

Creencias del alumnado del Máster de Enseñanza Secundaria acerca de la competencia crítica

Beliefs of Secondary Education Master's Students Regarding the Critical Competence

Francisco José García Moro
Universidad de Huelva

Diego Gómez Baya
Universidad de Huelva

Cristina Romero Oliva
Universidad de Huelva



VOL. 52. Número 190 (2026)

ISSN 0211-7339

<http://dx.doi.org/10.33776/EUHU/amc.v52i190.9454>

Resumen:

La formación de los futuros docentes de educación secundaria continúa siendo objeto de un sostenido debate social y político en España. A pesar de las sucesivas reformas normativas emprendidas, persiste la necesidad urgente de rediseñar la formación habilitante requerida para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria. Este estudio examina las creencias del estudiantado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MAES), procedente de diversas titulaciones, respecto al papel de la competencia crítica tanto en su formación universitaria de grado y posgrado como en su futuro desarrollo profesional como docentes. Utilizando un diseño cualitativo, se utilizó los grupos focales con 16 estudiantes de dicho máster. Los resultados muestran un marcado interés por el pensamiento crítico tanto en la trayectoria personal como profesional; sin embargo, el compromiso declarado con su aplicación es limitado, figurando más en el plano de la intención o de la convicción teórica. El estudio pone de relieve la necesidad de reorientar los programas de formación del profesorado para integrar enfoques estructurados, basados en evidencias y sustentados en la competencia crítica, con el fin de reducir la brecha entre la aspiración y la práctica.

Palabras claves:

Pensamiento crítico; Máster de educación secundaria; desarrollo profesional; formación del profesorado.

Abstract:

The training of future secondary school teachers continues to be the subject of sustained social and political debate in Spain. Despite the successive regulatory reforms undertaken, there remains an urgent need to redesign the qualifying preparation required for teaching in secondary education. This study examines the beliefs of students enrolled in the Master's in Secondary Teacher Training (MAES), coming from diverse academic backgrounds, regarding the role of critical competence both in their undergraduate and postgraduate university education and in their future professional development as teachers.

Using a qualitative design, data were collected through focus groups conducted with 16 students enrolled in the program. The findings reveal a strong interest in critical thinking as a component of both personal and professional trajectories; however, the declared commitment to its practical application is limited, with critical engagement often remaining at the level of intention or theoretical conviction. The study highlights the need to reorient teacher education programs to incorporate structured, evidence-based approaches to critical competence, with the aim of narrowing the gap between aspiration and practice.

Keywords:

Critical thinking; Master's in Teacher; Professional development; Teacher education

Fecha de recepción: 13 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2026

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



Introducción

El pensamiento crítico (PC), entendido como una competencia y no solo como una habilidad o disposición, se ha convertido en un elemento fundamental en las sociedades contemporáneas, al menos en aquellas que promueven el compromiso de las personas con la mejora del presente y futuro social (García y Gómez, 25).

El PC es un concepto complejo en su comprensión, aunque no en su necesidad (García et al., 2024). Varios autores han abordado la complejidad del PC desde perspectivas y disciplinas, aunque parece que hay un acuerdo a la hora de considerarlo como una estrategia que trasciende la mera opinión, integrando diferentes componentes cognitivos, motivacionales, disposicionales y habilidades (Ennis, 1987; Facione, 1990; Valenzuela, 2014; Sánchez et al., 2019) que disponen, habilitan y motivan a la persona a formular argumentos fundamentados basados en el análisis riguroso, la comprensión y el procesamiento de la información, mediante una actitud empática basada en el conocimiento y con la voluntad de querer cambiar algo (García et al., 2024, Vendrell y Valero, 2025).

El contexto universitario constituye un espacio idóneo para promover el PC, siendo el profesorado un agente clave en su desarrollo (Bezanilla et al., 2018; Tamayo et al., 2015). Focalizando la cuestión objeto de la presente investigación en el ámbito universitario, resulta fundamental ser pragmáticos con respecto al PC; en este sentido, Bezanilla et al. (2018), enfatizan que solo tiene sentido en el ámbito universitario si es para resaltar su papel fundamental en la comprensión de los problemas para buscar alternativas mediante la toma de decisiones fundamentadas en un proceso reflexivo. El PC va más allá de la retórica, de un mero proceso metacognitivo orientado al juicio, teniendo además que asumir una finalidad práctica, como una competencia instrumental para la resolución de problemas que buscan promover cambios sociales y personales positivos (Culver et al., 2022; Lamsal, 2024; Maclatchy et al., 2025; Spires et al., 2021; Waghid, 2024). Con esta visión pragmática del PC, es indudable que se constituye en un eje central en la educación en general y en la superior en particular, siendo un requisito esencial para la empleabilidad en entornos innovadores y dinámicos (World Economic Forum, 2020). De hecho, en el informe final sobre Educación Superior (UNESCO, 1998), se señalaba que existe un objetivo generalizado de dirigir la formación al desarrollo de competencias, el análisis crítico y la adquisición de competencia crítica.

