pp • 102-123

Evaluación de la autopercepción de pensamiento crítico en docentes universitarios del suroccidente colombiano*

Assessment of Self-Perceived Critical Thinking Among University Faculty in Southwestern Colombia

Sonia Betancourth Zambrano[1]
Doctorado en Psicología Escolar y Desarrollo
Universidad de Nariño, Colombia
Correo electrónico: soniabetancourthz@udenar.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1651-085X

Yuranny Alejandra Tabares Díaz[2]
Magíster en Promoción Prevención en Salud Mental, candidata a Doctorado en Educación e Innovación
Universidad de Nariño, Colombia
Correo electrónico: yurannytabares@udenar.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1717-6710

Erika Patricia Díaz Muñoz[3]
Magíster en Procesos Psicológicos en Educación
Universidad de Nariño, Colombia
Correo electrónico: erikapatricia@udenar.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8762-9519

Recibido: 11/10/2025
Evaluado: 04/08/2026
Aprobado: 26/08/2026

1 CRediT: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, escritura-borrador original, escritura-revisión y edición.
2 CRediT: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, escritura-borrador original, escritura-revisión y edición.
3 CRediT: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, escritura-borrador original, escritura-revisión y edición.
* Para citar este artículo: Betancourth-Zambrano, S., Tabares-Díaz, Y. A. y Díaz-Muñoz, D. P. (2026). Evaluación de la autopercepción de pensamiento crítico en docentes universitarios del suroccidente colombiano. *Informes Psicológicos, 26*(2), 102-123. https://doi.org/10.18566/infpsic.v26n2a07

Resumen

El interés por el pensamiento crítico en la educación universitaria ha aumentado en los últimos años, siendo los docentes actores clave para su desarrollo. El objetivo del presente estudio fue evaluar la autopercepción de pensamiento crítico en docentes universitarios del suroccidente colombiano con un instrumento adaptado. La investigación fue cuantitativa, de tipo descriptivo y transversal. Participaron 83 docentes, a quienes se les aplicó una encuesta de datos sociodemográficos y la Prueba de Pensamiento Crítico, adaptada para este grupo poblacional con validación de contenido. Los resultados evidencian que los niveles de autopercepción de pensamiento crítico se distribuyeron de manera similar entre sí. A su vez, no se presentó asociación entre el atributo y las variables edad, sexo, ni tipo de contratación. Se concluye que el pensamiento crítico es una de las habilidades clave para un adecuado desempeño docente en el siglo XXI, de ahí la importancia de su abordaje en contextos de educación superior.

Palabras clave:
Autoevaluación, Docente, Evaluación, Pensamiento crítico, Universidad.

Abstract

Interest in critical thinking in higher education has increased in recent years, with faculty members playing a key role in its development. This study aimed to assess self-perceived critical thinking among university faculty in southwestern Colombia using an adapted instrument. A quantitative, descriptive, cross-sectional design was employed. The participants were 83 faculty members who completed a sociodemographic questionnaire and the Critical Thinking Test, which had been adapted for this population and subjected to content validation. The results showed that the levels of self-perceived critical thinking were similarly distributed across the different levels. Furthermore, no association was found between the attribute and age, sex, or type of employment contract. The study concludes that critical thinking is a key skill for effective teaching performance in the 21st century, underscoring the importance of addressing it in higher education contexts.

Keywords:
Self-assessment; faculty; assessment; critical thinking; university.

Introducción

En los últimos años ha aumentado el interés por el pensamiento crítico en la educación universitaria. Esto se debe a múltiples factores, tales como la pandemia por COVID-19, que incidió en la calidad de la educación dada la falta de interacción social directa, los conflictos armados, las guerras, la crisis climática y el uso inadecuado de la inteligencia artificial, factores que están provocando transformaciones en la sociedad actual. Desde esta perspectiva, los problemas individuales, educativos, sociales y de cualquier otra índole develan la necesidad de trabajar en este tipo de pensamiento como un imperativo global, producto a su vez del auge y desarrollo del aprendizaje basado en competencias (Bezanilla et al., 2018).

El pensamiento crítico, según Bezanilla et al. (2018), se orienta a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones, constituyendo un proceso fundamental en el campo de la innovación y el abordaje de fenómenos complejos en el contexto actual. Por su parte, Facione (2007) señala que el pensamiento crítico supone un juicio de carácter autorregulado y deliberado, que integra no solo habilidades cognitivas, sino también disposiciones afectivas.

