

Ser crítico: pensar-hacer desde una ética del buen-ser

To be critical: to think and do from an ethic of the well-being

Francisco José García Moro
Diego Gómez Baya
Universidad de Huelva, España

Javier Augusto Nicoletti
Universidad Internacional de la Rioja, España

RESUMEN

El pensamiento crítico se considera una competencia necesaria hoy en día para prevenir los problemas del mañana y tratar los de hoy. En la intervención psicosocial es un valor fundamental para favorecer el cambio positivo de las personas más allá de las modas y los modos de vida. Que la información pugna por el protagonismo con la comunicación y más aún con la educación ya no es una novedad en nuestras sociedades por lo que las grandes instituciones educativas se marcan como objetivo educar en la competencia crítica a su alumnado; sin embargo, la falta de acuerdo y de criterios consensuados, las creencias a la hora de interpretar la realidad por parte del profesorado y del estudiantado, así como la necesidad de darle una orientación ética a lo que se critica situando el medio en una finalidad más comprensiva y humana, dificultan sobre manera cualquier planificación seria que quiera desarrollar un pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE

Ética, Competencia crítica, Bienestar subjetivo, Creencias, Educación Social.

ABSTRACT

Critical thinking is considered a necessary skill today to prevent tomorrow's problems and deal with today's problems. In psychosocial intervention it is a fundamental value to favor positive change in people beyond fashions and lifestyles. The fact that information struggles for prominence with communication and even more with education is no longer a novelty in our societies, so that large educational institutions set themselves the goal of educating their students in critical competence; however, the lack of agreement and consensus criteria, the beliefs when interpreting reality on the part of teachers and students, as well as the need to give an ethical orientation to what is criticized, placing the medium in a more comprehensive and human purpose, make any serious planning that wants to develop critical thinking very difficult.

KEYWORDS

Ethics, Critical Competence, Subjective Well-being, Beliefs, Social Education.

Recibido: 05/07/2024; aceptado: 01/09/2024

Correspondencia: Francisco José García Moro. E-mail: fjose.garcia@dpsi.uhu.es

Crítica, ética y razón

Daniel Pennac (2009) comentaba en uno de sus libros que la estadística explica todo perfectamente; sin embargo, cuando nos enfrentamos a la realidad diversa que define nuestra sociedad actual, esa explicación más o menos acotada por probabilidades y posibilidades, se difumina en un piélago de situaciones que se caracteriza por elementos contradictorios y extremadamente complejos. Cuando hablamos acerca de la realidad sociopersonal, esta complejidad debería de estar presente, no para desalentarnos, sino para darnos esperanzas puesto que nos muestra que las opciones son diversas y que la capacidad de alcanzar la excelencia está en nuestro ADN, si somos capaces de focalizar lo esencial en tanto fondo de *circunstancialidad*.

Al igual que la vida y la persona, la educación también se caracteriza por la enorme complejidad a la hora de desentrañar su objeto de estudio. Diferentes disciplinas se han encargado a lo largo de la historia de desentrañar la finalidad de la educación, intentando esgrimir y fundamentar su protagonismo en este cometido; y, aun así, todavía es un tema inagotado caracterizado por diferentes enfoques y posiciones. Y es que cuando tratamos temas que afectan tan íntimamente a la persona parece que solo nos acercamos a una respuesta que tan solo abre nuevas posibilidades de conocimiento. No obstante, parece que hay un mayor consenso a la hora de considerar que la situación actual de nuestras sociedades requiere de una mayor implicación de la educación como mecanismo, no solo de información intencional, sino de conocimiento para el

cambio positivo, con lo que su consideración de propedéutica queda definida en un sentido de justicia vital.