Teniendo en cuenta la realidad referida, resulta apremiante reflexionar acerca del papel del PC en los programas de formación de los universitarios, y más aún en aquellos que tendrán la responsabilidad de formar y educar a nuestros adolescentes y jóvenes. En este sentido, la formación del profesorado de educación secundaria; su papel en dicha formación y el modo en el que se desempeña resultan aspectos que son necesarios reflexionar para mejorar las respuestas de capacitación del desempeño profesional (Ay y Orhan, 2020; Elera et al., 2023; Farooqi et al., 2024; Loaiza et al., 2025; Ortiz et al., 2024; Pinedo, 2025; Zúñiga, 2025); y, más aún, al saber de la insatisfacción que tienen los futuros docentes de secundaria con respecto a la formación recibida en dichos posgrados (Arias et al., 2023; Chindia et al., 2025; König et al., 2024), que recordemos son estudios habilitantes.

La universidad necesita ir asumiendo en sus procesos formativos que el trasvase de información ya no es lo único prioritario, también se requiere de un aprendizaje que permita buscar, organizar, seleccionar, interpretar, dar sentido y comunicar la información que se recibe (Tueros, 2010), buscando la emancipación de la persona a través del PC (Vélez, 2013), y tenien-

do como objetivo educar para la competencia técnica a la luz del bien último de la persona en sociedad (García y Gómez, 2025).

Los estudiantes universitarios manifiestan una fuerte conciencia acerca de la importancia del PC tanto en su desarrollo profesional como personal, la cual no siempre tiene su concreción en la cotidianidad (García et al., 2024; Sánchez et al., 2019). A su vez, el profesorado universitario sí está, en general, concienciado de dicha necesidad, mostrando un mayor compromiso hacia la incorporación del PC en sus prácticas docentes (Bellaera et al., 2021; Vendrell, 2024a); sin embargo, este compromiso se ve amenazado y obstaculizado por la sobrecarga docente, las elevadas ratios en las clases, la dificultad de definir y consensuar lo que es y supone el PC o el esfuerzo que realmente supone diseñar actividades que fomente dicho tipo de pensamiento entre el alumnado (Vendrell, 2024a).

Para los que suscribimos en presente artículo, el PC como competencia orienta a la acción para resolver problemas de manera eficaz, lógica y eficiente (Ossa et al., 2023; Ossa et al., 2025; Rivas et al., 2022; Vendrell, 2024b; Vendrell y Rodríguez, 2020), capacitando a las personas a confrontar los desafíos que requieren ser evaluados de forma racional para actuar en consecuencia (García et al., 2022a; 2022b). El PC permite a los individuos afrontar adecuadamente los desafíos de nuestra sociedad compleja (Morin, 2004), marcada por la dictadura de la información más que por la comunicación (Wolton, 2010), lo que exige repensar lo que hacemos y quiénes somos como sociedad (UNESCO, 2010, 2015, 2019, 2021).

El propósito de este artículo es examinar las creencias del alumnado matriculado en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Huelva respecto al papel del PC en su desarrollo personal y profesional, como futuros educadores de personas en formación. A su vez, nos centraremos en las creencias o teorías implícitas sobre el PC, las cuales se pueden definir como el conjunto de conocimientos, valores e ideas que las personas utilizan para guiar su vida y sus acciones, caracterizándose por una fuerte coherencia interna (Hesmert y Vogel, 2023; Lord et al., 2020; Sik et al., 2024; Vitriol y Banaji, 2024; Zhu y Li, 2024), y teniendo en cuenta que las personas no emplean necesariamente teorías científicas al resolver problemas prácticos, sino un conjunto de creencias inconscientes que influyen de manera contingente en sus acciones (Rodrigo y Correa, 1999).

Método

Procedimiento de Recogida de Datos y Composición de la Muestra

Nuestro interés radica en alcanzar una comprensión profunda de un estudio contextualizado en un estudio de caso grupal con el objeto de ofrecer aportaciones orientadas a una mejor comprensión y mejora del fenómeno investigado (Stake, 2005). Para ello, se aplicó un análisis de contenido cualitativo dirigido (Hsieh y Shannon, 2005), con categorías apriorísticas derivadas de marcos teóricos del pensamiento crítico: habilidades y disposiciones (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 2003), aspectos motivacionales (Valenzuela et al., 2014) y conocimiento (Lai, 2011). Sobre esta estructura inicial, se desarrollaron subcódigos inductivos emergentes de los datos (Hsieh y Shannon, 2005; Schreier, 2012).