López (2022) conceptualiza el pensamiento crítico como las representaciones mentales y procesos que la persona emplea para el aprendizaje de conceptos nuevos, la toma de decisiones y la resolución de problemas. De manera semejante, Boisvert (2004) enfatiza que el pensamiento crítico se comprende desde tres ángulos complementarios, a saber: como proceso (actividad cognitiva, sistemática y estructurada), como investigación (indagación y construcción de conocimiento) y como estrategia (herramienta intencional para la resolución de problemas y toma de decisiones) de pensamiento. Por otro lado, Paul y Elder (2003) afirman que el pensamiento crítico se caracteriza por ser dirigido, disciplinado, regulado y corregido por el mismo individuo, a partir de su análisis bajo criterios de rigurosidad y plena conciencia de uso.

Así, lo señalado por estos autores permite dilucidar que esta destreza representa un eje fundamental para la formación, al promover el desarrollo de la autonomía, la reflexividad y las competencias para el afrontamiento de los desafíos y exigencias del mundo contemporáneo, adquiriendo gran relevancia en los ámbitos de la educación y la política pública (López, 2022).

Ahora bien, la evaluación del pensamiento crítico, según Matthews (2023), se orienta a examinar y valorar los distintos elementos que componen un tema, un conjunto de datos o un problema determinado. Este proceso permite profundizar posteriormente en la información analizada, formular juicios sustentados y derivar conclusiones con sentido. Desde esta perspectiva, se requiere realizar un análisis cuidadoso que ayude a reconocer los aspectos más relevantes, relacionarlos entre sí y construir conclusiones que no solo sean consistentes, sino también pertinentes para diferentes contextos.

Saiz y Rivas (2008) señalan que la evaluación de las habilidades de pensamiento crítico surge, en primera instancia, de la necesidad de establecer si un programa de intervención resulta efectivo. En este sentido, destacan la importancia de disponer de instrumentos adecuados que permitan valorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al desarrollo de este tipo de pensamiento. La evaluación de estas habilidades contribuye tanto a identificar áreas susceptibles de mejora en los programas educativos como a reconocer los recursos con los que cuentan los individuos para transferir lo aprendido a situaciones reales de mayor complejidad.

La evaluación del pensamiento crítico debe orientarse a constatar su impacto en la práctica, para lo cual se requieren herramientas válidas y confiables que consideren tanto las capacidades cognitivas como las disposiciones implicadas en su desarrollo, tales como la apertura al cambio, la curiosidad intelectual y la disposición a cuestionar supuestos. En este sentido, la evaluación cumple una función diagnóstica y, al mismo tiempo, contribuye al fortalecimiento progresivo de estas habilidades. En este marco, instrumentos como el Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson y Glaser, 1908), el California Critical Thinking Skills Test (Facione, 1990) y el Halpern Critical Thinking Assessment (Halpern, 2006) evalúan habilidades cognitivas específicas del pensamiento crítico y son ampliamente utilizados en investigaciones y diagnósticos educativos, en aras de orientar el diseño de estrategias de intervención.

En este contexto, la evaluación de la autopercepción del pensamiento crítico adquiere relevancia, en tanto la autopercepción se refiere a las valoraciones que una persona construye sobre sí misma en un ámbito y momento determinados, influyendo en procesos de autorregulación, motivación y desempeño profesional (Martínez, 2009). En el caso del pensamiento crítico, esta autovaloración permite a los individuos reconocer su capacidad para razonar de manera lógica, emitir juicios críticos y enfrentar la resolución de problemas de forma eficaz.

La elección de la Prueba de Pensamiento Crítico, propuesta por Betancourth et al. (2018), responde a su orientación y metodología específica hacia la evaluación de la autopercepción del pensamiento crítico, aspecto que la diferencia de otros instrumentos centrados principalmente en el desempeño observable o en la ejecución de habilidades en tareas estructuradas. Desde una perspectiva metacognitiva, esta prueba enfatiza la valoración que los propios participantes realizan de sus competencias, lo que permite explorar dimensiones actitudinales y disposicionales que suelen quedar fuera de las evaluaciones basadas únicamente en el rendimiento.