No hay lugar a dudas que nuestra sociedad actual necesita de personas que entiendan la realidad desde un enfoque competencial, narrativo e incardinado en la historia de vida de uno mismo para con los otros en sociedad (García, Gómez y Augusto, 2023). Esta *llamada a la responsabilidad cívica y social* se hace desde diferentes estamentos, siendo el de la educación superior uno de ellos. Ya no basta con la formación por la formación, siendo este hecho legítimo, sino que su concreción en la realidad sociocomunitaria aparece como la base que justifica su existencia. Desarrollar políticas sociales que favorezcan el bienestar de las personas en sociedad no es desarrollar ideas sino acciones a partir de esas ideas. No tiene sentido discutir acerca de la necesidad de sintonizar la universidad con la sociedad puesto que la situación actual lo exige (UNESCO, 2010; 2015; 2019; 2021a; 2021b).

Ante esta realidad, la crítica como propedéutica para el cambio (García, Gadea y Fernández, 2021) cobra especial protagonismo en el siglo XXI (Su y Shum, 2019). Ésta aparece en las programaciones educativas a lo largo de la enseñanza y cada vez, con más frecuencia, en los idearios institucionales (García, Gómez y Nicoletti, 2022a), siendo un principio competencial que se debe de enseñar y aprender (Rivas, Saiz y Ossa, 2022; UNESCO, 2021a; 2021b), aunque nuestro sistema educativo en general se define por favorecer y premiar la repetición de la información más que por cuestionarla

para dar un sentido positivo a la vida (Patiño, 2014).

El pensamiento crítico como competencia crítica busca la acción para resolver problemas de manera eficaz, argumentada y eficiente (Rivas, Saiz, Ossa, 2022; Vendrell, Morancho, y Rodríguez, 2020), enfrentando al individuo con lo que se le presenta con el objetivo último de valorar razonadamente a fin de decidir y actuar en consecuencia (García, Gómez y Nicoletti, 2022a). Sin embargo, es necesario recordar que no podemos hablar de la intervención educativa sin reflexionar acerca de la ética (Pantoja, 2012), y más concretamente de la disposición personal que debería de definir el *querer hacer* de estos profesionales, y en extensión particular a su deontología profesional, y en general a su forma de entender el mundo para mejorarlo según los principios fundamentales del bien de la persona en sociedad. El mundo que entendemos y el que queremos, los valores que pretendemos transmitir, el sentido de la vida que al fin y al cabo motiva nuestra existencia están irremediablemente entrelazados con nuestra intervención. Constituyen la conciencia que guía y orienta nuestra acción y nuestra teoría. No podemos hablar de educación en general, ni de intervención social en particular, sin referirnos a la ética puesto que “la acción educativa es, en suma, una acción ética” (Campillo y Sáez, 2012, p. 33), pero no una ética relativa en función de los vaivenes sociales y culturales, que también, sino fundamentada en valores imperecederos que buscan la *promoción del uno sin desmerecer al otro*.

Pero si buscar el sentido de la vida y de los actos propios es esencial para cualquier perso-

na en el marasmo circundante, lo es aún más para aquellos colectivos profesionales cuya vida laboral tiene la misión de ayudar a personas en situación de riesgo psicosocial. Para ellos, la búsqueda del sentido de por qué se dedican a esta labor, cuál es el bien que buscan, y cómo lo buscan deberían ser una constante en su vida cotidiana (Pantoja, 2012), más aún teniendo en cuenta la complejidad de nuestra vida y sociedad (Bauman, 2007; 2006a; 2006b). Ahora, además de saber es importante saber hacer y saber desde una sólida preparación ética “en donde el nosotros, los yos y los otros, se encuentran en una realidad relacional” (Campillo y Sáez, 2012, p. 25) que requieren de decisiones que afectan de lleno a la responsabilidad del propio profesional.

