

Artículo de investigación

Percepción de estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico

Student and Teacher Perception of the Teaching-Learning Process of Critical Thinking

Marco Antonio Gutiérrez Casarez^{*}, Erika Paola Reyes Piñuelas¹, Israel Moreno Salto².

Cómo referenciar:

Gutiérrez, M., Reyes, E. y Moreno, I. (2026). Percepción de estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico. *INNOVACADEMIA*, 2(3), 39-55.
<https://doi.org/10.29105/innoacad.v2i3.90>

* Autor para correspondencia. Maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Universidad Autónoma de Baja California, México.

ORCID: [0009-0001-9806-1631](https://orcid.org/0009-0001-9806-1631)

Contacto: gutierrez.marco@uabc.edu.mx

¹ Doctorado en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Universidad Autónoma de Baja California, México.

ORCID: [0000-0002-7156-1548](https://orcid.org/0000-0002-7156-1548)

Contacto: erikareyes@uabc.edu.mx

² Doctorado en Educación por la Universidad de Cambridge, Reino Unido.

Universidad Autónoma de Baja California, México.

ORCID: [0000-0001-6705-591X](https://orcid.org/0000-0001-6705-591X)

Contacto: israel.moreno.salto@uabc.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional* (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.



RESUMEN

Palabras clave:

*pensamiento crítico,
educación superior,
psicología.*

El Pensamiento Crítico (PC) es una de las habilidades fundamentales para el siglo XXI. Su desarrollo es una de las metas principales a alcanzar en todos los niveles educativos a escala mundial. Sin embargo, existen escasos estudios sobre las fricciones y retos encontrados durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo explorar la percepción que tienen estudiantes y docentes de la licenciatura en psicología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC en una universidad pública del norte de México a partir de una metodología mixta de diseño paralelo convergente. Los principales hallazgos sugieren una discrepancia entre la percepción de los alumnos y docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC. A manera de conclusión, se evidencia la ausencia de un marco conceptual compartido, la evaluación no explícita, prácticas pedagógicas tradicionales y una limitada formación docente como obstáculos que exigen replantear estrategias institucionales para fortalecer el PC. Se recomienda promover formación docente en metodologías activas, crear instrumentos de evaluación culturalmente adecuados y reducir el tamaño de los grupos para fomentar una enseñanza del PC más efectiva y reflexiva.

ABSTRACT

Keywords:

*critical thinking,
higher education,
psychology.*

Critical Thinking (CT) is one of the fundamental skills for the 21st century. Its development is one of the primary goals to be achieved at all educational levels worldwide. However, there are few studies on the obstacles and challenges encountered during the teaching-learning processes. This article aims to explore the perceptions of students and faculty in the psychology bachelor's degree program regarding the teaching-learning process of CT at a public university in northern Mexico, using a mixed-methods approach with a parallel-convergent design. The main findings suggest a discrepancy between students' and faculty members' perceptions of CT teaching-learning process. In conclusion, the absence of a shared conceptual framework, non-explicit assessment, traditional teaching practices, and limited teacher training are identified as obstacles that require a rethinking of institutional strategies to strengthen CT. It is recommended to promote teacher training in active teaching methodologies, develop culturally appropriate assessment tools, and reduce class sizes to foster more effective and reflective teaching of CT.

INTRODUCCIÓN

Desde los años 80 hay un creciente interés por desarrollar el Pensamiento Crítico (PC) en los estudiantes (Buskist & Irons, 2008; Rodríguez-Ortiz et al., 2023), ocupando un rol primordial en los planes de estudio (Rivas, 2021). Diversos organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], (2016) lo consideran como una habilidad fundamental para el siglo XXI.

Desarrollar el PC es clave en materia intelectual, social, productiva y económica. En primer lugar ayuda a analizar, evaluar y clasificar la información como confiable, coherente y relevante, o bien, como falaz, falsa e irrelevante (Bowell et al., 2020; Vendrell-Morancho et al., 2024); en segundo lugar, permite a los individuos adaptarse y ajustarse a entornos en constante cambio (Rivas, 2021); en tercer lugar, promueve la productividad y buen rendimiento académico (Li, 2023); en cuarto lugar, es indispensable en los empleados que se desenvuelven en corporativos, empresas y organismos internacionales (Bellaera et al., 2016); y por último, es fundamental para una participación ciudadana informada y responsable (Vendrell-Morancho y Rodríguez, 2020).

En el caso particular de la psicología, el PC es imprescindible para analizar, evaluar, criticar y resolver problemas teórico-prácticos (Burke et al., 2014). La American Psychological Association (APA, por sus siglas en inglés) establece como objetivo el desarrollo del PC en los programas de licenciatura de psicología con la finalidad de contribuir a la solución de problemas relacionados con la mente y el comportamiento humano (2023).

En sintonía con lo anterior, en el plan de estudios actual y en las cartas descriptivas de cada unidad de aprendizaje de la licenciatura en psicología de la universidad pública en la que se realizó la presente investigación, se establece como uno de los objetivos la formación de estudiantes con sentido crítico y reconocimiento de argumentos sólidos. Por lo que el PC tiene un rol central para la consecución de estos objetivos. No obstante, a pesar de que se reconoce la importancia del PC, existen escasos estudios en México y Latinoamérica que documenten el trabajo realizado en

torno a su desarrollo (Vendrell-Morancho y Rodríguez, 2020).

El presente artículo tiene como objetivo explorar la percepción que tienen estudiantes y docentes de la licenciatura en psicología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC en una universidad pública en el norte de México. Al analizar de manera conjunta las percepciones de alumnos y docentes es posible conocer de manera más amplia aspectos experienciales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, posibilita contrastar lo escrito en documentos de política y teoría educativa con las opiniones de los agentes educativos derivadas de su experiencia.

Dicho lo anterior, el artículo explora literatura sobre el concepto de PC, investigación empírica sobre su enseñanza en programas de psicología, así como la investigación realizada en el contexto latinoamericano en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Después, se presenta el proceso, la metodología, los resultados obtenidos, así como una discusión de estos y sus implicaciones. Por último, se concluye y se proponen acciones futuras para fortalecer la promoción del PC en la educación superior.

CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Así como otros constructos teóricos, existen diversas concepciones sobre PC (Cerdeña et al. 2025). Por ejemplo, Ennis (2016) enlista al menos 17 concepciones diferentes. De hecho, según la disciplina y enfoque desde el cual se estudia, éste es conceptualizado de diferente manera, existiendo variaciones acerca de sus propósitos, alcances, metas, criterios de evaluación y disposiciones que lo componen (Hitchcock, 2022).

