

Creencias sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios: un estudio mixto en los grados de Educación Social y Psicología

Critical thinking beliefs in university students: a mixed-methods study in the Social Education and Psychology degrees

Candela Rodríguez-Bejarano

Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva

Danielle Winberg Viñuela

Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva



Análisis y Modificación de Conducta

VOL. 51. Número 189 (2025)

ISSN 0211-7339

<http://dx.doi.org/10.33776/EUHU/amc.v51i189.9093>

Editorial
Universidad
de Huelva



Resumen:

El pensamiento crítico constituye una manera de reflexionar que busca entender y valorar la información antes de aceptarla o rechazarla. Este estudio examina las creencias sobre el pensamiento crítico en estudiantes de tercer curso de los grados en Psicología y Educación Social de la Universidad de Huelva (España). Se empleó un diseño mixto con enfoque descriptivo-correlacional, integrando un cuestionario ad hoc ($n = 69$) y un grupo focal ($n = 5$). Los resultados muestran diferencias significativas entre titulaciones: el alumnado de Psicología manifiesta mayor autoconfianza en su capacidad crítica, pese a una formación menos específica; mientras que el de Educación Social presenta actitudes más favorables hacia el desarrollo del pensamiento crítico y una mayor conciencia de su utilidad profesional. El análisis cualitativo refuerza estas diferencias, revelando una concepción más experiencial y contextual en torno al pensamiento crítico. Además, se identifica una demanda común de formación explícita en esta competencia. Los hallazgos subrayan la necesidad de integrar metodologías activas y adaptadas a cada disciplina para fomentar el pensamiento crítico en la educación superior.

Palabras claves:

Pensamiento crítico; estudiantes universitarios; Educación Social; Psicología; metodología mixta.

Abstract:

Critical thinking is a way of reflecting that seeks to understand and evaluate information before accepting or rejecting it. This study examines beliefs about critical thinking among third-year students in the Psychology and Social Education degree programs at the University of Huelva (Spain). A mixed-methods design with a descriptive-correlational approach was employed, integrating an ad hoc questionnaire ($n = 69$) and a focus group ($n = 5$). The results reveal significant differences between academic programs: Psychology students report greater self-confidence in their critical thinking ability despite having received less specific training, while Social Education students show more favorable attitudes toward the development of critical thinking and greater awareness of its professional relevance. The qualitative analysis reinforces these differences, revealing a more experiential and contextual understanding of critical thinking. Moreover, a shared demand for explicit training in this competence is identified. The findings highlight the need to integrate active and discipline-specific methodologies to foster critical thinking in higher education.

Keywords:

Critical thinking; university students; Social Education; Psychology; mixed-methods.

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2025

Correspondencia: candelarodriguez2@alu.uhu.es





1. Introducción

En los últimos años, la proliferación de las redes sociales ha extendido la problemática de la desinformación a nivel global (Bartolomé, 2021; López et al., 2023). Estos medios permiten a cualquier persona divulgar sin necesidad de demostrar la autenticidad de lo que están compartiendo. Como refleja Magallón-Rosa (2022) en su investigación, frente a un bombardeo de noticias contradictorias encontramos una sociedad completamente agotada, sin una capacidad crítica que les sirva para discernir la veracidad o, en su defecto, poner en tela de juicio cualquier información sin evidencia previa. En el mejor de los casos, esta sociedad pierde el interés por la adquisición de conocimientos, algo que podríamos asimilar con perder la curiosidad, o puede radicalizar su pensamiento, negándose a crear una opinión por sí misma en el peor de los casos.

El pensamiento crítico surge como un antídoto esencial frente a este fenómeno, ya que permite desarrollar una actitud analítica ante la información, promoviendo la capacidad de distinguir entre fuentes fiables y aquellas que propagan desinformación (Paul y Elder, 2019). Es especialmente importante en los entornos universitarios, donde la formación depende, en parte, del trabajo que hagan los estudiantes sin el apoyo docente. Esto transforma el pensamiento crítico en una de las fortalezas más relevantes en la educación universitaria (Lopez-Gonzalez et al., 2023).

Ennis (1987) plantea el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo cuya finalidad es tomar decisiones sobre qué hacer o qué creer, diferenciando dos componentes necesarios para su ejecución: habilidades y disposiciones. Posteriormente, numerosos autores profundizaron en este concepto. Dicha teoría tuvo tanto impacto que Facione (1990) dirigió el Proyecto Delphi con el cual se establecieron criterios de evaluación que servirían para medir el pensamiento crítico.

Pensar críticamente no significa rechazar sistemáticamente toda información, sino aprender a evaluar con criterio la evidencia disponible, considerar diversas perspectivas y construir una opinión.

La universidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico (Benavides & Ruiz, 2022), ya que proporciona el entorno ideal para que los estudiantes puedan aprender a analizar información desde múltiples perspectivas y desarrollar habilidades de razonamiento e investigación basada en evidencia (Pedraja-Rejas & Rodríguez, 2023).

Diversos estudios han demostrado que las metodologías centradas en la resolución de problemas, el fomento de la escucha activa y el cuestionamiento de la fiabilidad fuentes favorecen la mejora del pensamiento crítico en el alumnado universitario (Abrami et al., 2015; Niu, Behar-Horenstein y Garvan, 2013). En este sentido, la educación universitaria no solo transmite conocimientos teóricos, sino que también fomenta la capacidad de reflexión y análisis, habilidades esenciales en una sociedad caracterizada por la sobrecarga informativa y la desinformación (Paul y Elder, 2019). No obstante, la efectividad de la universidad en este proceso depende del enfoque didáctico empleado y de la integración de estrategias de enseñanza que potencie la reflexión crítica en el estudiantado (Facione, 2020).

El género y grado resultan en una gran controversia al analizar el pensamiento crítico, dado que para ambas variables hay numerosos estudios que encuentran discordancias en sus resultados.

En el caso del género, sin embargo, las últimas décadas han enfocado sus resultados a la creencia general de que el género no es una variable condicionante en la capacidad de pensamiento crítico (Bejarano et al., 2014; Caballero & Sánchez, 2022).

