

El pensamiento crítico y los buenos resultados en la vida: estudio de una promoción de estudiantes del grado de educación social

Critical thinking and life outcomes: a study of a graduating class of social education degree students

Francisco José García Moro
Universidad de Huelva

Diego Gómez Baya
Universidad de Huelva

Javier Augusto Nicoletti
Universidad Nacional de la Matanza

RESUMEN

La competencia crítica es necesaria para todos en nuestras sociedades multicomplejas y cambiantes como las nuestras; sin embargo, en determinados perfiles profesionales no resultaría saludable desarrollar programas de aprendizaje de dicha competencia sin el desarrollo de programas complementarios que refuercen el bienestar de dicho profesional. En el presente artículo se hace una reflexión e investigación acerca del importante papel que desempeña el pensamiento crítico en la profesión de educación social. Para ello, se hace un estudio de las creencias que una promoción de 35 educadores sociales en formación de la Universidad de Huelva tiene acerca del pensamiento crítico, de sus características, componentes y consecuencias para el propio bienestar subjetivo. Se utiliza un diseño de investigación mixto de carácter descriptivo-correlacional y cualitativo mediante análisis de contenidos de grupos focales. Ser competente críticamente para un educador social es sobrevivir a ese proceso de crítica que sin duda alguna es necesario para mejorar nuestras sociedades, sin conllevar un desgaste que termine por inhabilitar un recurso importante y fundamental para el cambio.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, Bienestar subjetivo, Creencias, Educación Social

ABSTRACT

Critical competence is necessary for everyone in our multicomplex and changing societies; however, in certain professional profiles it would not be healthy to develop learning programs for this competence without the development of complementary programs that reinforce the well-being of this professional. In this article a reflection and research is made about the important role that critical thinking plays in the profession of social education. For this purpose, a study is made of the beliefs that a group of 35 social educators in training at the University of Huelva have about critical thinking, its characteristics, components and consequences for their own subjective well-being. A mixed descriptive-correlational and qualitative research design is used through content analysis of focus groups. To be critically competent for a social educator is to survive the critical process that is undoubtedly necessary to improve our societies, without leading to a wear and tear that ends up disabling an important and fundamental resource for change.

KEYWORDS

Critical thinking, Subjective well-being, Beliefs, Social Education

Recibido: 01/05/2023; aceptado: 09/05/2023

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

Introducción

No cabe duda de que la sociedad actual necesita personas que entiendan la actualidad desde un enfoque competencial, narrativo e incardinado en la historia de vida de uno mismo para con los otros en sociedad. Esta necesidad de actualización, que por otra parte ha acompañado en su exigencia al ser humano a lo largo de su historia, se hace especialmente apremiante en la actualidad puesto que los “puntos de no retorno” han pasado de ser una ficción a una realidad próxima que aboque a nuestra especie a una situación que le supere peligrosamente para mantener o alcanzar el bienestar presente y futuro, tanto de sí mismo como de las generaciones venideras. En este sentido, los planteamientos de llamada desde la reflexión y la cordura que ofrece la investigación de servicio a la humanidad se suceden alternativamente con otros más sensacionalistas, apocalípticos y milenaristas que lo que hacen es ensombrecer la capacidad de comprensión de lo que ocurre amparándose en lo que se ve, sean conflictos bélicos, hipercontaminación mantenida por las diferentes potencias y que dañan a todos por unos pocos; formas de proceder y entender la vida que van en contra de la vida y de su propio entendimiento. Sin embargo, lo que aparece en la superficie solo es algo anecdótico con lo que nos podemos encontrar en lo profundo. Las tensiones Norte-Sur y Este-Oeste; el rearme de las naciones; el peligro de una guerra de todos con todos; la utilización de la información como arma; la desvirtuación de la ética para amoldarla a intereses partidistas, nacionalistas y exclusivistas; la estética del engaño

en la que no importan ni los fines ni los medios, sino ideas que van en contra del bien común por el de unos pocos, son realidades que no son nuevas para nuestra especie salvo por el hecho de la gran capacidad destructiva y el fácil acceso de todos y a todo para presentar lo que interese o se desee, sin que esas intenciones estén del todo claras muchas veces, dominando el panorama actual.

Sin embargo, resultaría tremendamente injusto quedarse solo con esta lectura de unas sociedades tan multicomplejas como las nuestras, en donde lo comunitario, la importancia de la persona, el valor de la salud, el compromiso y el imparable proceso de concienciación de lo que debe de ser lo bueno más de lo que es, resultan características que sin duda también definen nuestra sociedad actual. Esta complejidad es tal que la visión dicotómica bueno-malo deja de ser útil para su comprensión, aunque se empeñe en mantenerse por parte de quien le interese. Los planteamientos simples, aunque siguen formando parte de nuestra realidad cotidiana, no sirven salvo para tapar un panorama que la supera por todas partes. Esta complejidad ya no es indiferente para la persona de a pie; y si se empeña en ser indiferente, la complejidad le superará quedando en una posición de inferioridad “de facto” con lo que ocurre en la vida. Resulta infructuoso y tremendamente limitante, hoy en día y más aun pensando en un mañana, entender nuestra vida sin las otras vidas puesto que no es posible construir muros inexpugnables contra nuestra existencia actual que sean capaz de proteger las fronteras de nuestro ego.