Asimismo, la autora desarrolla el concepto de pensamiento crítico controversial, entendido como un proceso de cuestionamiento de las relaciones entre diversas perspectivas, contenidos o ideas generalmente aceptadas. Este enfoque pone el acento en el análisis de las interconexiones entre dichos elementos como base de la reflexión crítica, lo cual resulta especialmente relevante en contextos educativos que demandan integración de saberes y análisis interdisciplinario. Estas características sustentan la pertinencia del instrumento en investigaciones orientadas a comprender cómo perciben los sujetos su capacidad para establecer relaciones críticas entre distintos constructos conceptuales.

En el ámbito universitario, la autopercepción del pensamiento crítico adquiere un valor particular, ya que incide directamente tanto en el ejercicio profesional del docente como en su capacidad para promover estas competencias en los estudiantes. Diversos estudios han puesto de relieve que la manera en que los docentes valoran sus propias habilidades críticas influye en sus prácticas pedagógicas y en las estrategias que emplean en el aula. En esta línea, la investigación desarrollada por Rosales y Rosas (2022) evidencia que, pese al reconocimiento generalizado de la importancia del pensamiento crítico, persisten discrepancias entre las capacidades que los docentes consideran poseer y las exigencias que plantea el contexto educativo actual. Estas diferencias se relacionan con factores como la escasa formación específica, la resistencia a la innovación metodológica y la débil coherencia entre los lineamientos institucionales y las prácticas docentes.

A estas dificultades se suma la complejidad propia de la evaluación formal del pensamiento crítico, particularmente en poblaciones docentes. Tal como señalan Bejarano et al. (2014), los procesos evaluativos pueden abordarse desde enfoques cualitativos orientados al análisis del desempeño o desde aproximaciones cuantitativas basadas en pruebas estandarizadas. No obstante, aunque algunos instrumentos han aportado información relevante sobre determinadas dimensiones del pensamiento crítico, su uso en docentes universitarios sigue siendo limitado, lo que refuerza la necesidad de ampliar la investigación en este campo.

Diversas investigaciones han aportado evidencia relevante sobre el desarrollo del pensamiento crítico en distintos escenarios educativos, tal es el caso de la investigación realizada por Sierra et al. (2010) en México, la cual evidencia que la formación en habilidades críticas no solo mejora el desempeño individual del profesorado, sino que también repercute positivamente en la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, estudios empíricos sobre pensamiento crítico en los docentes han mostrado que este constructo se relaciona de forma significativa con diversas variables sociodemográficas y profesionales. En particular, la investigación realizada por Martínez-Momblan et al. (2023) identifica que los docentes en su trayectoria profesional, específicamente aquellos con hasta diez años de experiencia, presentaron los niveles más altos de pensamiento crítico. Cabe mencionar que los resultados no evidencian diferencias relevantes en el desempeño global de esta destreza cuando se comparan mujeres y hombres, lo que sugiere una distribución relativamente homogénea de este constructo según el sexo.

De manera semejante, análisis correlacionales complementarios han identificado que las habilidades de pensamiento crítico en docentes se encuentran relacionadas con variables sociodemográficas y profesionales específicas, particularmente la edad, los años de experiencia, el tipo de contrato laboral y el nivel educativo, siendo las personas de mayor edad, con 11-15 años de experiencia, contrato permanente y maestría quienes exhiben niveles superiores de pensamiento crítico (Zuriguel-Pérez et al., 2019).

Asimismo, la literatura reciente sugiere que el desarrollo de competencias de pensamiento crítico requiere programas de capacitación sostenidos que consideren tanto las disposiciones como las habilidades cognitivas específicas (Karakuş et al., 2024), indicando la relevancia de contemplar perfiles sociodemográficos diferenciados para maximizar el desarrollo profesional docente. Estos hallazgos enfatizan la naturaleza multidimensional del

pensamiento crítico docente y la necesidad de incorporar análisis de variables sociodemográficas en los procesos de evaluación de este atributo y en el diseño de programas de desarrollo profesional basados en evidencia empírica.