En función del grado universitario, depende de la calidad de su enseñanza, es decir, el pensamiento crítico no se adquiere con los conocimientos teóricos de las carreras, sino que debe estimularse de manera activa (Hipólito, 2006). Esta puede ser una razón lógica para la inconsistencia que existe en la literatura científica en referencia a la asociación entre la carrera y la capacidad de pensamiento crítico.

Un aspecto relevante en el análisis de las creencias sobre el pensamiento crítico es el papel de la autorreflexión. Los estudiantes que son conscientes de sus propios procesos de pensamiento y que cuestionan sus creencias suelen estar más dispuestos a comprometerse con el pensamiento crítico (Zambrano et al., 2021). Por el contrario, aquellos que tienen una visión más pasiva del aprendizaje, en la que esperan recibir el conocimiento sin un proceso de cuestionamiento o evaluación, pueden enfrentar dificultades para desarrollar habilidades analíticas y reflexivas.

Cuando hablamos de pensamiento crítico en la vida profesional, la mayoría de los trabajos requieren dominar dicha fortaleza en mayor o menor medida. Sin embargo, el caso de los Psicólogos y Educadores Sociales presenta algunas particularidades. El trato directo con individuos o grupos en contextos complejos, con normas sociales divergentes, requiere profesionales con un gran pensamiento crítico (Fierro & Di Doménico, 2017), que activamente cuestionen sus estereotipos y prejuicios, los cuales, en ningún caso pueden afectar a la intervención.

Para comprender en mayor profundidad el impacto del pensamiento crítico en los futuros profesionales, es necesario acercarnos a las creencias que tienen en el presente. Los Psicólogos y Educadores Sociales son trabajadores muy dependientes del pensamiento crítico para el desarrollo óptimo de su profesión. Resulta interesante acercarnos y conocer las creencias de los estudiantes de dichas carreras para saber el papel que juega el pensamiento crítico en su vida académica y la posterior adaptación al entorno laboral.

El objetivo de esta investigación es conocer las percepciones sobre el pensamiento crítico de estudiantes de Psicología y Educación Social. De manera complementaria, se incluye el objetivo de identificar demandas formativas del estudiantado respecto al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto universitario.

En este estudio se han incluido diversas variables novedosas: experiencia laboral, nivel de estudios máximo de los progenitores y régimen de vivienda. Con el fin de acercarnos, de manera introductoria, a las relaciones que existen entre dichas variables sociodemográficas y el pensamiento crítico.

2. Método

2.1. Diseño del estudio y aspectos éticos

Se empleó un diseño descriptivo-correlacional con el objetivo de evaluar las creencias de los estudiantes sobre el pensamiento crítico. Utilizando en el análisis metodología cualitativa y cuantitativa.



La investigación se llevó a cabo siguiendo las normas de buena práctica clínica, conforme a los principios establecidos en la Declaración de Helsinki. Se garantizó en todo momento el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 en lo relativo a la protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. A todas las personas participantes se les informó de sus derechos y se obtuvo su consentimiento informado de manera previa a la aplicación de los instrumentos de evaluación.

2.2. Participantes

Para la selección de la muestra se empleó un muestreo por conveniencia, de carácter no probabilístico, accediendo a dos grupos de estudiantes de tercer curso de Grado. Esta decisión se basó en la necesidad de que las personas participantes contaran con experiencia previa en el contexto universitario. Los grupos seleccionados pertenecían a los grados de Educación Social y Psicología de la Universidad de Huelva, conformando una muestra total de 69 estudiantes, distribuidos del siguiente modo: 42 del Grado en Educación Social y 27 del Grado en Psicología.

En cuanto a la distribución por género, el 84,1% de la muestra fueron mujeres ($n = 58$) y el 15,9% fueron hombres ($n = 11$). La edad de las personas participantes osciló entre los 19 y 49 años, siendo las más frecuentes las de 20, 21, 22 y 23 años.

El grupo focal lo conformaron cinco personas estudiantes de tercer curso de Educación Social, cuatro mujeres y un hombre. Se seleccionó entre quienes ya habían respondido previamente al cuestionario y expresaron su disponibilidad para participar en una segunda fase.

2.3. Instrumentos

La evaluación se llevó a cabo combinando una metodología cualitativa y cuantitativa.

Para la parte cuantitativa se realizó un cuestionario ad hoc de 15 preguntas basadas en el cuestionario de García-Moro et al. (2021), dichos ítems están distribuidos en tres dimensiones: creencias generales sobre el pensamiento crítico, creencias sobre el pensamiento crítico en los ámbitos universitario y laboral y creencias sobre el pensamiento crítico propio. Para las opciones de respuesta se presentaron escalas tipo Likert del 1 al 5 marcando el nivel de acuerdo con las afirmaciones planteadas correspondiéndose el 1 con un desacuerdo total y el 5 con un acuerdo total. La escala presentó un alfa de Cronbach ($\alpha = 0,60$) y una validez factorial ($KMO = 0,54$) aceptables. La prueba de esfericidad de Bartlett tuvo resultados muy positivos ($\chi^2 = 206,83$; $gl = 105$; $p < ,001$). Los datos nos permiten hacer un análisis factorial. Además, se incluyeron 6 preguntas descriptivas: género, edad, grado, régimen de vivienda, nivel de estudio máximo de al menos uno de tus padres y experiencia laboral no universitaria.

Tabla 1

Cuestionario ad hoc para la evaluación de creencias sobre el pensamiento crítico

Dimensión	Preguntas tipo Likert
Creencias generales sobre el pensamiento crítico	1. El pensamiento crítico es algo con lo que se nace
	2. La empatía es necesaria para ser un pensador crítico
	3. Creo que no es necesario tener conocimientos para ser un buen pensador crítico
	4. La situación de la sociedad actual requiere personas con pensamiento crítico
	5. El pensamiento crítico requiere más esfuerzo por parte del individuo
	6. La sociedad actual favorece posiciones críticas
Creencias sobre el pensamiento crítico en los ámbitos universitario y laboral	7. En general, las materias cursadas en la universidad favorecen el pensamiento crítico
	8. Creo que la universidad favorece el pensamiento crítico
	9. Para las personas con las que habitualmente me desenvuelvo en la universidad, es importante el pensamiento crítico
	10. Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico
	11. Considero que el pensamiento crítico es fundamental para mi futuro trabajo
Creencias sobre el pensamiento crítico propio	12. He realizado o estoy realizando cursos específicos de formación en pensamiento crítico.
	13. Creo que tengo buena capacidad crítica.
	14. Sé discriminar lo esencial de lo circunstancial.
	15. Considero que mi nivel de conocimiento del pensamiento crítico es bueno.