Ante esta realidad, una competencia que cobra protagonismo hoy en día, aunque siempre ha estado ahí, es la crítica como propedéutica para el cambio (García, Gadea y Fernández, 2021). El pensamiento crítico ha sido ampliamente considerado como una habilidad cognitiva indispensable en el siglo XXI (Su y Shum, 2019). Diferentes disciplinas están focalizando sus investigaciones en la misma (Altuve, 2010; Valenzuela y Puente, 2018; Vélez, 2013); ya no es un tema filosófico “per se”, sino que la psicología, la educación, la política, la economía, entre otras, están intentando desgranar sus principios, desarrollo y utilidad. Más aún, se está pasando de ser una recomendación a ser uno de los ejes vertebradores de las políticas educativas de diferentes países, apareciendo en la agenda de diferentes instituciones y organizaciones, tanto nacionales, internacionales y supranacionales (UNESCO, 2010; 2015; 2019; 2021a; 2021b). Aparece en las programaciones educativas a lo largo de la enseñanza y cada vez, con más frecuencia, en los idearios institucionales (García, Gómez y Nicoletti, 2022a), siendo un principio competencial que se debe de enseñar y aprender porque la persona del siglo XXI, quiera o no, ha de enfrentarse a las diferentes situaciones que le depara el presente, pensando en las generaciones futuras (Rivas, 2022; UNESCO, 2021a; 2021b), afectando dichas situaciones tanto a lo íntimamente concreto y particular de cada individuo como conciencia de su “yoidad”, como a su conciencia de sí mismo y la alteridad en un nosotros comunitario y universal, implicando al mundo de las ideas como al material; a lo necesario como a lo circunstancial.

No es el objeto del presente artículo, no obstante, profundizar en la definición y características del pensamiento crítico, el cual se caracteriza por la falta de consenso a la hora de su concreción y acuerdo conceptual (Vendrell, Morancho, y Rodríguez, 2020), así como la dificultad en su evaluación por la complejidad de su marco teórico, aunque surgen instrumentos que ofrecen respuestas interesantes (Betancourth, Moran y Lagos, 2017; Gargallo, Suárez y Pérez, 2009; Halpern, 2003 y 2006; Olivares y López; 2017; Saiz y Rivas, 2008; 2012). La situación actual se caracteriza por un evidente aumento en el desarrollo de estrategias para su aprendizaje tanto en los diferentes niveles educativos como en empresas y servicios en general. En todo caso, se detecta una mayor conciencia de su importancia real y no solo teórica. En definitiva, hoy en día interesa la competencia crítica pero no se sabe muy bien ni el para qué, ni el cómo, ni el cuándo, ni el quién; incluso parece que se prefiere una crítica que no abarque en exceso lo que hay, sino que más bien sea solo un método de trabajo más que una forma de comprender y actuar sobre uno mismo y el mundo.

La competencia crítica busca la acción o resolución de problemas de manera eficaz, argumentada y eficiente (Rivas, Saiz, Ossa, 2022; Vendrell, Morancho, y Rodríguez, 2020), enfrentado al individuo con lo que se le presenta con el objetivo último de valorar razonadamente con el fin de decidir y actuar en consecuencia (García, Gómez y Nicoletti, 2022a); siendo un elemento fundamental para los que suscribimos el presente artículo el de los valores fundamentales, porque, claro está,

se puede ser muy competente críticamente y al mismo tiempo ir en contra del bienestar de uno mismo, las personas, del mundo y de todo. La dimensión ética es un pilar básico de un buen pensador crítico (García, Gómez y Nicoletti, 2022b), siendo necesaria su inclusión en cualquier programa de aprendizaje de dicha competencia, si lo que se persigue es mejorar nuestro mundo del hoy pensando en el de mañana, en nuestra vida en función de unos principios fundamentales que trasciendan el relativismo movidizo del “depende”.

La promoción de dicha competencia es fundamental, siendo relevante y necesaria por varias razones: a) puede ser un recurso importante para la propia vida y para la de los demás, permitiendo la autorrectificación (Facione, 1990); b) es un elemento clave para la formación permanente necesaria en nuestra sociedad de la hiperinformación actual (UNESCO, 2021a; 2021b); c) ayuda a favorecer un desempeño académico óptimo y la práctica científica, desarrollando la toma de decisiones y la resolución de problemas (Nieto, Sáiz y Orgaz, 2009).

Focalizando la reflexión en el ámbito de la educación superior, aparecen algunas evidencias interesantes, aunque puntuales que requieren de una mayor investigación. Hay autores que consideran que los estudiantes universitarios de los primeros cursos no tienen las herramientas ni madurez suficientes para aprender la competencia crítica (Arum y Roksa, 2011); en este sentido, desarrollaron un exhaustivo estudio de más de 2.300 estudiantes universitarios de veinticuatro instituciones basado en encuestas, expedientes académicos y en la Evaluación del Aprendizaje Universitario,

una prueba estandarizada que se administra a los estudiantes en el primer semestre y al final del segundo año; el 45% de estos estudiantes no mostraban ninguna mejora significativa en el pensamiento crítico durante sus dos primeros años de universidad. Huber y Kuncel (2016) indican que es posible que dicha competencia vaya mejorando con la edad, las experiencias vividas y no solo por la educación universitaria, por lo que no quedaría clara la relación entre un programa de adquisición de competencia crítica y el desarrollo directo de la misma, incluso no parece claro que los esfuerzos curriculares para mejorar dicho pensamiento produzcan un incremento del mismo. Por su parte y contradiciendo lo anterior, Thompson (2011) afirma que se puede enseñar en todas las etapas. Altuve (2020) considera que el pensamiento crítico depende del área de estudio o investigación.

Algunos datos sobre la persona competente críticamente

Llegados a este punto, hay determinadas cuestiones que resultan interesantes reflexionar acerca de lo que supone la competencia crítica. Parece indiscutible su valor e importancia; pero, aterrizando en lo concreto, en lo cotidiano e individual de la persona, nos podríamos preguntar sobre los beneficios que dicha competencia reporta a la misma, incluso su posibilidad de ser enseñada y aprendida como tal. Algunas preguntas que podríamos formular son las siguientes: ¿Son las personas competentes críticamente populares entre sus iguales? ¿Les supone un mayor esfuerzo? ¿Tienen un mejor concepto de sí y de los otros? ¿Son personas que tienen éxito en sus vidas?