La dimensión ética es uno de los pilares básicos de un buen pensador crítico (García, Gómez y Nicoletti, 2022b), siendo necesaria su inclusión en cualquier programa de aprendizaje de dicha competencia, si lo que se persigue es mejorar nuestra vida, dando respuestas y orientando las cuestiones fundamentales de nuestra sociedad. Y es que, cuando se habla de competencia crítica, se reconoce su valor y utilidad bien porque es un instrumento que permite la mejora personal en sus diferentes dimensiones, bien por la capacidad de vislumbrar lo necesario de lo residual de nuestra sociedad de la hiperinformación (Facione, 1990; Nieto, Sáiz y Orgaz, 2009; UNESCO, 2021a; 2021b). Esto lo saben los alumnos universitarios, los cuales le dan la importancia que se merece, aunque no tanto en la práctica (García et al, 2021) hasta el punto de que parece que no saben cómo llevarla a cabo o bien no tienen

la voluntad necesaria. No obstante, hay autores como Arum y Roska (2011) que consideran que los estudiantes universitarios de los primeros cursos no tienen las herramientas ni madurez suficientes para aprender la competencia crítica; que esta competencia va mejorando con la edad (Huber y Kuncel, 2016). Paradójicamente, el grado de conocimiento de lo que es el pensamiento crítico; sus características y componentes, sí que aparecen claramente definidas ya desde los primeros cursos universitarios tal y como hemos podido comprobar en algunos estudios realizados (García et al. 2021, 2023).

Otra cuestión es la dificultad a la hora de su enseñanza, debido fundamentalmente a la complejidad del constructo y sobre todo a la falta de consenso por parte del profesorado, aunque hay evidencias que indican que se puede enseñar en todas las etapas (Thompson, 2011, aunque pueda estar influenciado por el área de estudio o investigación (Altuve, 2020). La dificultad, sea como fuere, queda constatada puesto que, tal y como indica Patiño (2014), pensar de una forma crítica es más una forma de afrontar la vida más que una habilidad aislada, puesto que exige saber utilizar lo que se conoce, no solo conocer, implicando la multidimensionalidad de la persona como voluntad, razón y emoción.

Estamos hablando de darle un objetivo a la información y superar la necesaria destreza de saber criticar para saber por qué y para qué criticar. No solo es pensar críticamente, sino hacerlo teniendo en cuenta que igual de importante es también la dimensión ética y cultural de la vida (Patiño, 2014), tal y como se ha com-

probado en investigaciones recientes (García, Gómez y Nicoletti, 2023).

Formación crítica en el grado de educación social de la universidad de Huelva: un estudio de caso

Como objetivo de nuestra investigación nos marcamos conocer las creencias de los educadores sociales en formación de la Universidad de Huelva acerca de la necesidad del pensamiento crítico en su desarrollo profesional y sus correlatos éticos. La investigación fue diseñada como un estudio de caso único ya que es la forma de investigación propia de la metodología cualitativa que se decidió utilizar debido a la naturaleza del problema a investigar. En este sentido, debido a la naturaleza del diseño de investigación por el que se optó, no fue necesario seleccionar muestreo puesto que la intención es analizar contextos naturales concretos con su propia idiosincrasia y peculiaridades; teniendo en cuenta, tal y como apunta Stake (2005), que el objetivo último de un estudio de caso es conocer en profundidad un objeto-contexto de estudio para ofrecer ideas que contribuyan a mejorar el fenómeno investigado.

En el ámbito sociocomunitario, y más en concreto en la formación inicial de los futuros profesionales que se dedicarán a la investigación/intervención socioeducativa en la comunidad, quisimos hacer una investigación que se centrara en las creencias y opiniones de 57 estudiantes (N=57, 51 mujeres y 7 hombres) del tercer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva (España), durante el curso 2023-2024, acerca del pensamiento

crítico y su posible relación con la competencia ética. El grupo en cuestión está formado por alumnado cuya edad está comprendida entre los 21 y 26 años, siendo único criterio de inclusión para participar en el estudio el estar matriculado en la asignatura Competencias psicológicas del profesional de la educación social, la cual se imparte en el tercer curso del grado mencionado de la Universidad de Huelva y hay que tener en cuenta que se agrupan en dos turnos, uno de mañana en el participaron 33 (80,48% del total de matriculados en dicho turno); y, otro de tarde en el participaron 24 (46,15% del total de alumnos matriculados en el turno).