Una corriente dominante conceptualiza al PC como un tipo de pensamiento racional sometido a estándares intelectuales donde están implicadas una serie de habilidades cognitivas que se aplican de manera sistemática con el propósito de resolver problemas y justificar nuestras creencias y acciones (Davies y Barnett, 2015; Paul y Elder, 2003).

Por otro lado, Facione (1990) conceptualiza al PC como un proceso metacognitivo que implica no solo habilidades y conocimientos racionales, sino también una serie de disposiciones, actitudes y virtudes

intelectuales que son necesarias para que sea puesto en práctica. Por ser una concepción integral, en este artículo se parte de la definición propuesta por Vendrell-Morancho y Rodríguez (2020):

proceso metacognitivo activo que a través de la estimulación y coalición de ciertas habilidades, disposiciones y conocimientos nos ayuda a elaborar un juicio premeditado e introspectivo que nos dirige hacia la acción o resolución de problemas de manera eficaz y eficiente. (p. 13)

Bajo esta concepción, el PC es un medio para la acción o toma de decisiones. Además, se parte de la idea de que puede ser enseñado y aprendido, y que, por lo tanto, requiere de instrucción y práctica para su desarrollo (Paul y Elder, 2003).

LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN PSICOLOGÍA

El PC juega un rol central en la psicología al estimular el pensamiento científico aplicado a los fenómenos psicológicos (Burke et al., 2014). En ese sentido, es necesario que los estudiantes, además del aprendizaje de teorías, métodos y técnicas psicológicas, aprendan a pensar de forma crítica sobre el comportamiento humano.

En este contexto, distintas investigaciones, en su mayoría de corte cuantitativo, y en países del Norte Global, se han centrado en la promoción del PC en estudiantes de psicología a través de diversas estrategias pedagógicas, y se han evaluado los resultados a partir de pruebas estandarizadas tanto cuantitativas como cualitativas para poblaciones europeas y anglosajonas. Por ejemplo, Tabares-Díaz et al. (2019) implementaron el debate crítico como estrategia para desarrollar algunas habilidades del PC. Por su parte, Stark (2012) y Burke et al. (2014) buscaron promoverlo en asignaturas de psicología con el objetivo de desarrollar habilidades como argumentación y razonamiento lógico. Los autores coinciden en que la promoción explícita del PC a través de diversas actividades tiene un tamaño del efecto moderado/grande en el fortalecimiento de algunas habilidades cognitivas del PC.

Sin embargo, dentro de la literatura no se encontraron investigaciones donde se explore la percepción y experiencia que tienen los agentes

educativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC en el campo de la psicología, lo cual es fundamental, pues como lo señala Friz et al. (2018), las prácticas educativas solo pueden ser comprendidas en función de las orientaciones, concepciones y entorno en los que se desarrollan. Para los autores, factores como las creencias, emociones, percepciones y actitudes de estudiantes y docentes juegan un rol importante en el éxito académico de los alumnos. Por su parte, según Sanhueza et al. (2014), las creencias de los docentes sobre el valor de los contenidos y los procesos dentro del aula impactan en el desarrollo de las clases.

INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PC EN LATINOAMÉRICA

A pesar de que se han hecho esfuerzos para promover el PC en el contexto latinoamericano en general, y en México en particular, no es suficiente la literatura científica y rigurosa relacionada a su enseñanza en la educación superior. Además, existe un desacuerdo con relación al desarrollo del PC y la experiencia de estudiar a nivel de la educación universitaria: por una parte, algunos autores señalan que dicha experiencia tiene un impacto significativo en el desarrollo del PC; otros indican que el impacto no es estadísticamente significativo, y que incluso, en algunas ocasiones éste llega a disminuir con el pasar de los años (Vendrell-Morancho y Rodríguez, 2020). Asimismo, a pesar de que los docentes están de acuerdo con la importancia que tiene el PC, es insuficiente lo que se ha hecho para incorporar estrategias y métodos didácticos para su enseñanza (Guzmán y Sánchez, 2006).

Por otro lado, aunque una de las condiciones para promover el PC de forma efectiva es evaluándolo (Vendrell-Morancho y Rodríguez, 2020), la literatura sobre su evaluación o medición en Latinoamérica es escasa. Esto último puede ser causado por diversos factores. Entre ellos, Rivas (2021) destaca la falta de claridad conceptual, recursos humanos insuficientes, ausencia de capacitación docente y escasez de materiales e instrumentos estandarizados y accesibles para poblaciones hispanohablantes. Su evaluación permitiría determinar qué tan eficaces son las estrategias que se

implementan para promoverlo, así como esclarecer cuáles pudieran ser las posibles barreras que lo obstaculizan (Meléndez, 2021).

Por último, como se mencionó con anterioridad, se ha investigado de manera insuficiente la percepción que tienen los actores educativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC dentro del aula pues la mayoría de las investigaciones se centran en estudios cuantitativos de autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades, pero no sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garay y Quintana, 2023). Por ejemplo, Canese (2020) exploró la autopercepción que tienen los estudiantes de ciencias sociales y humanidades sobre su capacidad de PC durante la formación universitaria; por su parte, Garay y Quintana (2023) estudiaron la percepción que tiene la comunidad educativa en torno a la promoción de habilidades para el siglo XXI, incluido el PC. Mientras que, Martínez y Carranza (2021) analizaron las respuestas de los estudiantes de francés como lengua extranjera frente a las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del PC implementadas por el docente.

Dado que por una parte existe un consenso general sobre la importancia del PC, y por otra, existe poca evidencia empírica sobre su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es relevante explorar

la percepción que tienen tanto estudiantes como docentes al conocer desde su perspectiva y experiencia el proceso de promoción del PC. En ese sentido, no se encontraron estudios que investiguen la percepción conjunta de estudiantes y docentes desde una metodología mixta. Este trabajo ofrece una perspectiva metodológica novedosa para su exploración. A partir de lo anterior, se pretende responder a la pregunta: ¿Qué percepción tienen los estudiantes y docentes de un programa de licenciatura en psicología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC?.