Hay investigaciones que dejan resultado para la reflexión en este sentido. En esta línea, el trabajo de Su y Shum (2019), explora las interrelaciones entre el pensamiento crítico, las distorsiones cognitivas y el malestar psicológico. Sus resultados revelan que un elevado pensamiento crítico se asocia significativamente con altos niveles de malestar psicológico cuando la conciencia plena es baja entre las personas investigadas. En este sentido, concluyeron que, aunque el pensamiento crítico tiene asociaciones positivas con el funcionamiento cognitivo, sus asociaciones con el bienestar afectivo podrían ser negativas. En el estudio de Faramarzi y Khafri (2019), la autoestima media el efecto de la dureza psicológica y el afecto positivo sobre el pensamiento crítico en estudiantes de medicina. Wang, et al. (2022a) demostraron que la personalidad proactiva, la seguridad psicológica y la autoeficacia académica resultan ser factores importantes para el pensamiento crítico. La seguridad psicológica y la autoeficacia académica moderan la asociación entre la personalidad proactiva y el pensamiento crítico.

En cuanto al rendimiento académico, los estudios de Shakurnia, Fazelinia y Khajeali (2021). arrojaron resultados que indicaban que el nivel de disposición al pensamiento crítico de los estudiantes de medicina está por encima de la media, y no existe una correlación significativa entre la disposición al pensamiento crítico y los años de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes. Por su parte, Parejo, et al. (2022), encontraron una relación significativa y posi-

va entre motivación y pensamiento crítico. Heidari y Ebrahimi (2016), encontraron una relación estadística significativa entre la puntuación del pensamiento crítico y la de la toma de decisiones. En esta misma línea, Páez, et al. (2020) encontraron que un mayor uso de estrategias adaptativas de toma de decisiones correlaciona significativamente con un mayor bienestar psicológico; siendo, por el contrario, la correlación alta y negativa en la toma de decisiones desadaptativas y el bienestar psicológico.

Otros hallazgos importantes, muestran que el pensamiento crítico está relacionado con la creatividad (Jiang y Yang, 2014) y con los comportamientos transformadores de los líderes (Godzyk, 2008). Qian, Song y Wang (2017) comprobaron que la supervisión abusiva en el contexto laboral estaba positivamente relacionada con la insatisfacción laboral; siendo dicha relación positiva moderada por la evitación del feedback como por el pensamiento crítico de los empleados como elementos que hacen frente a situaciones estresantes, constituyéndose en elementos moderadores en la relación entre la supervisión abusiva y la insatisfacción laboral. El pensamiento crítico parece ampliar la competencia de profesionales como los profesores, ayudándoles a construir una mayor autonomía (Jenkins, 1998; Sheybani y Miri, 2019); en esta misma línea, Wang et al. (2022b) encontraron interrelaciones significativas entre las habilidades de pensamiento crítico de los profesores, las emociones positivas y la resiliencia; incluso aparece como un elemento protector del queme profesional (Li, et al. 2022).

Nuestra investigación

En el ámbito sociocomunitario, y más en concreto en la formación inicial de los futuros profesionales que se dedicarán a la investigación/intervención socioeducativa en la comunidad, quisimos hacer una investigación que se centrara en las creencias y opiniones de 35 estudiantes del penúltimo curso de la carrera de Grado de Educación Social de la Universidad de Huel-

va (España), durante el curso 2021-2022, acerca del pensamiento crítico (Tabla 1); de los cuales, 33 son chicas y 2 son chicos; y con edades comprendidas entre los 21 y 28 años ($M = 23,34$; $SD = 3,725$). Como objetivo de la investigación nos marcamos conocer las creencias de los educadores sociales en formación acerca de la necesidad del pensamiento crítico en su desarrollo profesional y las consecuencias sobre sus vidas.

Tabla 1
Cuestiones planteadas para el análisis

Cuestiones del formulario
- ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? ¿Tienes pareja?
- ¿Estás trabajando?
- ¿Cómo es tu rendimiento académico?
- ¿Cuánto te agobian las tareas, prácticas o exámenes de la universidad?
- ¿Qué notas o calificaciones obtienes en tu carrera?
- ¿Cómo definirías el pensamiento crítico?
- ¿Cuáles son las características que crees que definen a un pensador crítico?
- He cursado asignaturas en la universidad que han tenido el objetivo explícito de desarrollar el pensamiento crítico
- ¿Qué o quiénes piensa que puede desarrollar más el pensamiento crítico en las personas?
- Considero que mi nivel de conocimiento del pensamiento crítico es
- Creo que la universidad favorece el pensamiento crítico
- Considero que la sociedad actual le da mucha importancia al pensamiento crítico
- En general, las asignaturas cursadas en la universidad favorecen el pensamiento crítico
- La situación de la sociedad actual exige personas con pensamiento crítico
- Sé discriminar lo esencial de lo circunstancial
- Considero que el pensamiento crítico es imprescindible para mi vida
- Creo que no es necesario el conocimiento para ser un buen pensador crítico
- Creo que tengo una buena competencia crítica
- La empatía no es necesaria para tener un pensamiento crítico
- El pensamiento crítico supone un mayor esfuerzo para la persona
- Tener pensamiento crítico te hace popular entre los demás
- El pensamiento crítico es una actitud de andar criticando todo

Fuente: Elaboración propia

El diseño de la investigación es de carácter mixto, basándose en una parte en un análisis descriptivo-correlacional de diversas variables de estudio vinculadas con el pensamiento crítico mediante un cuestionario y, por otra parte, en el estudio de casos buscando la descripción detallada en función de cuestiones de investigación mediante el desarrollo de grupos focales. El único criterio de inclusión para participar en el estudio fue estar matriculado en la asignatura Competencias psicológicas del profesional de la educación social, la cual se imparte en el tercer curso del grado mencionado.