A pesar de la creciente literatura sobre el pensamiento crítico en educación superior, la investigación empírica se ha concentrado principalmente en la medición de habilidades cognitivas a través de pruebas de desempeño, relegando el análisis de dimensiones metacognitivas y subjetivas implicadas en su desarrollo. En particular, los estudios que abordan el pensamiento crítico desde la perspectiva de la autopercepción siguen siendo escasos, a pesar de su relevancia para comprender procesos de autorregulación, motivación y toma de decisiones vinculados a la práctica docente.

Si bien investigaciones previas han explorado su relación con variables sociodemográficas y profesionales como la edad, la experiencia docente o el nivel de formación, persiste una falta de evidencia empírica sistemática que permita comprender cómo los propios docentes valoran y reconocen sus competencias críticas. Esta ausencia dificulta identificar posibles discrepancias entre la percepción de los docentes sobre dichas competencias y las exigencias cognitivas y pedagógicas del contexto universitario actual.

Asimismo, aunque se dispone de instrumentos validados para la evaluación del pensamiento crítico, su aplicación en poblaciones docentes es escasa y predominantemente orientada al desempeño observable. En consecuencia, se identifica una brecha de investigación asociada a la necesidad de desarrollar y aplicar estudios que evalúen la autopercepción del pensamiento crítico en docentes universitarios mediante instrumentos específicamente diseñados para este propósito, integrando una perspectiva que complemente las evaluaciones tradicionales y aporte insumos relevantes para el diseño de estrategias de formación docente basadas en evidencia.

A partir de lo expuesto, el objetivo del presente estudio fue evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en docentes universitarios empleando un instrumento adaptado desde una validación de contenido, con el propósito de generar aportes en el campo de la evaluación de esta destreza cognitiva y, de manera conjunta, generar insumos para el diseño futuro de estrategias formativas que permitan fortalecer las competencias críticas de los docentes en respuesta a las demandas actuales de la sociedad. Esto redundará a su vez en la promoción de una educación superior de mayor calidad y relevancia social, así como en la implementación de modelos educativos más inclusivos, reflexivos y orientados a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Método

Diseño

La investigación fue cuantitativa, de tipo descriptivo, con diseño transversal.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 83 docentes que pertenecían a una universidad pública del suroccidente colombiano, de los cuales el 57 % (n = 47) eran hombres y el 43 % (n = 36) mujeres. La edad de los participantes osciló en un rango de 24 a 72 años, con una media de 49 años y una desviación estándar de 12. Respecto al tipo de contratación, el 43 % (n = 36) de los docentes universitarios estaban vinculados mediante la modalidad de hora cátedra, el 33 % (n = 27) tenía una contratación de tiempo completo, el 22 % (n = 18) una por orden de prestación de servicios (OPS) y el 2 % (n = 2) otra modalidad. El muestreo se realizó por conveniencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) estar contratado como docente en la universidad pública del suroccidente colombiano seleccionada para el presente estudio; b) disponer de tiempo y voluntad para participar en el estudio, ya sea mediante la aplicación digital o en formato de papel y lápiz; c) comprender y firmar el consentimiento informado. En cuanto a los criterios de exclusión, se resalta el no tener disposición o motivación para participar del estudio.

En el estudio participaron 83 docentes, quienes cumplían con los criterios de inclusión establecidos, lo cual permitió alcanzar los objetivos planteados y desarrollar el enfoque descriptivo orientado a evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en docentes universitarios.

Consideraciones éticas

El presente estudio se acogió a la Ley 1090 de 2006 en lo relacionado con la obligación de garantizar la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada en el estudio, usándola únicamente para fines investigativos, garantizando el respeto por la dignidad, el bienestar y los derechos de los participantes, en concordancia con las normas legales y los estándares profesionales. Conforme a esto, se acogió el consentimiento autorizado de los participantes del estudio. Finalmente, se salvaguardó el derecho a la propiedad intelectual, generando las citas y referencias en función de los lineamientos que establecen las normas APA (Ley 1090 de 2006, arts. 2, 36, 50, 56).

Instrumentos

Encuesta de datos sociodemográficos: indagaba sobre el sexo, la edad y el tipo de contratación.