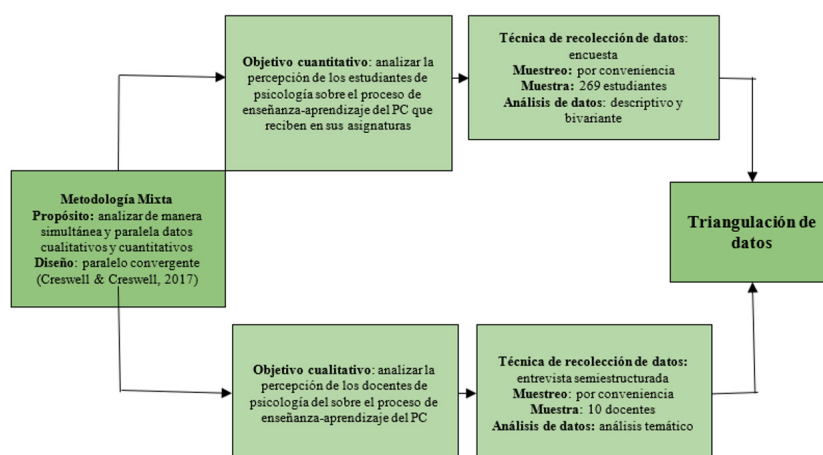
METODOLOGÍA

Enfoque

La investigación se realizó desde una metodología mixta con diseño paralelo convergente. Según Creswell (2021) el propósito de este tipo de diseño es recolectar y analizar de manera simultánea pero paralela datos cuantitativos y cualitativos. Para ello, se analizaron los datos de cada método de manera independiente. Después se llevó a cabo una integración de los hallazgos con la intención de compararlos, contrastarlos e interpretarlos. Para finalizar, se realizaron algunas metainferencias que surgen de la integración del análisis a la luz de lo reportado en la literatura. En la Figura 1 se muestra de manera sintética el proceso de investigación.

Figura 1

Esquema general del proceso de investigación



Nota: Elaboración propia, 2024.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron alumnos y docentes inscritos o adscritos en el periodo 2024-1 en la facultad de la licenciatura en psicología. Según en el portal oficial de la institución, ésta cuenta con una planta académica de 48 profesores de tiempo completo distribuidos en cinco licenciaturas. Además, según la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, la institución tuvo una población estudiantil de 2,355 alumnos inscritos, de los cuales, el 39% está inscrito en la licenciatura en psicología en modalidad presencial y semipresencial.

De una población de 622 estudiantes de psicología se obtuvo un tamaño de la muestra de

269 estudiantes (43.2%) con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%. El muestreo fue por conveniencia. En la Tabla 1 se muestran las características de los estudiantes con relación a su género, edad, semestre y turno.

Los criterios de inclusión fueron: 1) ser alumno de la licenciatura de psicología de la etapa disciplinaria y terminal, 2) pertenecer a la modalidad escolarizada y 3) que estén inscritos y cursando asignaturas en el periodo 2024-1. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: 1) ser estudiante de otras licenciaturas que no sean psicología, 2) pertenecer a la modalidad semiescolarizada y 3) que no estén inscritos y por lo tanto no estén cursando asignaturas en el periodo 2024-1.

Tabla 1
Características de los participantes del estudio cuantitativo

Variable	Categoría	f	%
Género	Mujer	213	79.2
	Hombre	56	20.8
	Total	269	100
Edad	17-19	58	21.5
	20-22	180	67
	23-25	23	8.5
	26-28	5	1.9
	29 o más	3	1.1
	Total	269	100
Semestre	3ero	62	23
	4to	69	25.6
	5to	52	19.5
	6to	59	22
	7mo	25	9.2
	8vo	2	0.7
	Total	269	100
Turno	Vespertino	137	50.9
	Matutino	132	49.1
	Total	269	100

Nota: Elaboración propia, 2024 a partir de los datos del estudio cuantitativo.

Por otro lado, de una población de 42 docentes adscritos a la planta de psicología de la facultad se entrevistó a 10 docentes a partir de un muestreo por expertos. El tamaño de la muestra se derivó a partir del proceso de saturación en el análisis cualitativo de los datos.

Los criterios de inclusión fueron: 1) docentes que impartían clases en el programa educativo de la licenciatura de psicología en el periodo 2024-1 y 2) que

impartían clases en la modalidad escolarizada. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: 1) docentes que no impartían clase en la licenciatura en psicología, 2) docentes que no estaban activos en el periodo 2024-1 y 3) docentes que sólo impartían clase en modalidad semiescolarizada.

Algunas de las características principales de los participantes se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Características de los participantes del estudio cualitativo

Género	Formación académica	Cargo en la facultad	Años como docente de la facultad
Femenino	Posgrado en ciencias sociales	Responsable de programa académico; Profesora de tiempo completo	6
Femenino	Posgrado en ciencias de la salud	Responsable de programas académicos; Profesora de tiempo completo	6
Masculino	Posgrado en ciencias sociales	Profesor de tiempo completo	7
Masculino	Posgrado en ciencias de la conducta	Responsable de programa académico; Profesor de tiempo completo	8
Masculino	Posgrado en psicología educativa	Profesor de tiempo completo	8
Masculino	Posgrado en ciencias sociales	Responsable de programas académicos; Profesor de tiempo completo	9
Femenino	Posgrado en ciencias de la salud	Profesora de asignatura	10
Masculino	Posgrado en ciencias sociales	Profesor de asignatura	15
Femenino	Posgrado en educación	Responsable de programas académicos; Profesora de tiempo completo	27
Femenino	Posgrado en educación	Profesora de asignatura	25

Nota: Elaboración propia, 2024 a partir de los datos obtenidos del estudio cualitativo.

De los diez participantes, cinco son hombres y cinco son mujeres. Con relación a su formación académica, todos cuentan con una licenciatura en psicología. Además, todos tienen un grado de maestría y doctorado en alguna área relacionada con las ciencias sociales, salud o educación. Por otro lado, siete de los participantes son profesores de tiempo completo, de los cuales cinco tienen un cargo extra, ya sea como coordinador(a) o responsable de algún programa académico dentro de la facultad. Asimismo, todos los entrevistados tienen más de cinco años impartiendo clases en la facultad, cada uno con asignaturas pertenecientes a su área de especialidad o experiencia. Dos de los participantes han tenido el rol de coordinador del programa de la licenciatura en psicología, uno de ellos siendo la actual coordinadora del programa.