Se diseñó un componente cualitativo basado en la técnica de grupos focales para complementar los datos obtenidos a través del cuestionario. La elección de esta metodología se debió a su utilidad para profundizar en las percepciones y discursos del estudiantado, así como para captar los matices que pudieran surgir de la discusión colectiva.

Para la realización de la técnica se siguieron las recomendaciones metodológicas contenidas en la Guía para la Elaboración y Aplicación de Grupo Focal (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 2020), que también sirvió como base para elaborar el guion de preguntas reflejadas en la Tabla 2. Este se organizó en torno a tres bloques temáticos ya empleados en el cuestionario cuantitativo: creencias generales sobre pensamiento crítico, vínculo con la formación y el ámbito profesional, y percepción de competencias propias. Además, se incluyó una pregunta final abierta que permitiera la aparición de ideas no comentadas durante el resto de la conversación.

Tabla 2

Preguntas del grupo focal de creencias sobre pensamiento crítico

Dimensión	Preguntas principales	Preguntas de seguimiento	Preguntas de sondeo
Creencias generales sobre pensamiento crítico	¿Qué es el pensamiento crítico para vosotros?	¿Podéis describir cómo habéis llegado a esa concepción? ¿Qué características pensáis que determinan si alguien tiene pensamiento crítico? Según vuestra opinión, ¿qué valor tiene el pensamiento crítico?	¿Alguien os ha explicado lo que es el pensamiento crítico? ¿Qué opináis de esas definiciones? ¿Por qué pensáis que son esas? ¿Cómo se adquieren esas características? ¿Es útil en la sociedad? ¿Por qué creéis eso? ¿Os parece necesario?
Creencias educativas y laborales	¿Qué papel percibís que tiene el pensamiento crítico en vuestra carrera?	¿Creéis que se ha fomentado el pensamiento crítico en vuestra formación? ¿Consideráis que el pensamiento crítico puede jugar algún papel en vuestro futuro profesional?	¿Consideráis que las asignaturas que habéis cursado hasta ahora en la universidad han tratado de que lo desarrolléis? ¿De qué manera? ¿Si no, cómo pensáis que tendrían que haberlo hecho? ¿Qué relevancia pensáis que puede tener en el ámbito laboral?
Autopercepción	¿Cómo calificaríais vuestras habilidades de pensamiento crítico?	¿Tratáis de desarrollar el pensamiento crítico de alguna manera? ¿Consideráis que os haría falta ayuda para trabajar el pensamiento crítico?	¿Por qué? ¿En qué aspectos os centráis? ¿En qué elementos consideráis que necesitaríais más apoyo? ¿Podéis pensar en algún ejemplo de cómo trabajarlos?
Cierre	¿Hay algo más que queráis añadir sobre estos temas?		

El cuestionario ad hoc y metodología para los grupos focales fueron validados por dos profesionales con experiencia en la investigación sobre el pensamiento crítico.

2.4. Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los datos recogidos a través del cuestionario. Para ello, se emplearon estadísticas descriptivas para sintetizar la información general de las variables, análisis de frecuencias para examinar la distribución de las respuestas, tablas de contingencia para explorar asociaciones entre variables categóricas, y el coeficiente de correlación de Pearson para analizar relaciones lineales entre variables cuantitativas. Todos los análisis fueron realizados con el software estadístico SPSS, versión 29.0.1.

Para incluir una metodología cualitativa de contraste, se propuso la realización de dos grupos focales, uno por cada grado. En el momento de concretar la fecha de realización, únicamente se obtuvo respuesta suficiente por parte del grupo de Educación Social. Si bien esto impidió la comparación entre grados, se consideró pertinente mantener el grupo focal con quienes sí manifestaron interés, ya que la información que podían aportar resultaba valiosa por sí misma. Dos investigadoras se encargaron de la dinamización del grupo.



Durante la sesión, se procuró equilibrar todas las intervenciones entre las personas participantes y asegurar la no influencia de las investigadoras en sus respuestas. Para el estudio de los datos cualitativos, se extrajeron de la transcripción los elementos más relevantes mediante un proceso de codificación inductiva. Se analizaron mediante el programa ATLAS.ti versión 7.5.7.

3. Resultados

3.1. Análisis cuantitativo

La muestra estuvo formada por 69 estudiantes universitarios, con una edad media de 22 años. Predominan las mujeres (84,1 %) y la mayoría cursa el grado en Educación Social (60,9 %). En cuanto al tipo de vivienda, la opción más habitual es el piso compartido (58 %), seguida del hogar familiar (33,3 %). Además, un 58 % del estudiantado indica haber tenido experiencia laboral previa ajena al ámbito universitario. En lo que respecta al nivel educativo más alto alcanzado por al menos uno de los progenitores, la Formación Profesional (31,9 %) y la Educación Secundaria (29 %) son los niveles más frecuentes.

Respecto a las creencias sobre pensamiento crítico, los datos reflejan una valoración alta en el plano general ($M = 20,7$), lo que indica una base conceptual positiva. Es algo más baja en cuanto a su vinculación con el contexto académico y profesional ($M = 19,2$), y claramente inferior en la percepción que el alumnado tiene sobre sus propias habilidades críticas ($M = 13,1$).

Tabla 3

Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y dimensiones de creencias sobre el pensamiento crítico

Variables	Media	DT
Edad	22,36	4,8
Creencias sobre pensamiento crítico: generales	20,7	1,9
Creencias sobre pensamiento crítico: universidad y trabajo	19,2	2,5
Creencias sobre pensamiento crítico: autopercepción	13,1	1,9
	N	%
Género		
Hombre	11	15,9
Mujer	58	84,1
Grado		
Educación Social	42	60,9
Psicología	27	39,1
Régimen de vivienda		
Vivienda compartida	40	58
Vivienda unipersonal	5	7,2
Vivienda nuclear	23	33,3
Otro régimen	1	1,4
Experiencia laboral (no universitaria)		
Sí	40	58
No	29	42
Nivel de estudios máximo de, al menos, uno de los progenitores		
Ninguna formación	4	5,8
Educación Primaria	4	5,8

Variables	Media	DT
Educación Secundaria	20	29
Formación Profesional	22	31,9
Bachillerato	5	7,2
Universitaria	13	18,8
Desconocido	1	1,4

Se crearon tablas de contingencia entre todas las combinaciones posibles de variables categóricas: género, grado universitario, régimen de vivienda, nivel educativo más alto alcanzado por al menos uno de los progenitores y experiencia laboral previa (excluyendo prácticas universitarias).