Se creó un cuestionario *ad hoc* (Tabla 1) utilizando el recurso de formulario de Google, redactando diferentes cuestiones, tanto en escala tipo Likert como abiertas, para analizar el grado de acuerdo que el alumnado tenía con aspectos relacionados con el pensamiento crítico en la sociedad, en la universidad, en la carrera y en ellos mismos. Como se recoge en la Tabla 1, las cuestiones están pensadas para indagar las creencias que tienen los estudiantes investigados sobre el concepto de pensamiento crítico, sobre cuáles son sus características y las consecuencias que conlleva. Hay que tener presente que, en los planes de estudio de la titulación, no aparece como materia de estudio específicamente hablando dicha competencia, aunque sí aparece como competencia que debe adquirir el futuro profesional de la educación social, por lo que el conocimiento –a priori– del alumnado analizado es, en el caso de que lo tenga, por acciones propias de la autoformación fundamentalmente. Se obtuvo una fiabilidad en las escalas aceptable ($\alpha=.720$)

En el análisis de los datos descriptivos, así como para el uso de pruebas no paramétricas y correlaciones de Pearson se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23, así como el procedimiento de identificar unidades y proposiciones con significación en la temática planteada, codificación de dichas unidades y proposiciones, para agruparlas en función de núcleos temáticos que permitan la construcción de categorías que posibiliten su análisis, propias del análisis estructurado de contenidos. Para esto último se utilizó el software ATLAS.ti.7.5.7

Algunos resultados obtenidos de la muestra

La muestra de estudio está conformada por 35 alumnos universitarios del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva durante el curso 2021-2022. De estos, 33 son chicas y 2 chicos, siendo en este caso coherentes con la totalidad de la titulación en cuanto a la falta de paridad entre sexos, siendo la población mayoritaria las chicas. El 97,1% presenta un rendimiento académico bueno o muy bueno. El 45,7% tiene pareja y solo el 20% está trabajando. Por último, el 62,9% informan de haber cursado alguna asignatura o haber realizado algún curso relacionado con el pensamiento crítico y en contraposición a estudios anteriores realizados en un contexto similar, pero con muestra diferente (García, et al., 2021), no hay un acuerdo unánime de darle importancia al pensamiento crítico para la propia vida; en este sentido, 22 de los sujetos analizados están algo o totalmente de acuerdo con el hecho de considerar que el pensamiento crítico es imprescindible para sus vida.

Un dato curioso de los resultados obtenidos de la muestra es que a la hora de considerar necesario el conocimiento para ser un buen pensador crítico, el 22,9% dice estar algo de acuerdo, y el 8,6% totalmente de acuerdo, con lo que se cuestiona uno de los componentes esenciales de dicha competencia de la ecuación, reduciendo dicha competencia más a una actitud de crítica sin base salvo en dicha actitud. El 60,0% de la muestra dice que no tiene una buena competencia crítica. El 71,4% de los encuestados informan que el esfuerzo que puede suponer el proceso crítico es un obstáculo para llevarlo a cabo. Por último, ante la pregunta de si el tener pensamiento crítico te hace popular entre los demás, el 65,7% indican que no está de acuerdo; solo el 5,7 está algo de acuerdo con esta idea.

Definiendo el pensamiento crítico

El alumnado investigado no muestra un conocimiento suficiente de lo que es el pensamiento crítico, siendo la indecisión la respuesta más común con un 42,9 % y el tener algún conocimiento del mismo con el 48,6%; en este sentido, expresan opiniones basadas en creencias y pareceres poco fundamentados.

Las definiciones (Tabla 2) que dominan son aquellas en las que se centran en la capacidad de opinar y comprender lo que se dice. La finalidad social parece obviarse focalizando el protagonismo en estrategias del intelecto centradas en uno mismo, sin una dimensión relacional clara. No obstante, sí llama la atención de un componente ético que, según el alumnado analizado, debe caracterizar al pensador crítico; en este sentido, el respeto, la empatía, el argumentar sin ofender a los demás, opinando y defendiendo las ideas de una forma educada, etc., son ele-

mentos interesantes para el análisis ya que va más allá de los tradicionales componentes establecidos en el estudio del pensamiento crítico, como son las habilidades y las disposiciones.

Si analizamos las definiciones más allá del contexto de la educación social que legitima nuestra investigación, se observa que las mismas no están mal encaminadas. En este sentido no están tan alejada de la siguiente definición: Un pensar por uno mismo de una forma activa y reflexiva (Febres, Alirio y Africano, 2017). Sin embargo, esta conceptualización y praxis de la competencia crítica se reduce a una herramienta para lo privado, para la conducta individual frente a lo que nos viene de fuera; constituyéndose en retos cognitivos y toma de decisiones circunscrita a lo próximo (Gonzalo, 2019).

Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014) indican que existe un consenso entre los investigadores del pensamiento crítico de que está constituida por dos componentes fundamentales: las habilidades, entendidas como el dominio de procedimientos para alcanzar un razonamiento correcto, y voluntad para querer utilizar el pensamiento crítico. En este sentido, nuestros investigados van más allá (TABLA 3) de los tradicionales elementos que aparecen en la literatura especializada como son las "habilidades" y las "disposiciones", complementándola con el componente "motivación", "conocimiento", "componente estético" y "componente ético" (Figura 1), siendo este último aspecto muy relevante por lo que de importancia tiene para la comprensión adecuada de dicha competencia en la profesión de la educación social (García, Gadea y Fernández, 2021). El proceso de investigación hermenéutica arroja los datos que aparecen en la Tabla 3.

Tabla 2

Definición de pensamiento crítico

¿Cómo definirías el pensamiento crítico?