Procedimiento

Se aplicó el Cuestionario percepción de los estudiantes sobre la enseñanza del pensamiento crítico, el cual fue diseñado a partir de un proceso de validación, adaptación y adecuación del *Student Perceptions of Critical Thinking in Instruction de la Foundation for Critical Thinking* (Paul y Elder, 2007). El objetivo del instrumento es analizar la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de PC que reciben en las asignaturas de la licenciatura. El cuestionario está conformado por 20 ítems, los cuales se responden a partir de una escala de tipo Likert (desde “Muy baja-Baja”, “Regular”, “Regular” y “Alta-Muy Alta”). Cada uno de los ítems evalúa algún aspecto de la enseñanza del PC, por lo que por sí solos constituyen dimensiones distintas.

El instrumento cuenta con validez consecucional, la cual se refiere a que la aplicación y evaluación adecuadas del instrumento causan un cambio en el

proceso de enseñanza de los docentes de tal manera que estos comienzan a promover el PC en el aula. Por otro lado, el instrumento cuenta con una confiabilidad de $\alpha=.962$ (Paul y Elder, 2007), la cual se mantuvo en la adaptación y adecuación del instrumento utilizado para la presente investigación ($\alpha=.912$).

Durante el mes de mayo del 2024 se le entregó a cada alumno un cuestionario individual, el cual contenía el consentimiento de confidencialidad y el consentimiento informado para participar en esta investigación. Para el estudio cualitativo se implementó la técnica de entrevista semiestructurada conformada por seis temas: a) concepción de PC, b) relevancia del PC, c) PC en estudiantes de psicología de la facultad, d) factores que impiden el desarrollo del PC en la facultad, e) estrategias didácticas para promover PC y formas de evaluarlo y e) acciones que debería de realizar la universidad para fomentar el PC en sus estudiantes.

Para contactar a los docentes se envió de manera individual una invitación al correo electrónico institucional donde se explicaba la intención, propósitos y características de la entrevista. Antes de iniciar cada entrevista se envió y leyó el consentimiento informado a cada participante. Una vez que este aceptó y se firmó el consentimiento, se comenzó a grabar el audio de la entrevista por medio de un dispositivo celular inteligente. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de abril del 2024, y tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos.

Tabla 3

Porcentajes y frecuencia de respuestas de los ítems del cuestionario Percepción de los estudiantes sobre la enseñanza del pensamiento crítico

Ítem	Muy baja-Baja	Regular	Muy alta-Alta	Total	M	SD
1.- ¿En qué medida el profesor(a) fomenta en clase un enfoque que requiera PENSAR para entender el contenido, en lugar de simplemente memorizar para obtener una buena calificación?	22.6% (61)	16.4% (44)	61% (164)	100% (269)	3.77	1.66
2.- ¿En qué medida el profesor(a) ha explicado de manera comprensible en qué consiste el pensamiento crítico?	34.9% (94)	23.4% (63)	41.7% (112)	100% (269)	3.13	1.74
3.- ¿En qué medida el profesor(a) promueve activamente el pensamiento crítico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	47.2% (127)	21.6% (58)	31.2% (84)	100% (269)	2.68	1.75
4.- ¿En qué medida el profesor(a) comunica claramente el objetivo o propósito de las actividades, tareas, ensayos, exámenes, etc.?	22.3% (60)	15.6% (42)	62.1% (167)	100% (269)	3.80	1.65

Análisis de resultados

El análisis cuantitativo de los resultados consistió en la descripción de los datos estadísticos (medias y desviaciones estándar) con relación a las frecuencias de las respuestas para cada ítem del cuestionario a partir de la utilización de la paquetería SPSS. Para el análisis cualitativo se realizó un análisis temático inductivo de las transcripciones de las entrevistas con la ayuda del software Microsoft Word. Para ello, primero se realizó una codificación completa de los datos con la intención de construir códigos semánticos derivados del lenguaje de los participantes. Una vez que se encontraron patrones repetitivos en las respuestas se construyeron temas más amplios a partir de los códigos con la intención de organizar e interpretar con mayor profundidad.

Para realizar la triangulación de resultados se analizaron los datos de cada método de manera independiente. Con los dos grupos de datos se elaboró una tabla con los hallazgos más relevantes para tener una visualización conjunta para compararlos, contrastarlos e interpretarlos

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

En la Tabla 3 se muestran los porcentajes, frecuencias, media y desviación estándar de los ítems de respuesta Muy baja-Baja, Regular y Muy alta-Alta.

5.- ¿En qué medida el profesor(a) asegura que las preguntas o problemas planteados en la asignatura sean claros?	20.4% (55)	16.0% (43)	63.6% (171)	100% (269)	3.87	1.61
6.- ¿En qué medida el profesor(a) te enseña para que aprendas a buscar información confiable y relevante para responder a las preguntas de la asignatura?	30.9% (83)	23.0% (62)	46.1% (124)	100% (269)	3.30	1.73
7.- ¿En qué medida el profesor(a) te enseña a hacer inferencias basadas en datos o información?	30.5% (82)	24.5% (66)	45% (121)	100% (269)	3.29	1.71
8.- ¿En qué medida el profesor(a) te enseña para que puedas comprender mejor un tema o problema?	22.7% (61)	13.4% (36)	63.9% (172)	100% (269)	3.83	1.67
9.- ¿En qué medida el profesor(a) te enseña a tener apertura a considerar puntos de vista con los que no estás de acuerdo?	31.6% (85)	24.2% (65)	44.2% (119)	100% (269)	3.25	1.72
10.- ¿En qué medida el profesor(a) te enseña para que puedas comprender mejor un tema o problema?	22.7% (61)	13.4% (36)	63.9% (172)	100% (269)	3.22	1.70
11.- ¿En qué medida el profesor(a) te enseña a tener apertura a considerar puntos de vista con los que no estás de acuerdo?	31.6% (85)	24.2% (65)	44.2% (119)	100% (269)	3.11	1.68

Nota: Elaboración propia, 2024 a partir del análisis estadístico realizado en SPSS.

Los estudiantes valoran de manera positiva aspectos generales de la enseñanza: claridad al comunicar el propósito de actividades, claridad al plantear preguntas y problemas, un enfoque que exige pensar y no solo memorizar, y una enseñanza que facilita la comprensión de los temas. En contraste, los aspectos con una percepción desfavorable son aquellos relacionados de forma más directa a la enseñanza del PC: la promoción activa del PC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, explicación comprensible de qué es el PC, enseñanza para buscar información confiable y relevante, hacer inferencias basadas en datos y para tener apertura a puntos de vista distintos.