Solo se ha encontrado una relación significativa entre dos variables, estas son: el grado universitario y la experiencia laboral. Se detectó que una proporción considerablemente mayor de estudiantes de Educación Social declara haber tenido experiencias laborales previas $\chi^2(1) = 4,31$, $p = 0,038$, $\varphi = 0,25$.

Figura 1

Experiencia laboral en estudiantes de Educación Social y Psicología



Las demás combinaciones (género, régimen de vivienda, nivel educativo de los padres, etc.) no mostraron diferencias estadísticamente significativas, lo que indica que no hay evidencia suficiente para afirmar que esas variables estén asociadas entre sí, al menos en nuestra muestra.

A través del análisis de frecuencias, se ha examinado la distribución de las respuestas al cuestionario en función del grado cursado. Entre los diversos resultados, destacan algunas diferencias relevantes entre los grupos de estudiantes de Psicología y de Educación Social.

- Creencias generales sobre el pensamiento crítico

Más estudiantes de Psicología están de acuerdo con que el pensamiento crítico es algo con lo que se nace (Educación Social: 4,8%, Psicología: 14,8%). En la cuestión "la empatía es necesaria para ser un pensador crítico" el 38,1% de los educadores sociales responden que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 59,3% de los psicólogos están de acuerdo, la relación entre la empatía y la capacidad de pensar críticamente parece tener más peso en los estudiantes de Psicología. El último dato destacable de esta dimensión se encuentra en

"la situación de la sociedad actual requiere personas con pensamiento crítico", los psicólogos presentan mayor disconformidad con un 14,8% frente a un 2,4% de los educadores sociales.

- Creencias sobre el pensamiento crítico en el ámbito universitario y profesional

Los estudiantes de Psicología consideran en mayor medida que ni la universidad ni las asignaturas de la carrera fomentan el pensamiento crítico, presentando generalmente una mayor disconformidad que los estudiantes de Educación Social, también presentan más negativa ante la idea de realizar talleres y cursos para favorecer el pensamiento crítico. En otra cuestión, los educadores sociales muestran mayor porcentaje en "Para las personas con las que habitualmente me desenvuelvo en la universidad, es importante el pensamiento crítico", respondiendo como totalmente de acuerdo un 12% frente a un 0% de los estudiantes de Psicología. El dato más llamativo sale de la pregunta "Considero que el pensamiento crítico es fundamental para mi futuro trabajo", donde el 70% de los futuros educadores sociales están totalmente de acuerdo, frente al 33% de los futuros psicólogos.

- Percepción de la propia capacidad de pensamiento crítico

Los psicólogos destacan notablemente en todas las preguntas que responden en cuanto a su pensamiento crítico, están generalmente de acuerdo en su mayoría que tienen una buena capacidad y conocimientos del tema, frente a las respuestas de los educadores sociales que se muestran más escépticos. Este resultado contrasta con otro hallazgo relevante de la dimensión: "He realizado o estoy realizando cursos específicos de formación en pensamiento crítico", el 40,5% de los estudiantes de Educación Social nunca se han formado en pensamiento crítico frente a un 70,4% de los estudiantes de Psicología.

Se calculó la matriz de correlación de Pearson para todas las variables numéricas relacionadas con creencias, actitudes y percepciones sobre el pensamiento crítico. Este análisis permitió detectar relaciones lineales entre ítems de tipo Likert. Se han identificado varias asociaciones significativas:

"Considero que mi nivel de conocimiento del pensamiento crítico es bueno." correlaciona de forma significativa con: "Sé discriminar lo esencial de lo circunstancial." ($r = 0,25, p < 0,05$), "Considero que el pensamiento crítico es fundamental para mi futuro trabajo." ($r = 0,25, p < 0,05$), y "Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico." ($r = 0,24, p < 0,05$).

"La situación de la sociedad actual requiere personas con pensamiento crítico." y "Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico." ($r = 0,24, p < 0,05$).

"Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico." con: "Considero que el pensamiento crítico es fundamental para mi futuro trabajo." ($r = 0,26, p < 0,05$) y "Sé discriminar lo esencial de lo circunstancial." ($r = 0,26, p < 0,05$).

Se encontraron las correlaciones más altas entre:

"Considero que el pensamiento crítico es fundamental para mi futuro trabajo." y "Para las personas con las que habitualmente me desenvuelvo en la universidad, es importante el pensamiento crítico." ($r = 0,63, p < 0,01$).

"Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico." y "Para las personas con las que habitualmente me desenvuelvo en la universidad, es importante el pensamiento crítico." ($r = 0,31, p < 0,01$).

"Sé discriminar lo esencial de lo circunstancial." y "Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico." ($r = 0,33, p < 0,01$).

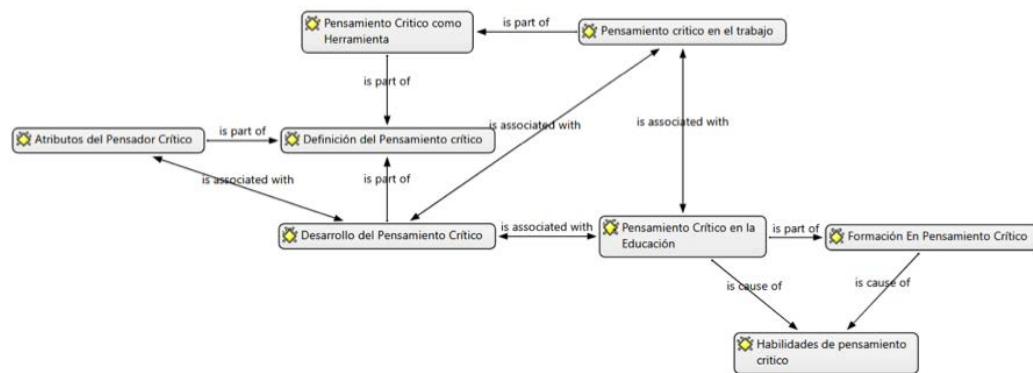
Por último, se observa una correlación negativa significativa entre los ítems: "La sociedad actual favorece posiciones críticas." y "Considero que sería muy positivo que en las enseñanzas universitarias se impartieran talleres y cursos que favorecieran el pensamiento crítico." ($r = -0,27, p < 0,05$).