La elección de un enfoque dirigido responde al objetivo de poner a prueba y matizar conceptualizaciones teóricas robustas en un contexto de formación docente. Se realizó una investigación de carácter transversal durante los meses de octubre y noviembre de 2025 mediante

el desarrollo de dos grupos focales de 45 minutos de duración. La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki, con participación voluntaria, ausencia de incentivos económicos y consentimiento informado explícito por parte de todas las personas participantes.

Nos centramos en un grupo de estudiantes de posgrado matriculados en el Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Huelva, España. Se empleó un muestreo intencional de carácter no probabilístico, compuesto por 16 participantes: 12 mujeres (70,7 %) y 6 hombres (29,3 %), con edades comprendidas entre los 23 y los 45 años ($M = 26.6$; $SD = 6.5$). La disparidad en la distribución de género de la muestra coincide con el desequilibrio general observado en los estudios de posgrado de la Universidad de Huelva, donde las mujeres representan aproximadamente el 65 % y los hombres el 35 %, en consonancia con las tendencias de las universidades españolas (Universidad de Huelva, 2024).

En concreto, se establecieron 2 grupos focales, con una distribución del primer grupo de 6 mujeres y 2 hombres y con un rango de edad entre 23 y 36 años, y con un segundo grupo de 6 mujeres y 4 hombres, con un rango de edad entre 25 y 40 años. En los dos grupos las titulaciones de acceso al Máster en cuestión estaban equilibradas al 50% de letras (historia, humanidades) y 50% de ciencias (ingeniarías). Por último, también se buscó un equilibrio en la experiencia laboral en los dos grupos, con un 50% de participantes con experiencia laboral en el ámbito de la enseñanza y un 50% restante con ninguna experiencia laboral.

El moderador contaba con pericia temática y preparación específica (Smithson, 2000). Se mantuvieron memos reflexivos sobre supuestos, expectativas y experiencia docente/investigadora para auditar decisiones analíticas y mitigar sesgos. Los grupos se realizaron en entorno académico. Se empleó una guía semiestructurada para explorar: (a) formación previa en PC, (b) conceptualizaciones de PC, (c) importancia para Secundaria, (d) estrategias docentes y (e) barreras/condiciones institucionales.

Para la recogida de datos, se aplicaron recomendaciones metodológicas de Smithson (2000) para favorecer un flujo equitativo de información. Antes de debatir, las personas participantes redactaron respuestas a preguntas generales para mitigar dominancias. Para mitigar el riesgo de que ciertos individuos dominaran la discusión o influyeran de manera desproporcionada en las opiniones de los demás, se solicitó a los participantes que anotaran previamente sus respuestas a un conjunto de preguntas generales. A partir de estas respuestas escritas preliminares se inició y estructuró la discusión grupal. También utilizamos la triangulación con revisión de la literatura (Lincoln y Guba, 1985). Las sesiones se grabaron y transcribieron. La saturación temática se evaluó por redundancia de códigos y ausencia de categorías nuevas al final del segundo grupo.

A la hora de su análisis, nos centramos en unidades de significado; codificación línea a línea en ATLAS.ti 7.5.7; aplicación de categorías a priori (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 2003; Lai, 2011; Valenzuela et al., 2014) y desarrollo de subcódigos inductivos. Agrupamiento temático y memos analíticos (Saldaña, 2021). A su vez, el codebook (tabla 1) incluyó definiciones operativas, inclusiones/exclusiones y citas ancla.