Prueba de Pensamiento Crítico (Betancourth et al., 2018): se realizó una adaptación lingüística para su aplicación en docentes universitarios participantes en esta investigación. Su objetivo es evaluar el nivel de autopercepción de pensamiento crítico. Se compone de 25 ítems cerrados en una escala tipo Likert de 1 a 5, en la que 1 es nunca, 2 rara vez, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre. Su nivel de medición es ordinal, puesto que se establecen niveles de pensamiento crítico a partir de la autoevaluación que realizan los participantes: nivel muy bajo (25 a 105 puntos), nivel bajo (106 a 109 puntos), nivel medio

(110 a 114 puntos), nivel alto (115 a 118 puntos) y nivel muy alto (119 a 125 puntos). Su aplicación es individual o grupal, en formato digital o en papel y lápiz; su tiempo aproximado de desarrollo es de 20 minutos.

Inicialmente, el equipo investigador realizó la adaptación lingüística del instrumento original para su aplicación en docentes universitarios. Posteriormente, se desarrolló la validez de contenido por jueces, con un total de cinco expertos en tema, población y psicometría. Se evaluaron los criterios de coherencia, relevancia y claridad (Escobar y Cuervo, 2008). Se calculó el coeficiente V de Aiken, el cual arrojó un alto grado de concordancia y acuerdo con valores cercanos a 1 para la prueba completa de la siguiente manera: claridad y coherencia (.98) y relevancia (.99).

A partir de las sugerencias de los jueces expertos, se ajustó la redacción de algunos ítems y, posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto, en este caso, con 30 docentes universitarios. En términos cuantitativos, se encontró que el porcentaje de claridad de 24 ítems de la Prueba de Pensamiento Crítico superaba el 90 %, a excepción del ítem 6, cuyo porcentaje fue del 56,7 %. En términos cualitativos, se realizaron preguntas en cuanto a qué ítems no fueron claros, por qué y cómo se podían redactar para una mejor comprensión. Teniendo en cuenta la evaluación cuantitativa y cualitativa, el equipo investigador ajustó siete ítems (3, 6, 7, 11, 13, 16, 23) para mejorar su nivel de claridad y consolidar la prueba experimental.

La consistencia interna del instrumento adaptado a población docente universitaria, calculada mediante el coeficiente de Omega de McDonald, fue de .88, indicando una buena confiabilidad del instrumento. Por su parte, cabe precisar que en la versión original del instrumento el Alfa de Cronbach fue de .90.

Procedimiento

El proceso de adaptación y aplicación de la Prueba de Pensamiento Crítico se realizó bajo las siguientes fases: 1. Adaptación lingüística del instrumento para su aplicación en docentes universitarios; 2. Validación de contenido por jueces; 3. Desarrollo de una prueba piloto; 4. Aplicación de la prueba experimental, y 5. Sistematización y análisis de datos.

Adaptación lingüística de la Prueba de Pensamiento Crítico para su aplicación en docentes universitarios: consistió en la revisión y ajuste del lenguaje de los ítems, con el fin de garantizar su claridad, coherencia y relevancia para la población de docentes universitarios. Este proceso implicó adecuar términos y expresiones al contexto académico y profesional del ejercicio docente, asegurando una comprensión precisa de los enunciados sin alterar la estructura ni el constructo teórico original del instrumento.

Validación de contenido por jueces: se realizó una adaptación de la Prueba de Pensamiento Crítico para ajustarlo a las características de la población docente. La evaluación del instrumento fue de gran relevancia para garantizar su validez y asegurar que los resultados obtenidos se utilizaran eficientemente en función del objetivo del presente estudio. Por tanto,

el juicio de expertos tuvo como objetivo validar el contenido y realizar la adaptación lingüística del instrumento para su aplicación en el estudio.

Se construyó un formato que permitió cumplir con dicho objetivo, el cual constaba de los siguientes apartados: introducción, datos sociodemográficos del experto, datos del instrumento de pensamiento crítico a validarse (validez de contenido), criterios e indicadores de evaluación, proceso de validación de contenido, y observaciones finales u otros comentarios. Este formato fue diligenciado por cinco jueces expertos en revisión semántica, tema, población y características psicométricas. Los resultados de dicha validación de contenido fueron analizados por las tres investigadoras, con el fin de reflexionar sobre los cambios en función del sentido original de los ítems. La evaluación que hicieron los expertos se hizo en función de criterios de coherencia, relevancia y claridad (Escobar y Cuervo, 2008), y se calculó la V de Aiken determinando un alto grado de concordancia y acuerdo entre los jueces expertos, indicando una mayor evidencia de validez de contenido, ya que los resultados se acercan a 1, en claridad y coherencia fue de .98, y en cuanto a relevancia fue de .99 en la Prueba de Pensamiento Crítico completa. En la Tabla 1 se discrimina la V de Aiken por ítem para mayor especificidad.