En términos generales, las puntuaciones medias

de los ítems son positivas, por lo cual, hay una percepción favorable de los estudiantes sobre aspectos didácticos generales relacionados de forma indirecta con el PC; sin embargo, se percibe una brecha en torno al desarrollo explícito de habilidades y actitudes estrechamente relacionadas con el PC.

Resultados cualitativos

A partir del análisis de las transcripciones de las entrevistas se construyeron cuatro temas principales cada uno conformados por distintos subtemas. En la Tabla 4 se muestran el objetivo del estudio cualitativo, las preguntas centrales de la entrevista, temas, subtemas y su definición empírica.

Tabla 4

Temas derivados del análisis temático

Objetivo del estudio	Preguntas del estudio	Temas	Subtemas (frecuencia)	Definición empírica
Analizar la concepción del PC de los docentes	Para usted, ¿qué es el PC?	1. Concepción del PC	a.- Concepción cognitiva-racional (6). b.- Concepción política-social (4).	Concepción teórica o definición del PC.
Explorar los factores que impiden el desarrollo del PC	¿Qué factores considera que posibilitan o imposibilitan el desarrollo del PC?	2. Factores que impiden el desarrollo del PC	a.- Formas en que se enseña la disciplina (10). b.- Factores institucionales (4). c.- Tamaño de los grupos (4). d.- Formación docente (8).	Factores, obstáculos, barreras o problemas que impiden que el PC se fomente en los estudiantes de la facultad.

Conocer la percepción que tienen los docentes sobre PC en los estudiantes	¿Qué tan críticos considera que los alumnos son en la facultad?	3. PC en estudiantes de psicología de la facultad	a.- Ausencia de PC en estudiantes (5). b.- Diferencias entre estudiantes de etapa disciplinaria y etapa terminal con relación al PC (4).	Percepción de la capacidad o aplicación del PC en clases de los estudiantes de psicología en la facultad.
Determinar si los docentes evalúan el PC en los alumnos	¿De qué manera evalúa el PC en sus estudiantes?	4. Evaluación del PC	a.- No lo evalúa (10).	Estrategias o formas en las que el docente evalúa el PC en sus estudiantes.

Nota: Elaboración propia, 2024.

A continuación, se describen y analizan los principales hallazgos de cada uno de los temas y subtemas.

1.- Concepción del PC. Se refiere a la concepción teórica o definición del PC de los participantes. Este tema se compone de dos subtemas: a) concepción cognitiva-racional y b) concepción política-social. Ambas son las dos principales concepciones que señalaron los académicos.

Con relación a la primera, denominada cognitiva-racional, y que hace énfasis en ciertas habilidades cognitivas y verbales, uno de los participantes menciona lo siguiente “el pensamiento crítico yo lo veo como una tendencia a presentar repertorios verbales que traten de identificar falacias, vacíos, errores en otras proposiciones, propuestas, hipótesis o productos lingüísticos de otros investigadores” (Docente B).

Por otro lado, con relación a la concepción política-social, la cual tiene un elemento de acción y cambio social a partir de la crítica sobre el poder y las estructuras sociopolíticas establecidas, y que enfatiza la capacidad de analizar y atender las necesidades del entorno, los participantes señalaron lo siguiente:

Creo que la idea central de esto, que llamamos pensamiento crítico, tiene que ver con una reflexión disciplinar, pero también una reflexión disciplinaria. Básicamente que es discutir las necesidades o las temáticas propias del entorno en el que nos encontramos. Verlo de manera crítica, pero desde todas las aristas, desde lo social, cultural, económico, lo político (Docente A).

2.- Factores que impiden el desarrollo del PC. Son cuatro los factores que impiden el desarrollo del PC en los estudiantes que señalan los docentes de la facultad: a) formas en que se enseña la disciplina, b) factores

institucionales, c) tamaño de los grupos y d) formación docente.

Los métodos, dinámicas y actitudes de los profesores se destacan como los principales factores que obstaculizan el desarrollo del PC. Se señala que los docentes parten de posturas pedagógicas tradicionales, dogmáticas y centradas en el docente. Un docente comenta lo siguiente:

Tiene que ver con la forma en cómo se enseña la disciplina, o sea, las disciplinas no son las diabólicas, no son las malvadas, o sea, no es psicología una cosa horrible, es la forma en cómo, cómo se transmite, cómo se enseña la disciplina. Yo lo que creo es que es la forma en cómo se enseña la disciplina, ¿no? que es muy cuadrada, muy dogmática (Docente A).

Por otro lado, un profesor comenta que algunos docentes promueven ideas pseudocientíficas:

Es entendible que los estudiantes estén así. Porque las condiciones así están, los profesores así están. O sea, te doy materias actualmente en las que pelean con fantasmas, o sea, como que los hipnotizan, que cierran sus ojos, y a pelear con hombres sombra y cosas así y ¿cómo el estudiante va a tener pensamiento crítico así? (Docente B).

Por otra parte, con relación a los factores institucionales, estos hacen alusión a cuestiones estructurales de la universidad. En este sentido, los docentes señalan que los factores institucionales influyen en el desarrollo del PC en los alumnos. Un docente dijo: *A los profesores se nos castiga por ser críticos, se nos ponen obstáculos en caso de que nosotros tratemos de generar este pensamiento crítico en los estudiantes (Docente B).*

A su vez, un docente señala lo siguiente: *En primerísimo lugar yo esto lo colocaría muy en el centro*

que sería que no existen ni espacios, ni mecanismos, ni disposición para escuchar a los estudiantes, para escuchar sus necesidades. Yo eso lo colocaría en el centro (Docente C). Según lo comentado por los participantes, el miedo a las sanciones académicas y la falta de espacios y dinámicas para que los estudiantes se expresen y dialoguen sobre sus necesidades son los factores institucionales que obstaculizan el desarrollo del PC.

Por otro lado, con relación al tamaño de los grupos, un docente comenta: *Actualmente tengo 2 salones, uno de 43 alumnos y otro de 46. Por más que yo quiera confirmar que el estudiante esta reflexionando, es imposible, no da tiempo, no se puede* (Docente B).

El tamaño de los grupos impide que se pueda dar retroalimentación, seguimiento y atención adecuada al progreso de cada estudiante. Incluso, en algunos casos, esta situación llega a rebasar la disponibilidad de mesabancos o asientos disponibles para los estudiantes.