-
- Es la capacidad de cuestionar la información que nos viene en un primer momento, queriendo contrastar su veracidad, o, por el contrario, la falsedad que existe en la misma.
 - Pensamiento maduro teniendo en cuenta la empatía
 - La forma que tiene una persona de dar su punto de vista siempre desde el respeto
 - Aquella competencia con la cual puedes opinar y argumentar sobre un tema de forma coherente
 - Tener tu propio pensamiento a la hora de expresar algo aportando siempre algún fundamento
 - Forma subjetiva de pensar de una persona la cual pone en duda todo lo que se le presenta, para sacar conclusiones teóricas y coherentes
 - El pensamiento crítico como capacidad para pensar con claridad y saber qué hacer y cómo en determinados momentos y situaciones.
 - Creo que es analizar la información y seleccionar razonamientos con lógica
 - Es la capacidad para analizar y evaluar la información existente respecto a un tema o determinado, intentando esclarecer la veracidad de dicha información y alcanzar una idea justificada.
 - El pensamiento crítico se puede definir como las acciones que emplea una persona para defender algo con conocimiento y sabiduría sobre el tema.
 - El pensamiento crítico es bueno si sabes aplicarlo y llevarlo a cabo bien.
 - El pensamiento crítico es la habilidad de obtener una información veraz dentro de un entresijo de informaciones confusas.
 - Capacidad de analizar la información que recibimos
 - La capacidad de reflexionar sobre un aspecto siendo consciente de lo que se piensa y se dice acerca del tema
 - Pensar de la forma más objetiva posible para dar solución a un problema
 - Pensamiento con el que dar opiniones constructivas sin ofender a los demás y respetando mis ideas
 - Tener argumentos a la hora de expresarte, respetando al resto y hablando con fundamentos, sin decir tonterías o repitiendo lo del resto
 - El conocimiento que las personas tienen para expresar algo de forma objetiva
 - El pensamiento crítico es el ser capaz de cuestionarte y analizar las diferentes cuestiones que se plantean
 - Para mí el pensamiento crítico es una forma de pensar y reflexionar sobre un tema y sacar conclusiones sin ningún tipo de manipulación por parte de otra/s persona/s.
 - La forma de expresarnos y de transmitir a la sociedad lo que opinamos sobre un tema concreto.
 - La forma de expresar tu opinión
 - Como la capacidad de pensar más allá de las percepciones y nociones básicas que se nos brindan.
 - Es la capacidad de ofrecer la opinión propia utilizando argumentos que la sostengan
 - El pensamiento propio que tiene cada persona de forma individual acerca de algo
 - Es la capacidad que tenemos para analizar y valorar la información.
 - Como un proceso en el que se duda de si las afirmaciones que se conocen como verdaderas, realmente lo son.
 - La capacidad que tenemos para analizar la información que recibimos en cualquier circunstancia.
 - Lo definiría como un pensamiento que opina de manera argumentada sobre un hecho y desde el punto de vista de quien realiza esa opinión.
 - La forma de expresar nuestras ideologías
 - Capacidad que tenemos para analizar la información que recibimos
 - capacidad de pensar/razonar de manera objetiva y razonable sobre algún hecho/situaciones
 - Como algo positivo ya que nos puede nutrir mucho y no nos creemos cualquier cosa
 - Expresar tu pensamiento , lo que opinas sobre algo o alguien de forma educada
 - Capacidad que tiene una persona para tomar decisiones y dialogar sobre algo, siendo fiel a uno mismo
-

Tabla 3
Componentes del pensamiento crítico según el
alumnado encuestado

¿Cuáles son las características del pensador crítico?	
1. Habilidades	
-	Cuestionar
-	Contrastar
-	Analizar
-	Reflexionar
-	Argumentar
-	Esclarecer
-	Evaluar
-	Valorar
2. Disposiciones	
-	Escepticismo
-	Curiosidad
-	Búsqueda activa
-	Emprendimiento
-	Capaz de tomar decisiones
-	Estabilidad mental
-	Tranquila
-	Racional
-	Paciente
-	Escucha activa
-	Duda
-	Comunicativa
3. Conocimiento	
-	Culta
-	Sabe de lo que habla
-	Aportando fundamentos a sus propuestas
-	Conocedor de la situación actual
4. Motivación	
-	Con ganas de querer cambiar opiniones
5. Estética	
-	Cuidando las formas a la hora de presentar tus ideas
-	Apostando por la creatividad en los argumentos
6. Ética	
-	Fidelidad al bien común.
-	Lealtad a los principios fundamentales.
-	Empatía
-	Sin ofender a los demás
-	Respetando al resto
-	Con habilidades sociales
-	Sinceridad

Elaboración propia

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

En cuanto a las pruebas no-paramétricas, se ha utilizado la U de Mann Whitney como estadístico adecuado para ver si se cumple o no la Hipótesis nula analizando muestras independientes. Para ello, nos centramos en las cuestiones que nos interesa para el presente estudio. En este sentido, los estudiantes que se encuentran trabajando consideran que tienen una mayor competencia crítica que los que solo se dedican a estudiar (*sig.*, $.020 < 0,05$) (FIGURA 2), considerando además que tienen un buen nivel de conocimiento de lo que significa y supone la competencia crítica con respecto a los que no trabaja (*sig.*, $.032 < 0,05$) (FIGURA 3)

En cuanto a la popularidad entre iguales que pueda presentar el pensador crítico, los alumnos con menor rendimiento académico piensan que sí les afecta en comparación a los que tienen un rendimiento académico superior (*sig.*, $.035 < 0,05$).