2.2. Análisis cualitativo

Las citas que se consideraron relevantes se organizaron en subcódigos que se agruparon para formar categorías temáticas. A pesar del carácter inductivo de la codificación, para la nomenclatura de algunos códigos se empleó terminología basada en la teoría de Vendrell y Rodríguez (2020). Dado que no se observaron diferencias relevantes en cuanto a sus características individuales, para facilitar la exposición de los resultados las participantes fueron codificadas como P1 a P5. La red de relaciones entre las categorías construidas puede consultarse en la Figura 1.

Figura 2

Red de código



A continuación, se exponen los principales bloques temáticos con sus consiguientes citas textuales.

En primer lugar, se les preguntó qué entienden por pensamiento crítico. Los participantes ofrecieron variedad de respuestas que permiten identificar como dimensiones la crítica, conocimientos, habilidades, disposiciones, autocritica y actitudes.

La crítica se entiende como el acto generalizado de criticar, más que como un proceso de reflexión dirigido y contextualizado ("Tener la capacidad de criticar las cosas que te dicen" [P5]; "El pensamiento crítico es cuestionarte ideas" [P2]). Por su parte, cuando los participantes hablan de conocimientos se refieren a la necesidad de poseer información para poder ser un pensador crítico y al acto de mantenerse informado activamente ("Tener un pensamiento crítico implica también informarte un poco y como saber de diferentes conocimientos para tú crear una idea y crear tu idea sobre un tema o sobre algo" [P2]; "Te vas informando y vas diciendo pues esto sí y esto no según tu idea" [P1]).

En cuanto a las habilidades, algunos participantes expresan que se deben poseer ciertas habilidades para poder considerar que existe pensamiento crítico (Es la capacidad de criticar, de cuestionarnos, de investigar, de curiosear" [P3]). También hablan de que implica la existencia de una disposición a ponerse en situaciones incómodas ("(El pensamiento crítico) también es incomodarte" [P3]).

Cuando se les pregunta a los participantes por los atributos que caracterizan a alguien que piensa críticamente, emergen tres categorías claras. La autocritica, como cuestionamiento de las creencias propias, sería una de ellas ("Debe ser capaz de desmentirse ideas en su cabeza" [P5]; "Lo de cuestionarse eso yo creo que también está como súper bien para tener un buen pensamiento crítico" [P2]). Otra característica es la actitud ("Más que experiencia es interés" [P4]). También se requieren habilidades sociales ("Una persona que le cuesta a lo mejor relacionarse con otras personas, no puede a lo mejor debatir sobre ciertos temas" [P4]).

El grupo en su mayoría considera que el desarrollo del pensamiento crítico es algo contextual ("A través de lo que he vivido, a través del cómo me he educado y las herramientas que he ido desarrollando" [P3]; "También el pensamiento crítico no es, pues voy a coger un artículo, me voy a poner a leerlo y soy estoy superformada. Creo que también es un poco vivir ciertas situaciones y decir, pues esto sí, esto no." [P4, P5]; "El salir también de tu zona de confort también puede desarrollar mucho el pensamiento crítico. Al final tú vives en un pueblo, ves siempre lo mismo y también como conocer diferentes cosas y cosas nuevas puede desarrollarte esa capacidad de tener un pensamiento crítico" [P2]). Sin embargo, algún participante también expresó su creencia de que el PC es algo que se desarrolla de forma natural ("Cuando te vas haciendo grande" [P1]).

En cuanto al sistema educativo, los participantes indican que el pensamiento crítico empieza a trabajarse activamente en la enseñanza postobligatoria, en algunas ocasiones en Bachillerato ("Hasta que no llegas a bachillerato, das filosofía o das otras asignaturas como puede ser valores éticos, tal, más centrado en el pensamiento, en reflexionar y en cuestionarte la vida, no desarrollas esa capacidad" [P3], "Sobre todo en segundo de bachillerato, creo yo, que fue cuando empezamos más con ese tema y en la universidad alguna que otra vez también" [P2]) y en otras ocasiones ya entrada la universidad ("En bachillerato no he tenido ningún maestro, por ejemplo, que nos explique eso. Más bien ha sido primero, segundo de carrera y por encima, que tampoco han profundizado como tal" [P1]).

Dentro de la enseñanza superior, los participantes recalcan que la docencia en PC no es algo generalizado, sino que depende de asignaturas o profesores concretos ("La universidad la única asignatura así es un poco ahora en medios con el tema de las noticias y eso, pero poco más" [P5]). Indican además que se prioriza una enseñanza implícita, sutil, no centrada en la teoría ("Se hace de manera muy sutil, tanto que ni nos damos cuenta. Es decir, antes hemos puesto el ejemplo de que hasta ahora no hay una asignatura donde, ¿sabes? Yo personalmente creo que sí que se ha ido trabajando, pero no se le ha dado importancia." [P3]). En general, los participantes consideran que la forma de enseñar el PC debe cambiar ("A mí de que me vale que tú me plantes en la pizarra, tema uno, ¿qué es el pensamiento crítico? A mí eso no me vale de nada. Yo prefiero que tú a través de dinámica, a través de que tú me hagas reflexionar de verdad, ¿sabes?" [P2]).