La formación docente se entiende como la capacitación y desarrollo profesional que reciben los docentes a partir de cursos, talleres, seminarios e información que brinda la universidad. Los participantes señalaron lo siguiente:

Es difícil de hacerlo si estamos simulando, si no tenemos las herramientas, en este caso tendrían que ser educativas o pedagógicas o psicopedagógicas, por supuesto que hay cursos de formación, pero también si revisas las trayectorias de los docentes pues muy pocos tienen cursos. El problema seguimos siendo los docentes (Docente D).

Otro docente comenta lo siguiente: *Los docentes aquí estamos mal preparados, habrá sus excepciones, pero la mayoría están mal preparados* (Docente D).

3.- PC en estudiantes de psicología de la facultad. Este tema emerge a partir de la percepción que los profesores tienen acerca del ejercicio y puesta en práctica del PC de los estudiantes de la facultad. Se conforma de los subtemas: a) falta de PC en estudiantes y b) diferencias entre estudiantes de etapa disciplinaria y etapa terminal con relación al PC.

Aunque la percepción está dividida entre estos, podemos encontrar pautas que sugieren que en general los docentes perciben un ejercicio y desarrollo deficiente

de PC en los estudiantes. Un docente comentó: *Ha pasado que esta clase pasa de noche. No ocurre nada, solo hacen lo que tienen que hacer y no, nada, no pasa nada, literal, no pasa nada. O únicamente bueno, pues hay que hacer el proyecto y lo hacen y pues bueno, se hizo y ya, pero no hay ninguna discusión* (Docente A).

Para los docentes, es poco común que el estudiante ponga en práctica el PC, de hecho, uno de los docentes piensa que, en vez de ir desarrollando este tipo de pensamiento durante la formación académica, éste va decayendo a lo largo de los semestres. Un participante comenta lo siguiente:

Eso es algo que comentamos muchos profesores, no solo yo, muchos profesores lo comentamos. Varios profesores nos hemos dado cuenta de que este pensamiento crítico, este gusto por reflexionar, por preguntarse las cosas, esa curiosidad y también el interés, el esfuerzo, la disciplina es mayor en los primeros semestres, conforme avanzan va decayendo (Docente B).

4.- Evaluación del PC. Se refiere a los procesos, instrumentos o formas de evaluar los componentes del PC. Ninguno de los docentes entrevistados evalúa el PC. Un participante señala *“no, bueno, formalmente no, porque no es parte de la materia”* (Docente A).

En resumen, existen dos concepciones principales que los docentes tienen sobre PC: una concepción cognitiva-racional y una concepción política social. Para los participantes, los factores principales que impiden el desarrollo del PC son la forma en que se enseña la disciplina, cuestiones institucionales, el tamaño numeroso de los grupos y la falta de formación pedagógica en los docentes. A su vez, señalan que hay una falta de PC en los estudiantes, y que, de hecho, durante su formación, éste disminuye. Además, ninguno de los docentes entrevistados evalúa el PC ni lo promueve de forma explícita.

Triangulación de resultados

En la Tabla 5 se muestran de manera sintética los resultados más sobresalientes.

Tabla 5
Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos
Percepción favorable de aspectos generales de la enseñanza: claridad al comunicar el propósito de actividades (Ítem 4), claridad al plantear preguntas y problemas (Ítem 5), un enfoque que exige pensar y no solo memorizar (Ítem 1), y una enseñanza que facilita la comprensión de los temas (Ítem 10).	Percepción de docentes: Percepción desfavorable sobre el PC en estudiantes de psicología de la facultad (Subtema 3).
Percepción desfavorable de aspectos relacionados directamente con el PC: promoción activa del PC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ítem 3), explicación comprensible de qué es el PC (Ítem 2), enseñanza para buscar información confiable y relevante (Ítem 6), para hacer inferencias basadas en datos (Ítem 9), y para tener apertura a puntos de vista distintos (Ítem 11).	Factores que impiden el desarrollo del PC: La enseñanza dogmática de la disciplina (Subtema 2a), factores institucionales (Subtema 2b) tamaño de los grupos (Subtema 2c), falta de formación docente (Subtema 2d) y no evalúan el PC (Tema 4).

Nota: Elaboración propia, 2024.

La selección de los ítems presentados en la tabla se hizo a partir de aquellos que obtuvieron un mayor porcentaje de respuesta en la opción Muy Alta-Alta o Muy baja-Baja. Por otro lado, los temas incluidos en la tabla fueron aquellos que se presentaron con mayor frecuencia en el discurso de los docentes, así como aquellos que según la literatura son relevantes para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC. A partir de lo anterior, se colocaron de manera paralela los datos cuantitativos y los datos cualitativos con la intención de generar comparaciones y contrastes, así como hallazgos novedosos. En el siguiente apartado se hace una discusión de estos.

Como se puede observar, existe una discrepancia, al menos superficial, entre la percepción favorable de los estudiantes acerca de aspectos generales de la enseñanza del PC y la percepción desfavorable que tienen los docentes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del PC. Sin embargo, en algo que coinciden ambos es que perciben que la licenciatura se enseña de manera dogmática. Por otro lado, los estudiantes señalan que aspectos fundamentales del PC como su enseñanza activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el pensamiento lógico, la búsqueda de información confiable y la apertura a puntos de vista distintos no son algo que perciban de forma favorable.

DISCUSIÓN

En concordancia con lo que señalan Hitchcock (2022) y Vendrell-Morancho y Rodríguez (2020), entre las y

los participantes de la facultad, se encontró que existe diversidad de concepciones de PC. Ningún docente compartió la misma noción ni expresó de manera clara y precisa elementos o componentes de éste; no obstante, se pudieron ubicar y agrupar algunas ideas generales relacionadas con al menos dos concepciones sobre PC: 1) una concepción cognitiva-racional y 2) una concepción político-social. La primera concepción es lo que Rodríguez-Ortiz et al. (2023) llaman modelo lógico-racional, la cual enfatiza elementos de lógica, lenguaje y argumentación. La concepción político-social, se vincula con el modelo sociopragmático. En ésta, el PC tiene un rol central en la crítica y transformación política-social de la realidad. Esta diversidad conceptual coincide con lo reportado por Martínez et al (2018), quienes encontraron que, aunque las definiciones docentes sobre el PC no eran completas, sí incorporaban habilidades congruentes con los fundamentos teóricos y reconocían su importancia en su enseñanza.