Tabla 1

Codebook

Categoría	Definición operativa	Inclusiones	Exclusiones	Cita ancla
PC_Habilidades	Capacidades para analizar, argumentar, evaluar evidencias y generar alternativas.	Distinguir verdad/falsedad; evaluar argumentos; proponer alternativas.	Opiniones no justificadas; emociones sin juicio.	"Analizar lo que ocurre y presentar alternativas bien fundamentadas..."
PC_Disposiciones	Tendencias actitudinales (apertura, escepticismo razonado, fair-mindedness).	Reconocer errores; revisar creencias.	Descripciones puramente técnicas.	"Reconocer errores y responder con discernimiento..."
PC_Motivación	Razones y esfuerzo por ejercer PC; valor percibido.	Interés, utilidad profesional, esfuerzo.	Apatía sin referencia al PC.	"Estoy cansada de oír... no he hecho el esfuerzo por entenderlo."
PC_Conocimiento	Conocimiento declarativo sobre qué es el PC.	Definiciones explícitas; fronteras conceptuales.	Vagas referencias a "moda".	"La capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso."
Formación_Grado_Tradicional	Experiencias dominadas por magistralidad y memorización.	Clases expositivas; escasez de debate.	Metodologías activas.	"Clases magistrales... memorizar contenidos..."
Barreras_Implementación	Obstáculos para desarrollar PC en aula.	Miedo a perder control; carga; incertidumbre pedagógica.	Falta de recursos sin vínculo al PC.	"Me daría miedo perder el control."
Apoyo_Institucional	Cultura/recursos que facilitan PC (o su ausencia).	Clima del centro; alineación curricular.	Experiencias aisladas no institucionales.	"...así como del clima institucional del centro."
Evaluación_PC	Criterios y valoración del PC en evaluación.	Rúbricas; evaluación formativa.	Calificación solo memorística.	Ejemplos emergentes en el corpus.
Comprensión_Declarativa	Concepciones superficiales y eslóganes.	"Distinguir verdad/mentira"; "reconocer errores".	Operacionalizaciones concretas.	"Algo muy de moda... no sabemos qué implica."
Estrategias_Docentes_PC	Prácticas para fomentar PC.	Debate guiado; descubrimiento; colaborativo; asambleas.	Actividades no orientadas a análisis/argumentación.	"Descubrimiento, colaborativo, asambleas..."

En nuestro caso concreto, buscamos la exploración en profundidad de las opiniones y creencias en torno al PC en la formación docente inicial y habilitante y en la práctica profesional. Las diferentes sesiones fueron grabadas y transcritas para llevar a cabo un análisis de unidades y proposiciones las cuales fueron codificadas y agrupadas según núcleos temáticos (Tabla 2). Durante estas sesiones, se abordaron diversas cuestiones relacionadas con el PC (Tabla 3).

Table 2

Categorías

<ul style="list-style-type: none"> •Habilidades PC •Disposiciones PC •Motivación •Conocimiento •Formación Grado •Barreras implementación •Apoyo institucional •Evaluación PC •Comprensión del PC •Estrategias docentes para implementar PC
--

Tabla 3

Preguntas del grupo focal sobre creencias acerca de la competencia crítica

•Durante sus estudios de grado, ¿recibió alguna formación en pensamiento crítico?
•Si tuviera que ofrecer a sus futuros estudiantes una definición fácilmente comprensible de pensamiento crítico, ¿cuál sería?
•¿Qué características considera que definen a una persona crítica y cuáles no?
•¿Cree que una de las competencias esenciales para un profesional de la educación secundaria es la competencia crítica? ¿Qué argumentos pueden plantearse a favor y en contra?

Resultados

Análisis cualitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los grupos focales, considerando que el código de identificación que acompaña a cada enunciado remite a las iniciales correspondientes al género (hombre o mujer), edad, situación laboral (empleado o desempleado), titulación de origen (letras o ciencias) y grupo (A o B).

Formación inicial y brecha de implementación

Los relatos muestran trayectorias formativas tradicionales en donde las clases magistrales y la memorización han tenido un protagonismo claro, siendo los debates algo esporádicos. Todo esto lleva a dificultar la implementación del PC de forma sistemática en la formación universitarios. En este sentido, como evidencias aparecen las siguientes aportaciones: “La mayoría de las clases eran magistrales...(H35TCB); “... sobre todo memorizábamos contenidos porque sin eso, es difícil ser competentes” (M25CA), “teníamos debates pero de manera muy puntual...” (M26TCB); “la propia organización de la asignatura hacía imposible cualquier cosa que no fuese estudiar” (H28TLA), “Existe una fuerte insistencia en dominar competencias técnicas altamente especializadas, que se consideran lo más importantes (H30TCA)

Conceptualización del PC: conocimiento declarativo vs. desempeño

El PC se nombra frecuentemente pero se conceptualiza de forma superficial, escasamente explorado en los contextos personal y educativo, centrado en fórmulas generales (“distinguir verdad de mentira”; “reconocer errores”). Falta articulación de habilidades (p. ej., análisis de argumentos) y disposiciones (imparcialidad), así como su vinculación a prácticas de aula. Algunas de las evidencias encontradas son: “La capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso” (M25LB), “Algo muy de moda en educación, pero creo que realmente no sabemos qué implica” (M34TLA)

Disposiciones y motivación: tensión entre el valor que se le da y la intencionalidad

Se reconoce el valor del PC (“es fundamental”), pero emergen dudas operativas y temores (p. ej., perder el control del aula), junto con percepciones de sobrecarga. Esto sugiere déficit de andamiaje pedagógico y apoyos institucionales. Las evidencias encontradas son: “Por supuesto que es fundamental; otra cuestión es cómo se lleva a la práctica” (H30TCB), “Claro que sí, pero sin descuidar los contenidos necesarios que deben aprenderse” (M30TCA)