Centrándonos en las correlaciones de Pearson, se obtiene que el alumnado que considera que las asignaturas cursadas en la universidad favorecen el pensamiento

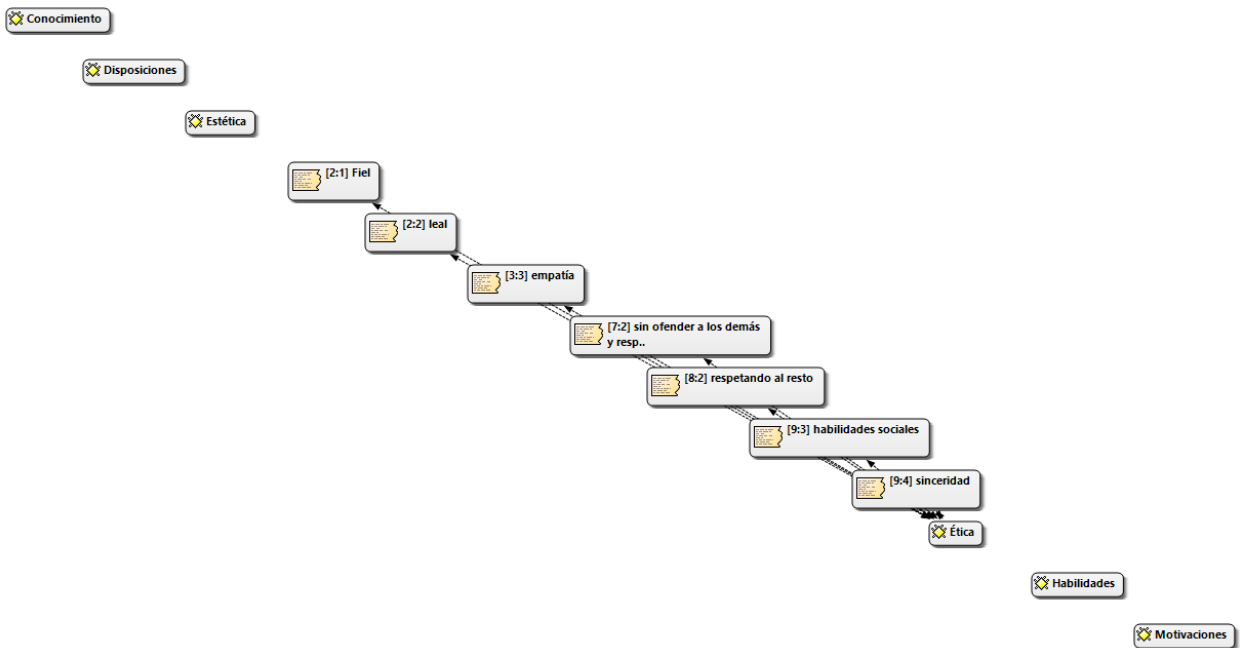
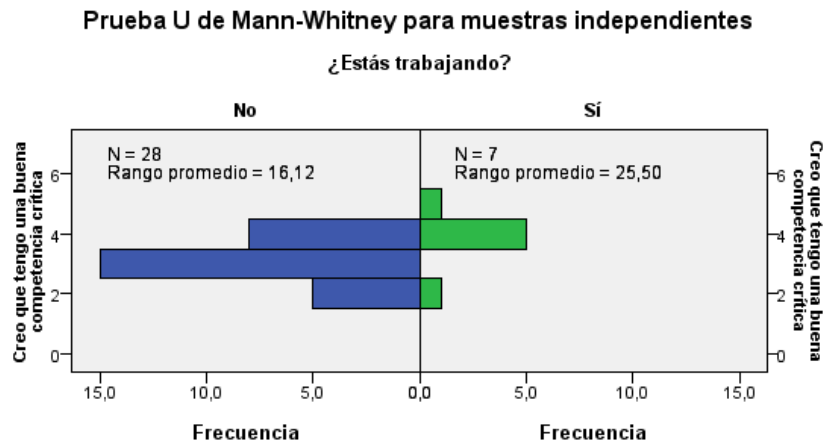


Figura 1. Componente ético del pensamiento crítico según el alumnado encuestado



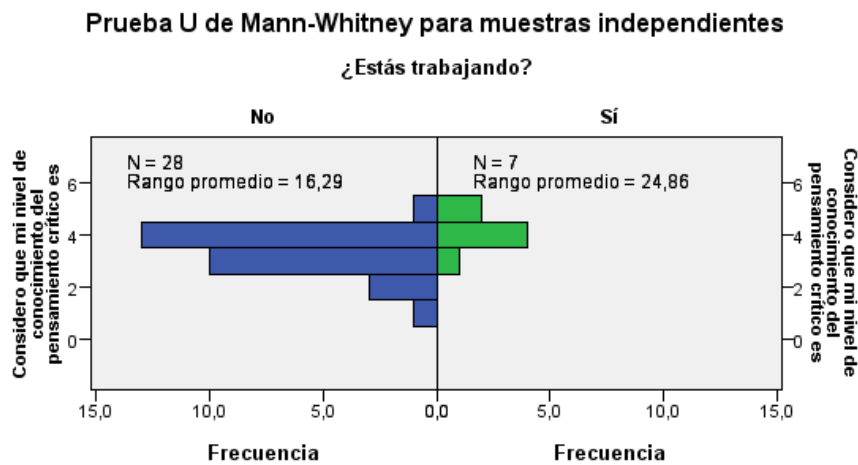
N total	35
U de Mann-Whitney	45,500
W de Wilcoxon	451,500
Estadístico de prueba	45,500
Error estándar	22,562
Estadístico de prueba estandarizado	-2,327
Significación asintótica (prueba bilateral)	,020
Significación exacta (prueba bilateral)	,028

Figura 2. Trabajas-competencia crítica

crítico piensa que tiene un buen nivel de conocimiento del mismo ($r=,361 p=,033$), a su vez considera que sabe discriminar lo esencial de lo circunstancial ($r=,477 p=,004$), y que en general posee una buena competencia crítica ($r=,569 p<,001$). Ahondando más en la influencia de la Universidad en el desarrollo del pensamiento crítico, se observa que el alumnado que considera que las asignaturas cursadas en la universidad desarrolla el pensamiento crítico cree que la institución en general la desarrolla como tal ($r=,722 p<,001$), con lo que esta línea es consecuente con la idea de la capacidad

real de los programas de formación en el pensamiento crítico de los estudiantes.