Por otro lado, mientras que los estudiantes en general tienen una percepción favorable de la enseñanza del PC; los docentes, por su parte, tienen una percepción desfavorable. Incluso, para algunos, éste tiende a disminuir conforme el estudiante avanza durante su formación; coincidiendo con lo que ya se ha reportado en otros estudios (Vendrell-Morancho y Rodríguez, 2020). Además, esta discrepancia entre alumnos y docentes se podría explicar a partir de que los estudiantes no perciben con claridad qué es el PC. Como lo han

señalado algunos autores, la confusión conceptual puede provocar desacuerdos y malentendidos entre los agentes educativos (Bezanilla-Albisua et al., 2018; Rodríguez-Ortiz et al., 2023).

Con relación a las formas en que se enseña la disciplina, Benavides y Ruíz (2022) apuntan que el PC se enseña de manera insuficiente, o bien, se enseña de manera inadecuada, es decir, desde una pedagogía tradicional. De la misma manera, los docentes en este estudio comentan que caen en posturas dogmáticas y/o tradicionalistas al impartir clases. Además, señalaron que el desarrollo del PC no forma parte de los objetivos en sus clases. Por su parte, los estudiantes coinciden con lo anterior al percibir que los docentes no promueven el PC de manera activa, el pensamiento lógico, la autonomía e inquietud intelectual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el tamaño numeroso de los grupos (en algunos casos más de 40 alumnos por grupo) se señala como un factor importante que impide la atención y seguimiento adecuado del avance y desarrollo de los alumnos. Según un meta-análisis realizado por Xu et al. (2023), el tamaño óptimo de los grupos para lograr una enseñanza personalizada y efectiva es de alrededor de 10 estudiantes por salón, disminuyendo el tamaño del efecto de las intervenciones conforme crecen los grupos.

Con respecto a la formación docente, García (2020) señala que la formación de maestros sobre PC es responsabilidad de cada profesor o institución educativa. Por parte de la universidad, la institución ofrece diferentes cursos de capacitación y formación docente. Sin embargo, son escasos aquellos relacionados con la enseñanza del PC. Por otro lado, la mayoría de los docentes de la facultad no cuentan con una formación pedagógica de base. Y como lo señalan Murillo-García y Luna-Serrano, (2021), es imprescindible que los docentes se formen en herramientas y métodos pedagógicos para que puedan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y eficientes.

En lo referente a otros factores institucionales, los docentes comentaron que cuestiones como sanciones académicas y falta de espacios adecuados para que los estudiantes expresen sus necesidades son barreras estructurales que obstaculizan el desarrollo del PC. Es

importante mencionar que los factores institucionales tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes (Gutiérrez-Monsalve et al., 2024). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los mismos docentes comentaron que estos suelen caer en prácticas dogmáticas, por lo que es posible que este fenómeno sea una cuestión de índole tanto institucional como individual.

Lo anterior se complica aún más por el hecho de que ninguno de los docentes entrevistados evalúa el PC. Es importante señalar que existe una distinción entre la percepción que pueden tener los docentes sobre la capacidad del PC en los estudiantes y la realidad investigada de manera científica y rigurosa acerca de este fenómeno. Por lo que no necesariamente la percepción de los docentes sobre el nivel de PC en los estudiantes corresponde al nivel que de hecho estos tienen. En este sentido, es fundamental la evaluación sistemática del desempeño de los estudiantes para evitar emitir juicios fundamentados solamente en creencias o percepciones. Una evaluación precisa y objetiva permite valorar de forma rigurosa el desarrollo que van adquiriendo los alumnos durante su formación (Meléndez, 2021; Rivas, 2021) y fundamenta de manera empírica la efectividad de las diversas estrategias que utilizan los docentes (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Un aspecto a destacar es que los docentes no señalaron cuestiones relacionadas con los estudiantes tales como su motivación, disposición y compromiso con su aprendizaje. Pero como lo señalan Buskist y Irons (2008), existen factores relacionados con los alumnos, tales como: 1) incomodidad que produce pensar de manera crítica al cuestionar las creencias personales, 2) poca disposición a pensar de manera autónoma e independiente, 3) pensar que los juicios y opiniones de un alumno son inferiores a las de una autoridad académica, 4) pensar de manera dicotómica, sin matices o moderación, 5) memorizar información en lugar de comprenderla y/o analizarla, 6) intolerancia a enfrentar las consecuencias de decisiones personales, 7) falta de tiempo o falta de organización para dedicarlo al estudio, 8) falta de información sobre PC.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo presentar evidencia empírica sobre la percepción que tienen estudiantes y docentes de la licenciatura en psicología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del PC en una Universidad pública. Los resultados muestran una discrepancia entre la percepción de los estudiantes y los docentes sobre el PC: por un lado, de manera general, los estudiantes consideran que reciben una enseñanza aceptable de PC; por su parte, los docentes perciben un nivel bajo en los estudiantes.

Una consecuencia de esta discrepancia es que mientras exista poca claridad y acuerdo entre los agentes educativos sobre la enseñanza y aprendizaje del PC, es poco probable que se pueda hablar de manera clara y precisa sobre resultados en materia de su enseñanza, dado que más que un diálogo entre los distintos actores, se crea una diversidad de monólogos aislados que generan confusión en lugar de arrojar luz que permita identificar logros alcanzados y retos a enfrentar.

A pesar de que dentro del discurso institucional de la universidad el desarrollo del PC tiene un rol importante, esto no termina por materializarse dentro de las aulas. Factores como el tamaño numeroso de los grupos, la escasa formación pedagógica docente, la falta de evaluación del PC por parte de los docentes, la aplicación de pedagogías tradicionalistas y otros obstáculos institucionales impiden su promoción efectiva. Esto implica que son insuficientes los esfuerzos por promover el PC. Es necesario que se involucren y colaboren todos los agentes educativos, sobre todo docentes y alumnos, con la intención de discutir y tomar en cuenta los obstáculos, barreras y necesidades que estos perciben en los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder tomar medidas y acciones.

Una de las limitaciones del estudio fue la utilización de un instrumento diseñado originalmente para una población estadounidense, por lo que, a pesar del alto nivel de confiabilidad de la adaptación y adecuación utilizada, es posible que sufra de sesgos culturales.