Barreras de implementación y rol institucional

Aparecen barreras recurrentes: incertidumbre pedagógica, temor a dinámicas abiertas, carga docente y dependencia del clima institucional. La ausencia de criterios de evaluación explícitos para PC desincentiva su desarrollo. Las evidencias encontradas que refuerzan esta idea son: “No tengo muy claro cómo hacerlo; quizás fomentando el debate en clase, aunque me daría miedo perder el control”(M24LA), “No creo que sea fácil llevarla a cabo, la edad del alumnado y el tipo de asignatura influyen mucho” (M24LB), “no solo el alumnado, también influye el tipo de centro puesto que hay algunos en donde el sistema tradicional es lo fundamental” (M32TCB), “creo que es una carga más para el docente, aunque no discuto que sea necesario” (M30TCA).

Estrategias docentes: potencial y condiciones de posibilidad

Se mencionan debate, aprendizaje por descubrimiento, trabajo colaborativo y asambleas. Son consistentes con marcos para enseñar PC si se diseñan con tareas adecuadas y evaluación formativa. El problema central es la falta de diseño instruccional y coordinación-coherencia con evaluación e institución. “Enseñar a argumentar y a tener un buen juicio mediante trabajos grupales” (M31LB), “utilizar la realidad social para reconocer los errores y responder con discernimiento, ahí hay una fuente inagotable de elementos para favorecer el PC” (F28LA), “darle la palabra al alumno y enseñarle a usarla con respeto y tolerancia” (H30TCB)