Para ello, se estableció un diseño de investigación de carácter cualitativo, basándonos en el establecimiento de categorías a través del análisis detallado de las reflexiones mani-

festadas en el seno del grupo. En este sentido, se utilizó un cuestionario elaborado por los autores que suscribimos el presente artículo y utilizado en investigaciones precedentes (García, Gadea, Nicoletti, Gómez, 2024), solo para conocer las creencias en relación con la temática objeto de la investigación y como punto de partida para profundizar en el tema (Tabla 1). Para completar esta información y saturar los datos, se establecieron dos grupos focales; uno con 8 alumnos del turno de mañana (7 mujeres y 1 hombre) y el segundo con 9 (6 mujeres y 3 hombres) del turno de tarde, con una duración de 45 minutos. En dichos grupos focales se debatieron diferentes cuestiones relativas a la competencia crítica y ética en el ejercicio profesional de la intervención psicosocial (Tabla 2). Se realizó la transcripción de la información, así como el procedimiento de identificar

Tabla 1

Cuestionario inicial pensamiento crítico

-
- ¿Cómo es tu rendimiento académico?
 - Soy popular entre mis compañeros de clase.
 - Soy muy feliz siendo como soy.
 - He hecho cursos en la universidad sobre pensamiento crítico.
 - ¿Qué o quién cree que puede desarrollar más el pensamiento crítico en las personas?
 - Considero que mi nivel de conocimiento del pensamiento crítico es bueno.
 - Creo que la universidad favorece el pensamiento crítico.
 - Creo que la sociedad actual da mucha importancia al pensamiento crítico.
 - En general, las asignaturas que se cursan en la universidad favorecen el pensamiento crítico.
 - La situación de la sociedad actual requiere personas con capacidad de pensamiento crítico.
 - Sé discriminar lo esencial de lo circunstancial.
 - Considero que el pensamiento crítico es esencial para mi vida.
 - Creo que los conocimientos no son necesarios para ser un buen pensador crítico.
 - El pensamiento crítico es algo que se desarrolla.
 - El pensamiento crítico es algo con lo que se nace.
 - Creo que tengo una buena competencia crítica.
 - La empatía no es necesaria para el pensamiento crítico.
 - El pensamiento crítico requiere más esfuerzo por parte de la persona.
 - He hecho o estoy haciendo cursos de formación específica en pensamiento crítico.
 - Tener pensamiento crítico te hace popular entre los demás.
-

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Cuestiones-guías a debatir en los grupos focales

-
- Si tuvieras que dar a tus futuros alumnos una definición fácilmente comprensible del pensamiento crítico, ¿cuál sería?
 - ¿Qué cualidades o características crees que tiene una persona crítica y qué características crees que no definen a una persona crítica?
 - ¿Con qué personas o desde dónde crees que se favorece el pensamiento crítico?
 - ¿Crees que la ética debe ser un elemento central en un profesional de la intervención psicosocial?
 - Llegado el caso, ¿antepondríamos la ética a la crítica o al revés?
-

Fuente: Elaboración propia

unidades y proposiciones con significación en la temática planteada, codificación de dichas unidades y proposiciones, para agruparlas en función de núcleos temáticos que permitan la construcción de categorías que posibiliten su análisis, propias del análisis estructurado de contenidos. Para esto, se utilizó el software ATLAS.ti.7.5.7