De forma paralela, se solicitó a los jueces expertos una evaluación cualitativa de cada uno de los ítems, en la que hacían sugerencias sobre su adaptación lingüística.

Desarrollo de una prueba piloto: se realizaron ajustes a los ítems de la Prueba de Pensamiento Crítico en función de los resultados generados en la validación de contenido por jueces. Con ello se generó la prueba piloto, que posteriormente se aplicó a 30 docentes de la universidad donde se llevó a cabo el estudio. El diligenciamiento de la prueba se realizó de forma individual y en modalidad virtual, con el fin de evaluar la claridad de cada ítem, obteniendo resultados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

A nivel cuantitativo se encontró que el porcentaje de claridad de 24 de los ítems de la Prueba de Pensamiento Crítico superaba el 90 %, a excepción del ítem 6, cuyo porcentaje fue del 56,7 % (ver Tabla 2).

A nivel cualitativo, se formularon preguntas sobre los ítems que no resultaron claros, las razones de ello y las posibles formas de redactarlos para facilitar su comprensión. Teniendo en cuenta la evaluación tanto cuantitativa como cualitativa, el equipo investigador ajustó siete ítems (3, 6, 7, 11, 13, 16, 23) para mejorar su nivel de claridad.

Aplicación de la prueba experimental: la Prueba de Pensamiento Crítico se aplicó a los docentes universitarios de forma individual, en modalidad virtual o presencial. Para ello, se les explicó el consentimiento informado y se solicitó su diligenciamiento, al tiempo que se dieron a conocer el objetivo del estudio y las instrucciones para responder la encuesta sociodemográfica y la Prueba de Pensamiento Crítico. El tiempo de aplicación de la prueba fue de aproximadamente 20 minutos. Cabe precisar que, para el desarrollo de esta fase, se solicitó inicialmente la autorización de la Institución de Educación Superior para realizar la investigación.

Tabla 1
Validación de contenido por juicio de expertos de la Prueba de Pensamiento Crítico

Ítems	Jueces expertos															Promedio		
	Claridad					Coherencia					Relevancia					V Aiken Claridad	V Aiken Coherencia	V Aiken Relevancia
	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5			
Instrucciones	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	.93	1.0	1.0
1.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
2.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
3.	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	.87	1.0
4.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
5.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
6.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
7.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	.93	1.0	1.0
8.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	.93	1.0	1.0
9.	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	.93	.93	1.0
10.	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	.93	.93	.93
11.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
12.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
13.	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	.93	1.0	1.0
14.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
15.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
16.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
17.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
18.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
19.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
20.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
21.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
22.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
23.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	.93	1.0	1.0
24.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0
25.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1.0	1.0	1.0

Tabla 2
Porcentaje de claridad obtenido en la prueba piloto

Ítems	Porcentaje de claridad	
	SÍ	NO
1	93,3 %	6,7 %
2	93,3 %	6,7 %
3	93,3 %	6,7 %
4	96,7 %	3,3 %
5	93,3 %	6,7 %
6	56,7 %	43,3 %
7	93,3 %	6,7 %
8	100 %	0 %
9	100 %	0 %
10	96,7 %	3,3 %
11	93,3 %	6,7 %
12	93,3 %	6,7 %
13	93,3 %	6,7 %
14	96,7 %	3,3 %
15	100 %	0 %
16	96,7 %	3,3 %
17	100 %	0 %
18	100 %	0 %
19	100 %	0 %
20	93,3 %	6,7 %
21	100 %	0 %
22	96,7 %	3,3 %
23	93,3 %	6,7 %
24	93,3 %	6,7 %
25	100 %	0 %

Sistematización y análisis de datos: una vez recolectada la información, los datos fueron organizados y sistematizados en una matriz de datos elaborada en Microsoft Excel, con el fin de realizar un proceso inicial de depuración y verificación de consistencia. Posteriormente, la base de datos fue exportada al programa estadístico SPSS, donde se llevó a cabo el análisis cuantitativo.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo (medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes) de las características sociodemográficas de los participantes y de sus puntajes en la Prueba de Pensamiento Crítico. Por otra parte, se realizaron análisis de asociación o correlación entre los puntajes del instrumento y las variables sociodemográficas. La determinación del uso de estadística paramétrica o no paramétrica se hizo con base en los resultados arrojados por la prueba de normalidad correspondiente. El *software* estadístico empleado fue IBM SPSS Statistics 22.0.