Los participantes consideran que el PC puede tener utilidad en una serie de campos. Destacan la función de análisis del discurso y los conceptos ("El pensamiento crítico al final lo que a ti te hace es reflexionar y cuestionarte las cosas" [P5]; "Desafiado un poco al rol de autoridad, ¿no? Que en este caso sería el profesor porque llega una persona que tiene muchísima más experiencia que tú, te dices, pues esto, esto y esto. Y ahí estás tú para decir, claro, para decir, pues está bien o está mal," [P4]). También comentan el papel del PC en la comunicación ("A lo mejor yo soy la hostia, ¿sabes? Y tengo mi y tengo mis ideales super claros, pero no tengo la manera de decir, pues esto y esto y esto." [P4, P2]) y como herramienta para desarrollar la propia identidad ("Para definirte, ¿no? Identificarte a ti mismo de soy esto, tengo estos valores y tal." [P1]; "Lo de la identidad creo que está muy ligado con el pensamiento crítico" [P3]). Además, indican su importancia para la adaptabilidad ("Te van a enseñar una teoría, pero después cuando trabajemos vamos a trabajar con personas y cada persona al final es un caso distinto. Entonces tú tienes que tener ese pensamiento para decir, 'No, todo va a ser igual.'" [P5]; "Yo pienso ahí que es donde va también a jugar un poco el pensamiento crítico, el que nos escuchemos ya no solamente en disciplinas de nuestra misma rama, sino también entre otras, porque no puedo ir con un, o sea, si yo voy con el juicio o el prejuicio de es que esta persona es así, así es que de derecho es muy cuadriculado, a lo mejor me encuentro en una persona que es lo más." [P3]).

Los participantes valoran sus competencias críticas como escasas ("Yo creo que tengo muy poco pensamiento crítico. No, no me cuestiono muchas cosas, la verdad." [P5, P1]) o en proceso de mejora ("Yo creo que estoy en proceso, o sea, no puedo decir que tengo un pensamiento crítico 10 de 10 ni me gustaría calificarlo con números porque no lo veo" [P3]; "Yo igual, por ejemplo, lo he notado mucho cuando me he venido a vivir fuera, eh, que yo vivía en un pueblo muy pequeño" [P2]). Algunos indican haber recibido formación al respecto ("Yo creo que sí. Eh, pero de manera inconsciente también, ¿no? Por ejemplo, el voluntariado estamos, o sea, estamos haciendo voluntariado, ¿vale? Para ponerlo así un poco en contexto y creo que esto al fin y al cabo también te desarrolla un poco el pensamiento crítico." [P4]) y otros lo contrario ("No me ha dado nunca por la verdad, por ponerme que las cosas son así." [P2]), pero en general están de acuerdo en que más formación es necesaria ("Yo creo que sí. Que yo creo que no vendría mal porque si estamos quejándonos de que en la carrera a nivel profesional nos dan una clase que sea más y estamos diciendo hace falta tal, hace falta." [P3, P2, P4]).

Como se puede observar, el resultado de aplicar la técnica de grupos focales fue una conversación rica y con muchos matices que arrojaron luz sobre diversos puntos de la temática a tratar.

4. Discusión

Los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo y cualitativo permiten reflexionar sobre el modo en que distintas variables sociodemográficas inciden en las creencias, actitudes y autopercepciones sobre el pensamiento crítico. La articulación de ambos enfoques metodológicos refuerza la validez de los hallazgos y aporta una mirada que va más allá de la descripción, para ofrecer una comprensión más profunda de las variables.

Entre los principales hallazgos de esta investigación, destacan las diferencias de pensamiento crítico entre los estudiantes de Educación Social y Psicología, siendo la mayoría de las otras variables más o menos homogéneas en ambos grupos.

Los estudiantes de Psicología, pese a manifestar mayor conocimiento percibido, son también quienes menos formación específica sobre pensamiento crítico han recibido. Esta aparente contradicción puede estar relacionada con una confusión entre habilidades cognitivas generales -como razonamiento o empatía- y el pensamiento crítico como competencia entrenable. Es decir, podrían asumir que por el hecho de estudiar una disciplina reflexiva ya poseen dicha competencia, sin necesidad de desarrollarla deliberadamente. Estos resultados concuerdan con evidencia previa, Bejarano et al. (2014) encontraron en su investigación una importante deficiencia en las habilidades críticas y la falta de motivación al aprendizaje en los estudiantes de Psicología.

El grupo de Educación Social, por el contrario, transmite una menor percepción de competencia, pero una mayor claridad conceptual, una actitud más abierta hacia la formación específica y un reconocimiento explícito de su valor profesional y social. No obstante, durante la discusión del grupo focal, esa misma claridad conceptual no se detectó, en línea con García-Moro et al. (2021).

Vendrell y Rodríguez (2020) conceptualizan el pensamiento crítico como un proceso razonado y reflexivo que, mediante habilidades y conocimientos, busca tomar una decisión. Mientras, los participantes del grupo focal proporcionan ideas con un enfoque más personal que teórico. Es decir, llegan a ideas que son teóricamente correctas mediante la lógica y no el aprendizaje y uso del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico para el grupo focal aparece definido en términos de cuestionamiento constante, necesidad de información y capacidad de incomodarse. La forma en que lo conceptualizan indica que entienden el pensamiento crítico como una expresión de autonomía personal y capacidad de reflexión propia. Algunos de los participantes lo relacionan también con la iniciativa para buscar información y la capacidad de retener el conocimiento. Cuando se habla de pensador crítico los participantes hacen referencia a alguien capaz de cuestionar sus propias ideas, que demás tenga interés por ponerse en situaciones que pueden resultar incómodas y que sea capaz de transmitir esas ideas y debatirlas activamente con otras personas.

Otra dimensión relevante emerge al analizar las creencias sobre la naturaleza del pensamiento crítico. La concepción innatista mostrada por una parte de los estudiantes de Psicología entra en contradicción con los principios de educabilidad y entrenamiento que definen las principales teorías sobre pensamiento crítico, ampliamente extendidas por autores como Paul y Elder (2014), Facione (1990) o Lipman (2003). En este sentido, las aportaciones del grupo focal resultan especialmente interesantes. Para los estudiantes de Educación Social, el pensamiento crítico se entiende desde una perspectiva más socio-constructiva, como una capacidad que se

construye mediante la experiencia, el cuestionamiento y la interacción con otras personas. Los participantes mencionan múltiples factores como: el entorno familiar, la educación recibida, el lugar de origen o el acceso a experiencias nuevas, como el voluntariado o salir de su zona de confort.