A manera de recomendaciones para la práctica profesional y la política educativa, resulta necesario que

las instituciones de educación superior fortalezcan la formación docente en metodologías activas, de manera específica, aquellas que favorecen el debate, el diálogo y el aprendizaje basado en problemas, a fin de promover una enseñanza explícita y sistemática del PC. De manera complementaria, se requiere diseñar y validar instrumentos de evaluación cultural y lingüísticamente pertinentes para los contextos latinoamericanos, que permitan valorar con mayor precisión su desarrollo. Asimismo, es conveniente generar condiciones institucionales que favorezcan la participación activa y reflexiva del estudiantado, entre ellas grupos de menor tamaño que faciliten la interacción, el acompañamiento individual y el ejercicio de habilidades críticas. En conjunto, estas acciones pueden contribuir a consolidar una enseñanza del PC más pertinente, inclusiva y efectiva en la educación superior.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2023). *APA guidelines for the undergraduate psychology major. Version: 3.0 Empowering People to Make a Difference in Their Lives and Communities*. <https://www.apa.org/about/policy/undergraduate-psychology-major>
- Bellaera, L., Debney, L., & Baker, S. T. (2016). Subject Comprehension and Critical Thinking: An Intervention for Subject Comprehension and Critical Thinking in Mixed-Academic-Ability University Students. *The Journal of General Education*, 65(3-4), 264-282. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.65.3-4.0264>
- Benavides, C. y 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>
- Bezanilla-Albisua, M., 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bowell, T., Cowan, R., & Kemp, G. (2020). *Critical*

- thinking: A Concise Guide* (5th ed.). Routledge.
- Burke, B., Sears, S., Kraus, S., & Roberts-Cady, S. (2014). Critical Analysis: A Comparison of Critical Thinking Changes in Psychology and Philosophy Classes. *Teaching of Psychology*, 41(1), 28-36. <https://doi.org/10.1177/0098628313514175>
- Buskist, W., & Irons, J. (2008). Simple strategies for teaching your students to think critically. En D. Dunn, J. S. Halonen, & R. A. Smith (Eds.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (pp. 49-58). Wiley-Blackwell.
- Canese, M. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 21-35. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59295>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24689w/Evaluacion_educativa.pdf
- Cerda, K., Ovando, A. y Viveros, L. (2025). Conceptos sobre pensamiento crítico en el discurso de docentes de humanidades de universidades chilenas. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 40. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2904>
- Creswell, J. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.) SAGE Publications. https://perpustakaan.poltekkes-malang.ac.id/assets/file/ebook/A_Concise_Introduction_to_Mixed_Methods_Research.pdf
- Creswell, J. & Creswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Davies, M., & Barnett, R. (Eds.). (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Ennis, R. (2016). Definition: A three-dimensional analysis with bearing on key concepts. In P. Bondy & L. Benacquista (Eds.), *Argumentation, objectivity, and bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)* (1-19). OSSA. <https://uwindsor.scholaris.ca/items/2bfb9f1-940d-4624-9bf2-6699e6c4c9fe>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (ERIC Document No. ED315423). The California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Friz, M., Panes, R., Salcedo, P. y Sanhueza, S. (2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del sur de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1455>
- Garay, I. & Quintana, M. (2023). Percepción de la comunidad educativa sobre la estimulación de las Habilidades para el siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e03.4326>
- García, A. (2020). Desarrollar el pensamiento crítico: Cartografía mínima de los formadores de docentes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.735>
- Gutiérrez-Monsalve, J., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. (2021). Factors associated to academic performance in university students. *Formación Universitaria*, 14(1), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Guzmán, S. y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/142>
- Hitchcock, D. (2022). Critical thinking. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2022 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>
- Li, L. (2023). Critical thinking from the ground up: teachers' conceptions and practice in EFL

- classrooms. *Teachers and Teaching*, 29(6), 571–593. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191182>
- Martínez, A. y Carranza, E. (2021). Pensamiento crítico: reacciones de los alumnos en una clase de lengua. En L. Aguilera, E. de los Santos, M. Flores y J. Haidar (Eds.) *Enfoques alternativos en los estudios del discurso extranjera* (156- 168). Fondo Editorial de Nuevo León.
- Martínez, A., Rodríguez, M. y Del Ángel, M. (2018). Percepción de profesores de francés como lengua extranjera sobre el pensamiento crítico. En J. Flores Michel, I. Garza, y A. Cuevas (Eds.), *Universidad y diversidad en educación, una visión multidisciplinaria. Tendencias educativas y responsabilidad social*. (67-75). UANL. <https://investigacion.uanl.mx/libro-universidad-y-diversidad-en-educacion-una-vision-multidisciplinaria-tendencias-educativas-y-responsabilidad-social/>
- Meléndez, P. (2021). La evaluación del pensamiento crítico. En C. Carrera Hernández, P. Serna González, J. Madrigal Luna, Y. Lara García, P. Meléndez Grijalva, M. González López, & J. Hurtado Galves (Eds.), *El pensamiento crítico, germen de la transformación social y educativa* (pp. 107-122). REDIECH. https://www.researchgate.net/publication/359497661_El_pensamiento_critico_germen_de_la_transformacion_social_y_educativa
- Murillo-García, O. y Luna-Serrano, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 58-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.858>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *Consequential validity: Using assessment to drive instruction* [White paper]. Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/files/White%20PaperAssessmentSept2007.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rivas, S. (2021). Evaluación del pensamiento crítico: Imprescindible y poco atendida. En A. T. Alonso & A. Campirán (Eds.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar* (46–60). Editorial Torres Asociados. https://www.uv.mx/afbg/files/2021/05/Pensamiento-Critico-en-Iberoamerica_Teoria-Intervencion-transdisciplinar_AlonsoCampiran_2021.pdf
- Rodríguez-Ortiz, A., Hernández-Rodríguez, J., López-Rúa, A. y Cadavid-Alzate, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (35), 211–248. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.07>
- Sanhueza, S., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-162. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/524>
- Stark, E. (2012). Enhancing and assessing critical thinking in a psychological research methods course. *Teaching of Psychology*, 39(2), 107-112. <https://doi.org/10.1177/0098628312437725>
- Tabares-Díaz, Y., Betancourth-Zambrano, S. y Martínez-Daza, V. (2019). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. *Educación y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3577>
- Vendrell-Morancho, M., Rodríguez-Mantilla, J., &

Fernández-Díaz, M. (2024). Predictors of critical thinking in Spanish university students. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 23-45. <https://doi.org/10.15366/REICE2024.22.3.002>

Vendrell, M. y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento crítico: Conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>

Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>