Cuando nos centramos en la importancia que la sociedad le da al pensamiento crítico de las personas, el alumnado considera que la situación actual de la misma exige personas con competencia crítica ($r=,709 p<,001$), aunque curiosamente no le da tanta importancia al conocimiento como uno de los componentes fundamentales de dicha competencia ($r=,611 p<,001$), sino que se centra más en una actitud ante la vida, no necesariamente empática ($r=,381 p=,024$); en esta línea hay una correlación muy sig-



N total	35
U de Mann-Whitney	50,000
W de Wilcoxon	456,000
Estadístico de prueba	50,000
Error estándar	22,406
Estadístico de prueba estandarizado	-2,142
Significación asintótica (prueba bilateral)	,032
Significación exacta (prueba bilateral)	,049

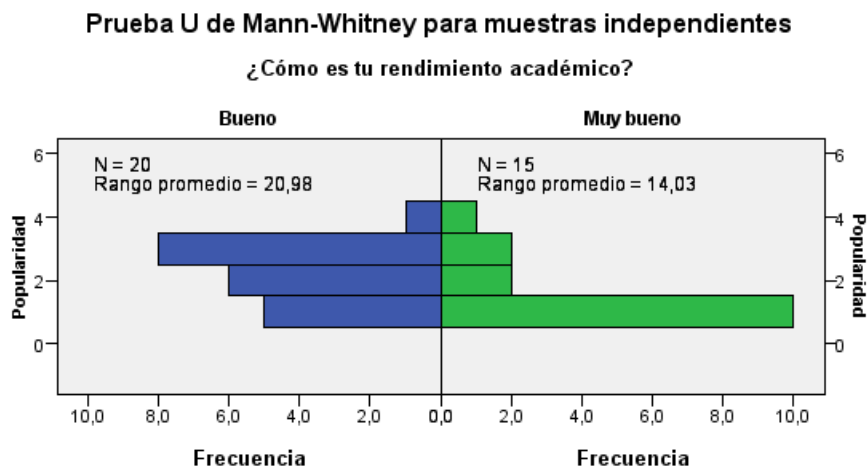
Figura 3. Nivel de conocimiento PC-trabajo

nificativa entre pensar que el pensamiento crítico consiste en criticar todo con lo que no se está de acuerdo y pensar que es una competencia con la que se nace más que algo que se aprende ($r=,447$ $p=,007$).

Por último, aquellos que consideran que saben discriminar lo esencial de lo circunstancia creen que el pensamiento crítico es imprescindible para sus vidas ($r=,591$ $p<,001$) y que, además, tienen una buena competencia crítica ($r=,489$, $p=,003$).

Centrándonos en la información de los grupos focales, nos centramos en el análisis de contenido de la información, clasificán-

dolo en función de categorías fijadas según el objetivo de la investigación, como es conocer las creencias de los educadores sociales en formación acerca de la necesidad del pensamiento crítico en su desarrollo profesional y las consecuencias sobre sus vidas. En esta línea, se obtuvo unos resultados diferentes de los obtenidos en las encuestas en tanto en cuanto el 100% de los participantes en los grupos focales consideran que el pensamiento crítico es una competencia imprescindible para su desarrollo profesional. En este sentido los participantes en los grupos focales comentaban:



N total	35
U de Mann-Whitney	209,500
W de Wilcoxon	419,500
Estadístico de prueba	209,500
Error estándar	28,247
Estadístico de prueba estandarizado	2,106
Significación asintótica (prueba bilateral)	,035
Significación exacta (prueba bilateral)	,046

Figura 4. Popularidad-rendimiento académico

- *No se puede entender la educación social sin una visión crítica de lo que hay... [Imp1, 01]*
- *Ofrecer alternativas en nuestro trabajo es conocer y saber qué ofrecer y eso no se puede hacer sin ser críticos... [Imp3, 01]*
- *Yo entiendo que esta profesión no es para todo el mundo, aquí hace falta defender ideas. Por supuesto que es necesaria el pensamiento crítico [Imp8, 02]*
- *Hay que ser críticos, pero con fundamento y sabiendo argumentar. También con respeto hacia los demás... [Imp9, 02]*

En cuanto a la cuestión planteada de lo que supone tener un pensamiento crítico en la profesión del educador social, en general se considera que “supone un sobre esfuerzo que no siempre compensa” [Esf2, 01] pero que es “necesario mantener aunque cueste” [Esf7, 01]; no obstante, hay discrepancias a la hora de aceptar dicho esfuerzo y sobre todo el “desgaste de enfrentarse con ideas y situaciones que están por encima de uno mismo” [Esf4, 01], que, a veces “puede llevar a enfrentamientos y crearte enemigos” [Esf3, 02], y que no tiene que ver necesariamente con la popularidad: “...conozco personas que son hiper críticas, con don de gentes y que tienen éxito entre los compañeros, pero creo que de lo que estamos hablando no siempre tiene reconocimiento, ni popularidad...” [Esf6, 01].

Conclusión

La competencia crítica es necesaria para todos en nuestras sociedades multicomplejas y cambiantes como las nuestras; sin embargo, en determinados perfiles profesionales no resultaría saludable desarrollar programas de aprendizaje de dicha competencia sin el de-

sarrollo de programa complementarios que refuercen el bienestar de dicho profesional. Ser competente críticamente para un educador social es sobrevivir a ese proceso de crítica que sin duda alguna es necesario para mejorar nuestras sociedades, sin conllevar un desgaste que termina por inhabilitar un recurso importante y fundamental para el cambio.