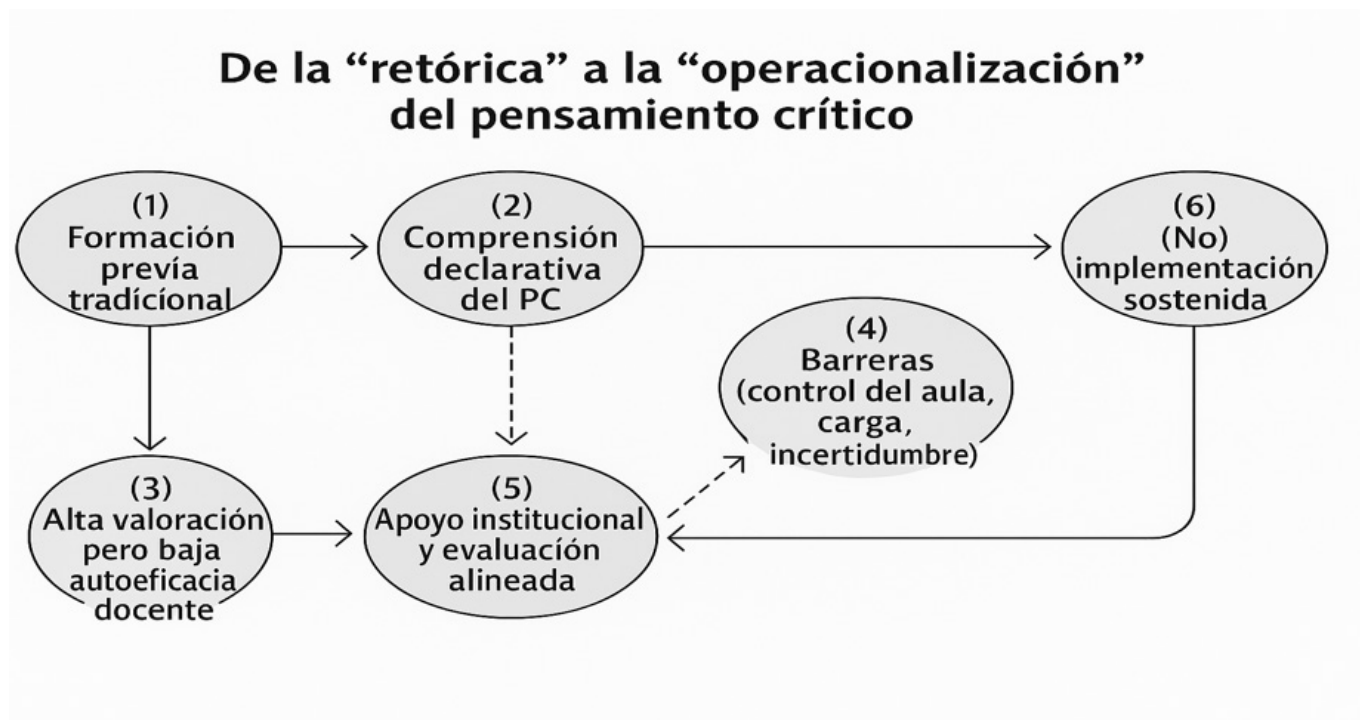
Discusión

A la luz del análisis de contenido de los grupos focales, aparece claro el modelo explicativo (Figura 1) que puede explicar lo aportado. En este sentido, la formación de los que tienen que formar se caracteriza por ser tradicional y memorística; no obstante, sí tiene un conocimiento declarativo del PC aunque expresan una gran dificultad procedimental; esto se traduce en una alta valoración de la idoneidad del PC en su práctica docente aunque expresan la baja percepción que tienen de su eficacia docente sin las condiciones necesarias. Las excusas que justifican dicha dificultad es la complejidad a la hora de controlar al grupo clase, la incertidumbre de su utilidad real y el hecho de sobrecargar al docente. Además, sería necesario un apoyo

institucional y que la evaluación del centro esté realmente en consonancia con lo que se busca con el PC.

Figura 1

Modelo analítico



Los resultados del análisis cualitativo muestran una brecha significativa entre el reconocimiento teórico del pensamiento crítico (PC) y su implementación real en la formación inicial del profesorado. Estudios recientes señalan que, aunque el PC es ampliamente valorado, su desarrollo se ve obstaculizado por metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos (Pithers y Soden, 2000; Sánchez et al., 2019). Esta escasa integración del PC en la educación superior se refleja en las bajas valoraciones de dicho pensamiento en las evaluaciones académicas, limitando consecuentemente su desarrollo académico (Bellaera et al., 2021). Asimismo, revisiones sistemáticas revelan la ausencia de consensos claros sobre su definición y la desconexión entre habilidades y disposiciones necesarias para su apropiación efectiva (Andreucci-Annunziata, 2023).

Se evidencia una comprensión superficial del concepto, reducido a ideas generales y declarativas como “distinguir verdad de mentira” o “reconocer errores”, coincidiendo con aportaciones de Ennis (1987) y Facione (1990), quienes enfatizan que el pensamiento crítico va más allá de simples opiniones. En esta misma línea, se evidencia una clara ausencia de una formación específica en la formación inicial del PC y cómo se trabaja en el aula, por lo que resulta necesaria una reconsideración curricular más sólida en este sentido (Loaiza et al., 2025; Zúñiga, 2025). Se evidencia una brecha persistente entre la importancia que se le da a priori en la educación superior y su implementación real en la formación universitaria para la enseñanza secundaria.

En los grupos focales, los participantes describen titulaciones dominadas por clases magistrales y memorización, con debates esporádicos y no sistemáticos. El PC, por tanto, sigue siendo principalmente aspiracional; es decir, muy citado en el discurso educativo, pero escasamente operativo en los planes de estudio, prácticas docentes y sistemas de evaluación (Abrami et al., 2015).

El PC requiere para su desarrollo de estrategias pedagógicas con una intención clara que incluya las metodologías activas y las evaluaciones formativas en este sentido (Ay y Orhan, 2020; Farooqi et al., 2024). En esta línea, la discrepancia entre la importancia atribuida al PC y su aplicación práctica hace que dicho pensamiento se reduzca a un plano declarativo sin materializarse necesariamente en acciones concretas (García et al., 2021). Autores como Loaiza et al. (2025), Alsaleh (2020) y Karousiou et al. (2025) coinciden en que, pese al amplio consenso sobre su relevancia en la educación secundaria, su implementación se ve restringida por la incertidumbre pedagógica, el temor docente a perder el control en discusiones abiertas y la carga de trabajo asociada a estas prácticas.

Los hallazgos apuntan a la idoneidad de rediseñar los programas de formación docente para incorporar el PC como un eje transversal mediante estrategias activas y formación específica del profesorado universitario (Vendrell-Morancho, 2024a; UNESCO, 2021).

A pesar de su relevancia, el estudio presenta limitaciones derivadas del tamaño muestral y del alcance contextual. La naturaleza cualitativa de los grupos focales no permite generalizar los resultados, aunque sí ofrece profundidad interpretativa. También podría ampliarse la diversidad institucional para obtener un panorama más representativo.

Se recomienda profundizar mediante estudios longitudinales que analicen la evolución del PC en la formación docente, así como investigaciones mixtas que integren medidas de desempeño real. También es pertinente explorar el papel del liderazgo educativo y las culturas institucionales como factores facilitadores o inhibidores del PC.

Conclusión

Los hallazgos subrayan la necesidad de rediseñar los programas de formación docente para incorporar el PC como un eje transversal mediante estrategias activas, evaluación específica y formación del profesorado universitario. Asimismo, comprender las motivaciones del alumnado puede contribuir a personalizar las intervenciones pedagógicas, fomentando una actitud crítica entre quienes cursan el MAES.