Resultados

La presentación de los resultados se organiza en los siguientes apartados: 1) puntuaciones en la Prueba de Pensamiento Crítico; 2) niveles de autopercepción de pensamiento crítico; 3) análisis de asociación y correlación con variables sociodemográficas (edad, sexo y tipo de contratación; 4) análisis interseccional por sexo y tipo de contratación; 5) análisis por Facultad, y 6) análisis por tiempo de vinculación laboral.

Análisis de las puntuaciones de la Prueba de Pensamiento Crítico: a partir de los resultados de la Prueba de Pensamiento Crítico en docentes universitarios, instrumento que, como se precisó en la sección metodológica, evalúa la autopercepción que los docentes construyen sobre sus propias competencias críticas y no su desempeño objetivo en este atributo, se obtuvo un puntaje mínimo de 84 y uno máximo de 124. La puntuación media fue de 110.82 puntos (Mdn = 112.00; DE = 8.55), sobre un máximo posible de 125 puntos. El intervalo de confianza del 95 % para la media se ubicó entre 108.98 y 112.66 puntos [IC 95 %: 108.98–112.66].

Para comprobar el supuesto de normalidad de las variables numéricas, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, cuyos resultados se presentan en la Tabla 3. Tanto el puntaje total ($W = .957$, $p = .007$) como la edad ($W = .968$, $p = .038$) presentaron distribuciones que se apartan significativamente de la normalidad ($p < .05$), lo que justificó el uso de estadística no paramétrica en los análisis subsiguientes.

Tabla 3
Resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk

Variable	Estadístico (W)	Gl	p
Puntaje total Pensamiento Crítico	.957	83	.007
Edad	.968	83	.038

Nota. Gl = grados de libertad; $p < .05$ indica no normalidad.

Niveles de autopercepción de pensamiento crítico: los niveles de autopercepción de pensamiento crítico –entendidos como la valoración subjetiva de cada docente sobre sus habilidades críticas– se distribuyeron de forma relativamente homogénea entre los cinco niveles de autopercepción del instrumento (ver Tabla 4). El nivel con mayor concentración fue el muy bajo (n = 21; 25,3 %), seguido del medio y el alto (n = 17 cada uno; 20,5 %). En menor proporción se ubicó el nivel muy alto (n = 15; 18,1 %) y el bajo (n = 13; 15,7 %).

Es preciso señalar que los rangos de nivel del instrumento, establecidos en la versión original de Betancourth et al. (2018), presentan una distribución asimétrica: el nivel de autopercepción muy bajo abarca un rango amplio (25–105 puntos), mientras que los cuatro niveles de autopercepción superiores presentan rangos notablemente más estrechos (3–6 puntos cada uno). Esta asimetría refleja la tendencia de los participantes a puntuar en los cuartiles superiores de las escalas de autoinforme (efecto techo), un fenómeno documentado en instrumentos de autopercepción (Rosales y Rosas, 2022). En consecuencia, los resultados de esta prueba deben interpretarse exclusivamente como indicadores de autopercepción y no como medida de desempeño objetivo en pensamiento crítico.

Tabla 4
Distribución de docentes según nivel de autopercepción de pensamiento crítico

Nivel	n	%	Rango de puntuación	M (DE)	IC 95 % para M
Muy bajo	21	25,3	25–105	99.33 (5.97)	[96.78–101.89]
Bajo	13	15,7	106–109	107.85 (1.07)	[107.27–108.43]
Medio	17	20,5	110–114	112.12 (1.36)	[111.47–112.77]
Alto	17	20,5	115–118	116.59 (1.06)	[116.08–117.09]
Muy alto	15	18,1	119–125	121.47 (1.64)	[120.64–122.30]
Total	83	100	84–124	110.82 (8.55)	[108.98–112.66]

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza al 95 %.