Referencias

- Altuve G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad contable Faces*. 13(20), 5-18.
- Arum, R., y Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press
- Betancourth Zambrano, S., Moran, K. y Lagos, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva*. 199. 10.25100/prts.v0i23.4594.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking disposition and abilities. En Baron y Stenberg (eds.). *Teaching thinking skills*. New York: Freeman.
- Epstein, R. (2006). *Critical thinking*. Belmont, CA: Wadsworth Thomas Learning.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Faramarzi, M., & Khafri, S. (2019). A causal model of critical thinking in a sample of Iranian medical students: associations with self-esteem, hardiness, and positive affect. *GMS journal for medical education*, 36(4), Doc43. <https://doi.org/10.3205/zma001251>
- Febres, M., Pérez, A., y Africano, B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*. 21(69), 269-274.

- García Moro, F. J., Gadea Aiello, W. F., y Fernández Mora, V. de J. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes del Grado de Educación Social. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 27, 279–295. <https://doi.org/10.14201/aula202127279295>
- García Moro, F. J., Gomez Baya, D., y Nicoletti, J. A. (2022a). La labor del docente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y de la sociedad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Análisis Y Modificación De Conducta*, 48(178). <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7374>
- García Moro, F. J., Gomez Baya, D., y Nicoletti, J. A. (2022b). La función docente en la educación superior: reflexiones sobre la competencia crítica. *Técnica Administrativa*, 21(3). www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=210302
- Gargallo, B., Suárez Rodríguez, J.M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario ceveapeu. un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906006>
- Godzyk K. E. (2008). *Critical Thinking Disposition and Transformational Leadership Behaviors: A Correlational Study*. Available at: http://search.proquest.com.library.capella.edu/docview/304327913?accountid=27965%5Cnhttp://wv9lq5ld3p.search.serialssolutions.com.library.capella.edu/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Global&
- Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2° Report)*. Unpublished manuscript. Claremont McKenna College.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking (4ª Ed.)*. Erlbaum.
- Heidari, M., & Ebrahimi, P. (2016). Examining the relationship between critical-thinking skills and decision-making ability of emergency medicine students. *Indian journal of critical care medicine: peer-reviewed, official publication of Indian Society of Critical Care Medicine*, 20(10), 581–586. <https://doi.org/10.4103/0972-5229.192045>
- Huber, C. y Kuncel, N. (2015). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 86. 10.3102/0034654315605917.
- Jenkins E. K. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing students' performance. *J. Educ. Business* 73, 274–279. 10.1080/08832329809601644
- Jiang J., Yang B. Y. (2014). Critical thinking, creative self-efficacy and employee creativity: weakening effect of leader-member exchange in chinese context. *Nankai Bus. Rev.* 17 117–128
- Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Rezaei Gashti, Z. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in psychology*, 13, 1005071. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005071>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.
- Nieto Carracedo, A., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *REMA*, 14(1), págs. 1-15
- Olivares Olivares, S. y López Cabrera, M. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 67-77.
- Páez-Gallego, J., Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Rodrigo-Moriche, M. P. (2020). Analysis of the Relationship Between Psychological Well-Being and Decision Making in Adolescent Students. *Frontiers in psychology*, 11, 1195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01195>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillo Beach: Fundación para el pensamiento crítico.

- Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., & Olmedo-Moreno, E. M. (2022). Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: A Comparison Study of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers. *International journal of environmental research and public health*, *19*(9), 5272. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095272>
- Qian, J., Song, B., y Wang, B. (2017). Abusive Supervision and Job Dissatisfaction: The Moderating Effects of Feedback Avoidance and Critical Thinking. *Frontiers in psychology*, *8*, 496. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00496>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Rivas SF, Saiz C, Ossa C. (2022) Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Front Psychol.*13:913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Rivas SF, Saiz C, Ossa C. (2022) Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Front Psychol.* b13:913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(3),325-346. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/pcriticoabp.pdf>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Revista Ergo Nueva Época*, (23), 33-65. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Shakurnia, A., Fazelinia, T., & Khajeali, N. (2021). The trend of critical thinking disposition in medical students and its relationship with their academic performance. *Journal of education and health promotion*, *10*, 479. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_55_21
- Sheybani M., Miri F. (2019). The relationship between EFL teachers' professional identity and their critical thinking: A structural equation modeling approach. *Cogent Psychol.* *9*, 1–20. [10.1080/23311908.2019.1592796](https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1592796)
- Su, M. R., y Shum, K. K. (2019). The Moderating Effect of Mindfulness on the Mediated Relation Between Critical Thinking and Psychological Distress via Cognitive Distortions Among Adolescents. *Frontiers in psychology*, *10*, 1455. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01455>
- UNESCO (1998). \textit{Conferencia mundial sobre Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción}. Tomo I, Informe final. UNESCO.
- UNESCO (2010). \textit{Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo} (Sede de la UNESCO, París,5-8 de julio de 2009). Comunicado. (8 de julio de 2009). Communiqué. UNESCO.
- UNESCO (2021a). \textit{Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior}. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>
- UNESCO (2021b). \textit{Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la Educación Superior hasta 2050}. UNESCO
- UNESCO. (2019). Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). UNESCO
- UNESCO. (2015). Rethinking education: towards a global common good?. UNESCO
- Valencia, G. y Puente, S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. *Revista Brasileira de Educação*, *23*.
- Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(3), 16-32.

- Vélez Gutiérrez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(9), 11-39.
- Vendrell I ,Morancho, M. y Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 2020 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.194.1121>
- Wang Y., Derakhshan A., Azari Noughabi M. (2022a). The interplay of EFL teachers' immunity, work engagement, and psychological well-being: evidence from four Asian countries. *J. Multil. Multic. Develop.*
- Wang, Y. P., Zhao, C. X., Zhang, S. E., Li, Q. L., Tian, J., Yang, M. L., Guo, H. C., Yuan, J., Zhou, S. Y., Wang, M., & Cao, D. P. (2022b). Proactive personality and critical thinking in Chinese medical students: The moderating effects of psychological safety and academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 13, 1003536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1003536>