Financiación

Investigación propia del proyecto "Crítica y ética para la acción social: análisis de las creencias de estudiantes universitarios" subvencionado por la Convocatoria 2025/2026 de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva.

Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Educational Research Review*, 19(1) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239945.pdf>
- Andreucci-Annunziata P, Riedemann A, Cortés S, Mellado A, del Río MT y Vega-Muñoz A (2023) Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*,8:1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., y González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1242623>
- Ay, Ş. Ç., y Orhan, A. (2020). The Effect of Different Critical Thinking Teaching Approaches on Critical Thinking Skills: A MetaAnalysis Study. *Pamukkale University Journal of Education*,49 88-111. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561742>
- Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., y Baker, S. T. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100856. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018a). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Chindia, B., Wawire, S. N., y Henson, H. (2025). Secondary science teacher preparation: A scoping review of challenges, structures, and interventions. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 6(1), 318-331. <https://doi.org/10.25082/AERE.2025.01.002>
- Culver, K. C., Selznick, B., y Trolan, T. L. (2022). Rethinking critical thinking for social justice: Introducing a new measure of critical being that emphasizes thought, reflection, and action. *SN Social Sciences*, 2. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00531-4>
- Elera Castillo, R. S., Barboza Elera, E. A., y Chumpitaz Távara, E. P. (2023). Critical thinking in secondary education: A systematic review. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2670-2684. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.693>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W H Freeman/ Times Books/ Henry Holt & Co.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press.
- Farooqi, M. T. K., Hasrat, M. A., y Kanwal, S. (2024). Influence of Teaching Strategies in Developing Critical Thinking Skills: A Review. *Global Educational Studies Review*, IX(III), 145-152. [https://doi.org/10.31703/gesr.2024\(IX-III\).14](https://doi.org/10.31703/gesr.2024(IX-III).14)
- Febres-Cordero Colmenárez, M. A., Pérez, Á. A., y Africano Gelves, B. B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69). <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11358>



- García Moro, F. J., Gómez Baya, D., Muñoz Silva, A., y Martín Romero, N. (2021). A Qualitative and Quantitative Study on Critical Thinking in Social Education Degree Students. *Sustainability*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/su13126865>
- García Moro, F. J., Gómez Baya, D., y Nicoletti, J. A. (2022). 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), 41-54. <https://doi.org/10.33776/AMC.V48I178.7374>
- García Moro, F. J., Nicoletti, J. A., y Gómez Baya, D. (2022). La función docente en la educación superior: reflexiones sobre la competencia crítica. *Técnica administrativa*, 21(91). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8669500>
- García Moro, F. J., Gadea Aiello, W. F., Nicoletti, J. A., y Gómez Baya, D. (2024). A Mixed Study of Beliefs about Critical Thinking in a Sample of Trainee Teachers in Argentina and Spain. *Education Sciences*, 14(2), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci14020142>
- García Moro, FJ y Gómez Baya, D (2025). Analysis of the Beliefs About Critical Competence in a Sample of Psychosocial and Socio-Educational Intervention Professionals in Master's Degree Training. *Journal of Intelligence*. 13(3):39. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13030039>
- Gómez Zuluaga, ME (2019). Emprendimiento de base tecnológica: Un reto por cumplir. *Tec Empresarial*, 13(2), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18845/te.v13i2.4493>
- Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4961>
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781003025412>
- Hesmert, L., y Vogel, R. (2023). Espoused implicit leadership and followership theories and emergent workplace relations: A factorial survey. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1123303>
- Hsieh HF y Shannon SE (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qual Health Res.*;15(9):1277-88. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Karousiou, C., Vrikki, M., y Evagorou, M. (2025). Teachers' perceptions on introducing sensitive and controversial issues in the classroom. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1481173>
- König, J., Heine, S., Kramer, C., Weyers, J., Becker-Mrotzek, M., Großschedl, J., ... Strauß, S. (2024). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993-2023). *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 371-391. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702>
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson.
- Lamsal, H. L. (2024). Critical pedagogy in addressing social inequality and promoting social justice in education. *Advances*, 5(3), 77-83. <https://doi.org/10.11648/j.advances.20240503.12>
- Loaiza, Y. E., Zona, J. R., y Rios, M. F. (2025). Critical Thinking and Teacher Training in Secondary Education. *Journal of Intelligence*, 13(3), 37. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13030037>
- Lord, R. G., Epitropaki, O., Foti, R. J., y Hansbrough, T. K. (2020). Implicit leadership theories, implicit followership theories, and dynamic processing of leadership information. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 49-74. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-045434>