Resultados obtenidos

Pensamiento crítico y universidad

Los resultados obtenidos muestran que el 86,5% del alumnado dice estar entre satisfecho y muy satisfecho con su rendimiento académico, aunque un 37,4% cree que es competente desde el punto de vista crítico. Por otra parte, más del 92,3% está de acuerdo con el hecho de que el pensamiento crítico es algo que se puede aprender, llegando el 100% del alumnado a considerarlo como una competencia fundamental para su profesión, aunque este porcentaje baja al 74,5% cuando se refiere a la vida en general sin centrarse en la profesión. Aunque hay unanimidad a la hora de reconocer su importancia esto no se materializa en la realización de acciones formativas específicas

para favorecer dicha competencia, llegando a formarse específicamente en este sentido el 27,5%. Sí consideran que la universidad tiene un papel protagonista en la enseñanza de dicha competencia (89,3%), aunque al mismo tiempo creen que las materias cursadas en la universidad no favorecen en general dicha competencia, sino más bien un aprendizaje memorístico y finalista (72,8%).

Centrándonos más en el pensamiento crítico en sí, el 87,7% considera que el conocimiento es fundamental para poder ser crítico, y el 92,9% cree que la empatía es necesaria para ser un buen pensador crítico, con lo que se da una visión de la crítica como ejercicio basado en el conocimiento y en una actitud de comprensión hacia el otro.

Definiendo el pensamiento crítico

Sánchez, Ferrán, Baiges y Suárez-Guerrero (2019), ante la diversidad conceptual de lo que se entiende por pensamiento crítico, proponen las siguientes posibilidades: (a) capacidad para expresar una postura personal; (b) expresar un punto de vista, más o menos fundamentado; (c) emitir un juicio; (d) habilidad de pen-

samiento que es parte de un proceso cognitivo más complejo; (e) actitud reflexiva que supone conocimientos, habilidades analíticas, comprensión y procesamiento de la información. No obstante, en el contexto de la intervención psicosocial, quizá sea más comprensivo la propuesta de Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo (2018) que indican que el pensamiento crítico está orientado a la comprensión de los problemas, pero también a su resolución, evaluando alternativas para la toma de decisiones. Implica, por tanto, comprender, evaluar para resolver.

En este sentido, aunque nos encontramos con creencias del alumnado en las que se le dan mucha importancia a la opinión manifestando que el pensamiento crítico *“están formadas por opiniones que formamos a partir de nuestras creencias y valores”* (MH1¹); *“tener tu propia opinión y voz”* (TH2), *“tener una opinión propia sobre algo”* (TM3), *“opinar, saber hacerlo y defenderla”* (TM6); son más las voces que matizan la importancia de la opinión, complementándola con elementos que sí aparecen en las definiciones propias de los grandes teóricos sobre el tema (Ennis, 1987; Epstein, 2006; Facione, 1990; Halpern, 2003); así se considera que *“es opinar pero basándote en el conocimiento de las cosas...”* (MM2); *“sabiendo argumentar a partir de un análisis de lo que te dicen”* (MM4); *“analizar la realidad desde diferentes ángulos y opinando más allá de las creencias”* (TM4); *“creo que no solo es opinar, es hacerlo pero conociendo en profundidad lo que hay, sabiendo analizar*

la realidad tan diversa...” (TM7); *“... centrándose en ideas corroboradas y verdaderas”* (TH9); *“razonando con un criterio tanto objetivo como subjetivo”* (MM8); *“comprendiendo y analizando la información”* (MM4).

En general, el alumnado sí es consciente de que la competencia crítica no tiene que ver con defender una opinión, sino que hay que argumentar, analizar, corroborar, comprender, lo que aparece ante uno mismo. Incluso profundiza aún más tocando otros componentes del pensamiento crítico fundamentales para su comprensión. En este sentido, se produce una exposición coherente con lo propuesto por los diferentes investigadores (Valenzuela, Nieto y Muñoz, 2014), en donde las habilidades y actitudes constituyen los elementos que configuran dicha competencia; sumándose otros como el componente motivacional y el conocimiento; así, pensar críticamente supone *“cuestionar y contrastar lo que te dicen, pero con actitud tolerante y con una mente abierta”* (TM1); que *“evalúa la realidad para conocer en profundidad lo que pasa y tomar decisiones al respecto, aportando ideas fundamentadas”* (TM4); siendo capaz de *“contrastar la información para valorar su utilidad, desechando lo que no vale”* (MM8); *“analizando y razonando las cosas sin dar por supuesto nada para poder mejorar las cosas”* (TH5); *“con ganas de querer cambiar las cosas”* (TM7).