Por otro lado, un elemento que merece atención es la contradicción entre la importancia del pensamiento crítico y la percepción de las propias capacidades. Varios participantes declaran tener “muy poco pensamiento crítico”, mientras que otros lo identifican como un proceso en construcción. Este patrón se confirma en las correlaciones cuantitativas: quienes perciben mayor utilidad profesional del pensamiento crítico también son quienes valoran más la posibilidad de recibir formación y quienes reconocen que la sociedad no favorece posiciones críticas son quienes más demandan talleres universitarios. Estas asociaciones sugieren que la autopercepción de carencias no implica desinterés, sino una actitud reflexiva que impulsa el deseo de mejora.

El hecho de que quienes ven la sociedad como poco favorable al pensamiento crítico sean también quienes consideran más necesaria la formación universitaria en este tema, indica una conciencia crítica adaptada al contexto: cuanto más se percibe un problema social, más urgentes son las herramientas para afrontarlos. Esta correlación se observa especialmente en el estudiantado de Educación Social.

Tanto los datos del cuestionario como lo emergido en el grupo focal señalan la percepción generalizada de escasa presencia del pensamiento crítico como contenido explícito en el sistema educativo. Todos los participantes del grupo focal coinciden en que el pensamiento crítico no se enseña de forma explícita en la educación obligatoria y que solo aparece tímidamente en el bachillerato o la universidad. Además, critican la manera en que se aborda considerándola demasiado sutil, carente de espacio para el debate real o el desarrollo de habilidades de diálogo. Coinciendo con lo encontrado por Pedraja-Rejas y Rodríguez (2023) e Hipólito (2006), el alumnado entrevistado considera que las mejores actividades de formación son aquellas que protagoniza el propio estudiantado, es decir, favorecen el aprendizaje participativo.

El grupo focal también aporta una perspectiva valiosa sobre la utilidad del pensamiento crítico en diferentes dimensiones. A nivel personal, el pensamiento crítico se percibe como un elemento para la definición de la propia identidad, para analizar discursos, para comunicarse con claridad o tomar decisiones profesionales. A nivel profesional, se destaca su importancia para la adaptabilidad en la intervención social, la toma de decisiones éticas y el trabajo interdisciplinar. Algunos participantes recalcan la perspectiva contextual de cada caso a la hora de intervenir y de relacionarse con el entorno de trabajo y otros profesionales. El pensamiento crítico no es entendido solo como una herramienta instrumental, sino como parte casi indispensable para desarrollarse como sujeto propio.

Además de las relaciones entre las respuestas, entre las variables sociodemográficas ha destacado otra dimensión central: la experiencia. Si bien el análisis estadístico muestra escasas asociaciones significativas entre variables categóricas, el hecho de que el grado universitario esté relacionado con la experiencia laboral previa (con más experiencia en estudiantes de Educación Social) no es un hallazgo trivial: esta diferencia puede ser clave para entender el modo en que cada grupo concibe y valora el pensamiento crítico.

En el grupo focal la experiencia también emerge como un factor clave, señalada como representativa de un papel principal en el desarrollo del pensamiento crítico más allá del contexto



académico. Las participantes relatan cómo el pensamiento crítico se ha desarrollado en contextos no académicos, como el voluntariado, que les facilitaron ampliar su visión.

Esta experiencia supone el acceso a un aprendizaje formal, profundo, aplicable y con sentido para la reflexión crítica, lo que podría explicar la mayor disposición del alumnado de Educación Social hacia talleres y cursos específicos, así como su percepción del pensamiento crítico como fundamental para su desempeño profesional.

Quienes han tenido contacto con el mundo laboral pueden desarrollar una comprensión más profunda y aplicada del pensamiento crítico, lo que explicaría por qué estos estudiantes manifiestan una mayor convicción sobre su utilidad profesional y mayor disposición hacia actividades formativas específicas. Sin embargo, no existe evidencia previa que relacione la experiencia laboral con el desarrollo de pensamiento crítico durante la vida universitaria.

Finalmente, es importante aclarar que la imposibilidad de realizar el grupo focal con estudiantes de Psicología no debe tratarse solo como una limitación metodológica, sino también como un dato sobre la disposición hacia el pensamiento crítico en diferentes grados. La escasa respuesta en esta carrera puede interpretarse como un desinterés o una falta de conexión con el tema, lo que refuerza los resultados cuantitativos en los que se evidenciaba una menor valoración del pensamiento crítico o de su aplicación. Esta diferencia inicial plantea una línea de reflexión sobre cómo se construyen las prioridades formativas en cada carrera y hasta qué punto se promueve o se margina el pensamiento crítico en función del perfil profesional que se proyecta.

En conjunto, los datos sugieren que el pensamiento crítico no es entendido ni valorado de forma homogénea entre los estudiantes, los cuales solo se diferencian significativamente en dos variables: experiencia laboral y campo de estudio. Esto da a entender que el pensamiento crítico no puede promoverse eficazmente sin tener en cuenta las características individuales, como la trayectoria vital u otras condiciones que median su desarrollo. Las diferencias entre Psicología y Educación Social no solo reflejan características de cada colectivo, sino también distintas lógicas formativas que deberían ser tenidas en cuenta al diseñar intervenciones educativas dirigidas al fomento del pensamiento crítico. Estos hallazgos evidencian una clara necesidad de trabajo sobre el pensamiento crítico en el Grado de Psicología. Dichas intervenciones educativas deben estar adaptadas a cada contexto disciplinar, integrando metodologías activas, espacios de diálogo, experiencias prácticas y un acompañamiento pedagógico explícito en el desarrollo del pensamiento crítico como competencia clave.

Los resultados generales apuntan a unas creencias más sólidas y motivaciones significativamente más elevadas entre los estudiantes de Educación Social frente a los de Psicología. El conocimiento sobre pensamiento crítico del primer grupo se alinea de manera efectiva con las corrientes teóricas aceptadas en la comunidad científica.

Para próximas investigaciones serían convenientes estudios que clarifiquen cuáles o dónde se manifiestan las carencias formativas de pensamiento crítico, con el fin de intervenir de la manera más eficiente posible. Así como poder comparar los resultados con los de otras universidades u otros grados.