- Maclatchy, A., Nguyen, L., Olulanke, O., Pownall, L., y Usman, M. (2025). Towards an education through and for social justice: Humanizing a life sciences curriculum through co-creation, critical thinking and anti-racist pedagogy. *Social Sciences*, 14(3), 136-136. <https://doi.org/10.3390/socsci14030136>
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1001254>
- Ortiz Ibáñez, E. R., Adúriz-Bravo, A., y Tuay Sigua, R. N. (2024). La incidencia del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias en secundaria. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 19(3), 564-582. <https://doi.org/10.14483/23464712.21496>
- Ossa Cornejo, C., Rivas, S. F., y Saiz Sánchez, C. (2025). Effects of two training workshops upon university students' learning of critical thinking. *PLOS ONE*, 20(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316760>
- Ossa, C. J., Rivas, S. F., y Saiz, C. (2023). Relation between metacognitive strategies, motivation to think, and critical thinking skills. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1272958>
- Pinedo Vega, V. M. (2025). Critical thinking in contemporary education: A systematic review from teaching practice and pedagogical training. *Educación Contemporánea. Revista Inve-Com*, 6(2), e602036. Epub 08 de agosto de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15867045>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Rodrigo, M. J., y Correa, N. (1999). Modelos mentales y aprendizaje escolar: Un enfoque constructivista. In M. J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 95-118). Paidós.
- Sánchez, M., García, R., y López, J. (2019). Concepciones sobre el pensamiento crítico en la educación universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 789-804. <https://doi.org/10.5209/rced.60123>
- Sik, K., Cummins, J. y Job, V. (2024). An implicit measure of growth mindset uniquely predicts post-failure learning behavior. *Sci Rep* 14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52916-5>
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103-119. <https://doi.org/10.1080/136455700405172>
- Spires, H., Himes, M., Lee, C. C., y Gambino, A. (2021). We Are the Future: Critical Inquiry and Social Action in the Classroom. *Journal of Literacy Research*, 53(2), 219-241. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297881>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. (Vols. 1-0). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Stake, R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press. https://staibabussalam-sula.ac.id/wp-content/uploads/2024/09/Robert-E.-Stake-Multiple-Case-Study-Analysis-2005-The-Guilford-Press-staibabussalam-sula.ac_.id_.pdf
- Tamayo Alzate, O. E., Zona, R., y Loaiza-Z., Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>

- Tong A, Sainsbury P y Craig J. (2007) Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care*. 19(6):349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tueros Way, E. (2010). Cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. In VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. <https://files.pucp.edu.pe/departmento/educacion/2020/02/12161759/elsa-tueros-como-evaluar-el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-estudiantes-universitarios.pdf>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO. (2010). Informe de la UNESCO sobre la Ciencia 2010: El estado actual de la ciencia en el mundo. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189883_spa
- UNESCO. (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- UNESCO.(2019). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación. UENSCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa
- UNESCO. (2021). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa
- Universidad de Huelva (2024). Distribución por sexo del estudiantado en la Universidad de Huelva (Curso 2023/24). Portal de Transparencia de la Universidad de Huelva. <https://www.uhu.es/transparencia/estadisticas>
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., y Muñoz, C. (2014). Motivation and Dispositions: Alternative Approaches to Explain the Performance of Critical Thinking Skills. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3).
- Vendrell Morancho, M. (2024a). Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Universidad: Estrategias para superar desafíos y fomentar su crecimiento. *Revista de La Educación Superior*, 53(210). <https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.2848>
- Vendrell Morancho, M. (2024b). Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Universidad: Estrategias para superar desafíos y fomentar su crecimiento. *Revista de La Educación Superior*, 53(210). <https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.2848>
- Vendrell 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*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Vendrell Morancho, M., y Valero Moya, A. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: Principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202551278119es>
- Vitriol, J. A., y Banaji, M. R. (2024). Eliciting Cognitive Consistency Increases Acceptance of Implicit Bias. *Journal of Experimental Psychology: General*. <https://doi.org/10.1037/xge0001398>
- Waghid, Z. (2024). Cultivating critical thinking, social justice awareness and empathy among pre-service teachers through online discussions on global citizenship education. *Journal of Creative Communications*, 19(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/09732586231194438>
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar: Contra la ideología tecnológica*. Gedisa. https://books.google.com/books/about/Informar_no_es_comunicar.html?id=5jglBQAAQBAJ



- World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report. Available online: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zhu, Q., y Li, S. (2024). The impact of parents' implicit theories of intelligence on young children's approaches to learning. *Current Psychology*, 43, 17443-17463. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05679-1>
- Zúñiga, J. (2025). Active Learning Methodologies for Fostering Critical Thinking in Higher Education: A Literature Review. *Revista Espacios*, 46(4), 13. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p13>