Finalidad del pensamiento crítico: ética para el cambio positivo

Resulta interesante comprobar cómo en los grupos focales se ha insistido por parte de los participantes en el carácter teleológico de dicha competencia. Así, no es suficiente con sa-

1 Los códigos se interpretan de la siguiente forma: la primera letra hace referencia al turno de M (mañana) o T (tarde), la segunda letra al sexo H (hombre) o M (mujer) y el número de identificación que va del 1 al 17.

ber ser crítico, sino el para qué serlo. Con esto, aunque obviamente no se pueda generalizar debido a la naturaleza del diseño de investigación, se observa una continuidad con investigaciones realizadas anteriormente (García et al., 2023). *“... necesario para mejorar las cosas”* (MM2); *“conocer la realidad para ajustarla a las nuevas necesidades sociales”* (MM4); *“fundamental para identificar aquello que perjudica el desarrollo positivo de las personas...”* (TM7); *“conocer sin actuar no creo que sea lo que defina a un buen educador social... Criticar por criticar es algo en el que caemos con facilidad, pero sin un objetivo social, sirve de poco...”* (TH9); *“objetivo que se traduce en que todas las personas tengan opciones reales de llevar una vida lo más plena posible...”* (TH5).

Sin embargo, ante esta creencia compartida en el seno del grupo focal, también surgen opiniones que advierten de la dificultad; siendo, además, un hecho también corroborado en otras investigaciones similares (García et al. 2021, 2022b; 2023). Así, se piensa que *“en nuestro trabajo no vale todo. No vale el hecho de criticar por criticar... Creo que todos hemos sido testigos del efecto de una crítica que no tiene en cuenta a la otra persona o que solo se reduce a una hipercritica... Esto se ve en todos los contextos...”* (MM6); *“es necesario partir de unos valores junto con el poder de reflexionar de manera ética”* (MM4); *“no podemos entender en nuestra profesión la crítica sin el respeto, sin la empatía, sin la escucha activa...”* (TM4), *“pero también es necesaria la sinceridad, siendo fiel a nuestros objetivos”* (TH5).

Ante la pregunta por parte del moderador de si se es realmente consciente de este tán-

dem crítica-ética en el profesional de la educación social, hay un acuerdo unánime por parte de todos los participantes en los grupos focales de que no es el caso. En este sentido, indican *“... no somos realmente consciente ya que estamos programados para hacer lo que nos dicen; es decir, estamos saturados de trabajos y exámenes, y no tenemos tiempo de pensar en estas cosas...”* (MH1); *“creo que es cuestión de responsabilidad tanto nuestra como de quien nos forma. No creo que haya que esperar a empezar a trabajar para caer en esto... Nos explican las cosas en clase como si la solución fuese fácil o con sólo la empatía fuese suficiente...”* (MM7) y *“claro que no es así. También hay compañeros que no son conscientes de lo que significa este trabajo... Además, hay que ser listos para saber cómo actuar sin quemarte por el camino y siendo fiel, no tanto a tus principios, sino al bien común”* (MM5).

Nos parece especialmente interesante, la importancia que le dan al elemento ético en la competencia crítica del educador social, estableciendo una relación indisoluble entre la crítica para el cambio y la ética que siempre respeta unos principios fundamentales de respeto a lo que significa el otro por encima de cualquier confrontación. Este aspecto supone defender una transversalidad de ciertos componentes que definen el quehacer crítico del profesional de la educación social.

Conclusión

En el grupo de futuros educadores sociales investigado, se comprueba que empiezan a valorar la complejidad de la realidad psicosocial como algo más que un esfuerzo profesional más o menos envuelto en buenas actitudes

y responsabilidades. El componente ético está obviamente presente, pero más que como un elemento académico de aprendizaje como un elemento que atraviesa necesariamente todo el conocimiento y competencias que deben de ir adquiriendo los futuros profesionales.