Por otro lado, la experiencia laboral se ha presentado como un resultado novedoso, sin embargo, la poca representatividad de personas con experiencia laboral en el grado de Psicología impide valorar si el pensamiento crítico se relaciona con dicha variable sin verse afectada por el campo de estudio. Por lo que, este resultado ofrece la oportunidad a próximos estudios,

de una investigación, de manera más específica, sobre el tipo de relación que existe entre las variables: grado, experiencia laboral y percepción y motivación frente al pensamiento crítico.

4.1. Limitaciones

Este trabajo presenta ciertas limitaciones que conviene tener en cuenta. La muestra, de tamaño reducido y con una infrarrepresentación de participantes masculinos, restringe la posibilidad de generalizar las conclusiones a otros contextos universitarios.

Otra limitación metodológica está vinculada al instrumento utilizado en la evaluación cuantitativa. Aunque el cuestionario ad hoc presentó una fiabilidad aceptable ($\alpha = 0,60$) y permitió explorar diversas dimensiones del pensamiento crítico, su validez psicométrica fue limitada. El bajo índice de adecuación muestral ($KMO = 0,54$) indica la conveniencia de utilizar, en futuros estudios, escalas estandarizadas con mayor solidez estadística.

Además, la ausencia de participación del alumnado del Grado en Psicología en la fase cualitativa impidió realizar una comparación entre titulaciones, reduciendo la riqueza interpretativa del análisis cualitativo. No obstante, dicha falta de respuesta puede ser, en sí misma, un indicador relevante de la actitud hacia el pensamiento crítico.

Estas limitaciones evidencian la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias, estrategias de muestreo más robustas y un equilibrio mayor entre titulaciones para fortalecer la comparabilidad.

4.2. Aplicaciones prácticas

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de implementar medidas eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros profesionales. Especialmente mediante la inclusión de estrategias específicas en los planes de estudios, con el uso de metodologías como talleres, clases concretas o asignaturas enfocadas en habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. Siendo la aplicación práctica óptima la inclusión de esta competencia de manera transversal a todas las asignaturas que comprometan el carácter crítico de sus estudiantes, pudiéndose adaptar a cada titulación. Convirtiendo el desarrollo del pensamiento crítico en parte de los objetivos de la formación de los profesionales y no un complemento meramente deseable.

5. Conclusión

En el contexto universitario actual, el pensamiento crítico se ha convertido en una competencia clave, no solo para adquirir conocimientos, sino para interpretarlos, cuestionarlos y aplicarlos con criterio. Este estudio ha permitido constatar que las creencias sobre el pensamiento crítico varían significativamente según el grado académico y las experiencias prácticas del alumnado universitario. No se trata, por tanto, de una habilidad percibida de manera uniforme, sino dependiente de las variables contextuales que han moldeado a cada persona. En conjunto, los resultados apuntan a la necesidad de una enseñanza más estructurada y comprometida con el desarrollo del pensamiento crítico, adaptada a las particularidades de cada titulación.

6. Adscripción

El presente estudio se enmarca dentro del Máster Universitario en Investigación e Intervención Psicosocial en Contextos Diversos de la Universidad de Huelva.

7. Financiación

Esta investigación no ha recibido financiación específica por parte del sector público, del sector comercial o de entidades sin ánimo de lucro.

Referencias:

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., y Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314558493>
- Bartolomé, M. (2021). Redes sociales, desinformación, cibersoberanía y vigilancia digital: una visión desde la ciberseguridad. *Revista de Estudios En Seguridad Internacional*, 7(2), 167-185. <https://doi.org/10.18847/1.14.9>
- Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Bejarano, L. M., Galván, F. E., & López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología. *Aletheia Revista de Desarrollo Humano Educativo y Social Contemporáneo*, 6(2), 202-223. <https://doi.org/10.11600/21450366.6.2aletheia.202.223>
- Caballero, P., & Sánchez, S. (2022). Educar «en y con» el pensamiento crítico. Un estudio diferencial por género y edad en estudiantes universitarios. En *Del periodismo a los prosu midores. Mensajes, lenguajes y sociedad* (pp. 240-259). Editorial Dyckinson, SL. <http://hdl.handle.net/20.500.12020/1502>
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory And Practice*, 9-26. <https://psycnet.apa.org/record/1986-98688-001>
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). *Educational Resources Information Center (ERIC)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423#:~:text=Using%20a%20qualitative%20research%20methodology%2C%20known%20as%20the,critical%20thinking%20%28CT%29%20in%20educational%20assessment%20and%20instruction>.
- Facione, P. (2020). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*.
- Fierro, C., & Di Doménico, M. C. (2017). Enseñanza y formación universitaria en Psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(1), 30-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5994853.pdf>
- 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(12), 6865. <https://doi.org/10.3390/su13126865>
- Hipólito, J. (2006). Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. En Universidad Icesi eBooks. Universidad Icesi. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DiscernimientoHipolitoIcesiCompleto.pdf>



- Lipman, M. (2003). Thinking in education (2nd ed.). Cambridge University Press.
- López, P. C. L., Maldonado, A. M., & Ribeiro, V. (2023). La desinformación en las democracias de América Latina y de la península ibérica: De las redes sociales a la inteligencia artificial (2015-2022). URU Revista de Comunicación y Cultura, 8, 69-89. <https://doi.org/10.32719/26312514.2023.8.5>
- Lopez-Gonzalez, H., Sosa, L., Sánchez, L., & Faure-Carvallo, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico. Revista Latina de Comunicación Social, 81, 399-422. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1939>
- Magallón-Rosa, R. (2022). De las fake news a la polarización digital. Una década de hibridación de desinformación y propaganda. Más Poder Local, 50, 32-48. <https://doi.org/10.56151/maspoderlocal.120>
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S., y Garvan, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. Educational Research Review, 9, 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.002>
- Paul, R., y Elder, L. (2019). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Pearson.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools (7th ed.). Foundation for Critical Thinking Press.
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez, C. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Una revisión sistemática. Revista de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40733>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020). Guía para la elaboración y aplicación de grupo focal: G-DEP-005. Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Superior Universitaria. <https://hdl.handle.net/20.500.12982/6434>
- Vendrell, M. & Rodríguez J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. Revista de la Educación Superior, 49(194), 9-25. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/1121>
- Zambrano, S. B., Díaz, Y. T., & Daza, V. M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 14(2). <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>