aprendizaje y de tu vida* (3.ª ed.). Pearson.
- Pérez, A., & Torres, N. (2023). *La participación estudiantil en contextos de opresión: retos éticos y pedagógicos*. Universidad de Cuenca.
- Rawls, J. (1999). *Teoría de la justicia* (ed. rev.). Harvard University Press.
- Robles, M. E. (2022). *Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares: una*

mirada desde la justicia restaurativa. Universidad Técnica Particular de Loja.

Sentencia Constitucional No. 456-20-JP/21. (2021). Corte Constitucional del Ecuador. Justicia restaurativa y derechos de los estudiantes en el ámbito educativo. Quito: Registro Oficial.

Serrano, J. (2020). Educación y pensamiento crítico en América Latina: de la retórica a la praxis emancipadora. CLACSO.

Tronto, J. C. (1993). Límites morales: un argumento político a favor de una ética del cuidado. Routledge.

Universidad Politécnica Salesiana. (2020). Participación estudiantil y liderazgo juvenil en contextos rurales. Documento de trabajo CT011252.

Valenzuela, L. (2023). Educación para la paz y pensamiento crítico en la escuela ecuatoriana. Revista Educación y Desarrollo, 29(1), 115–134.

Vendrell, J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2022). Participación estudiantil y convivencia democrática en la escuela inclusiva. Revista Complutense de Educación, 33(4), 673–691.

Vélez, D. (2023). La justicia restaurativa como herramienta pedagógica para la convivencia escolar. Universidad de las Artes, Guayaquil.

Zamora, F., & Cevallos, P. (2024). Innovación educativa y liderazgo docente en la educación básica ecuatoriana. Revista de Estudios Pedagógicos, 41(2), 77–98.