Referencias

- Altuve G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad contable Faces*. 13(20), 5-18.
- Arum, R., y Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2006a). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bauman, Z. (2006b). *Vida líquida*. Paidós.
- Bezanilla Albisna, M. J.; Poblete Ruiz, M.; Fernández Nogueira, D.; Arranz Turnes, S. y Campo Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Campillo Díaz, M. & Sáez Carreras, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19) 13-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474002>
- Ennis, R. A taxonomy of critical thinking disposition and abilities. En Baron y Stenberg (eds.). *Teaching thinking skills*. New York: Freeman. 1987
- Epstein, R. *Critical thinking*. Belmont, CA: Wadsworth Thomas Learning. 2006
- Facione, P. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press. 1990
- García-Moro, F.J.; Gómez-Baya, D.; Muñoz-Silva, A.; Martín-Romero, N. (2021) A Qualitative and Quantitative Study on Critical Thinking in Social Education Degree Students. *Sustainability*, 13, 6865. <https://doi.org/10.3390/su13126865>
- García Moro, F. J., Gadea Aiello, W. F., y Fernández Mora, V. de J. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes del Grado de Educación Social. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 27, 279–295. <https://doi.org/10.14201/aula202127279295>
- García Moro, F. J., Gomez Baya, D., y Nicoletti, J. A. (2022a). La labor del docente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y de la sociedad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Análisis Y Modificación De Conducta*, 48(178). <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7374>
- García Moro, F. J., Gomez Baya, D., y Nicoletti, J. A. (2022b). La función docente en la educación superior: reflexiones sobre la competencia crítica. *Técnica Administrativa*, 21(3). www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=210302
- García Moro, F. J., Gomez Baya, D., y Nicoletti, J. A. (2023). El pensamiento crítico y los buenos resultados en la vida: estudio de una promoción de estudiantes del grado de educación social. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180). <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v49i180.7726>
- García-Moro, F.J.; Gadea-Aiello, W.F.; Nicoletti, J.A.; Gomez-Baya, D. (2024) A Mixed Study of Beliefs about Critical Thinking in a Sample of Trainee Teachers in Argentina and Spain. *Educ. Sci.* 14, 142. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci14020142>
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking* (4ª Ed.). Erlbaum.
- Huber, C. y Kuncel, N. (2015). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 86. 10.3102/0034654315605917.
- Nieto Carracedo, A., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAEST de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *REMA*, 14(1), págs. 1-15
- Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3827746.pdf>

- Patiño Domínguez, H.A.M. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *Didac* 64.
- Pérez S.J., G. J., Marion Cataño, M. & Franco, F. P. (2009). Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Entrevista con Alfonso Gumucio Dagron. *Signo y Pensamiento*, XXVIII(55) 278-290. <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=86020246018>
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Sánchez, J. L.; Farrán, X. C.; Baiges, E. B. y Suárez-Guerrero, Cr. (2019). Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. *Educação e Pesquisa*, 45, e193355. Epub May 30, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420194519335>
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Su, M. R., y Shum, K. K. (2019). The Moderating Effect of Mindfulness on the Mediated Relation Between Critical Thinking and Psychological Distress via Cognitive Distortions Among Adolescents. *Frontiers in psychology*, 10, 1455. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01455>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._9_Special_Issue_July_2011/1.pdf
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I, Informe final. UNESCO.
- UNESCO (2010). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Comunicado. (8 de julio de 2009). Communiqué. UNESCO.
- UNESCO (2021a). Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>
- UNESCO (2021b). Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la Educación Superior hasta 2050. UNESCO
- UNESCO. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). 2019. UNESCO
- UNESCO. Rethinking education: towards a global common good? 2015. UNESCO
- Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2014 16(3), 16-32.