Análisis de asociación y correlación con variables sociodemográficas: dado el incumplimiento del supuesto de normalidad, se utilizaron pruebas no paramétricas para todos los análisis inferenciales. La Tabla 5 consolida los resultados de las pruebas de asociación y correlación entre la autopercepción de pensamiento crítico y las variables sociodemográficas analizadas, incorporando tamaños del efecto e intervalos de confianza.

La correlación de Rho de Spearman entre el puntaje total y la edad no resultó estadísticamente significativa ($\rho = .155$, $p = .162$). El tamaño del efecto fue pequeño ($|\rho| = .155$), lo que confirma la ausencia de relevancia práctica. La prueba de chi-cuadrado tampoco evidenció asociación entre los niveles de autopercepción de pensamiento crítico y el sexo ($p = .976$) ni el tipo de contratación ($p = .385$), siendo los tamaños del efecto nulos en ambos casos (V = .000 y V = .051, respectivamente).

Tabla 5
Resultados de las pruebas de asociación y correlación: autopercepción de pensamiento crítico y variables sociodemográficas

Variable	Prueba / estadístico	GI	p	N	Tamaño del efecto
Edad	Spearman $\rho = .155$	—	.162	83	$\lvert\rho\rvert = .155$ (pequeño)
Sexo	$\chi^2(4) = .473$	4	.976	83	V = .000 (nula)
Tipo de contratación	$\chi^2(12) = 12.779$	12	.385	83	V = .051 (nula)

Nota. ρ = Rho de Spearman; χ^2 = estadístico chi-cuadrado; GI = grados de libertad; V = V de Cramér. Tamaños del efecto: $\lvert\rho\rvert$ pequeño = .10–.29; V nula < .06, pequeña = .06–.17. Fuente: Cohen (1988) y Akoglu (2018).

Al realizar el análisis diferenciado por sexo, se evidenció que tanto mujeres como hombres presentaron una distribución similar entre los niveles de autopercepción: el 22,2 % de las mujeres se ubicó en el nivel muy bajo, frente al 27,7 % de los hombres; y el 19,4 % de las mujeres alcanzó el nivel muy alto, en comparación con el 17,0 % de los hombres. Estas diferencias no son estadísticamente significativas. Por tipo de contratación, los docentes OPS presentaron una proporción mayor en el nivel Alto (38,9 %), mientras que los de tiempo completo y hora cátedra mostraron distribuciones más dispersas, sin diferencias significativas entre modalidades.

Análisis interseccional de la autopercepción de pensamiento crítico según sexo y tipo de contratación: con el propósito de examinar posibles interacciones entre sexo y tipo de contratación que pudieran estar invisibilizadas en los análisis univariados, se realizó un análisis interseccional exploratorio de la media de autopercepción de pensamiento crítico según la combinación de ambas variables (ver Tabla 6). Este análisis tiene carácter descriptivo, dado el reducido tamaño de algunos subgrupos.

Los resultados muestran que las docentes con contrato OPS obtuvieron una media de 111.70 (DE = 5.66), mientras que los hombres en la misma modalidad registraron 115.88 (DE = 4.67). En contraste, en la modalidad hora cátedra, las mujeres obtuvieron una media mayor (M = 112.56) que los hombres (M = 109.85). Estas variaciones no alcanzan significancia estadística, pero sugieren la pertinencia de incorporar análisis interseccionales en investigaciones futuras con muestras más amplias que permitan controlar variables laborales adicionales.

Tabla 6
Análisis interseccional de la media de autopercepción de pensamiento crítico según sexo y tipo de contratación

Tipo de contratación	Mujeres M (DE)	n	Hombres M (DE)	n	Diferencia de medias
Hora cátedra	112.56 (9.99)	16	109.85 (7.86)	20	+2.71
OPS	111.70 (5.66)	10	115.88 (4.67)	8	−4.18
Tiempo completo	110.00 (8.69)	10	108.71 (9.00)	17	+1.29

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Tabla de carácter exploratorio; el reducido tamaño de algunos subgrupos limita la inferencia estadística. No se incluyó la modalidad otra (n = 2, solo hombres) por tamaño insuficiente.

Autopercepción de pensamiento crítico según facultad: se realizó un análisis de la autopercepción de pensamiento crítico por facultad (ver Tabla 7). Los 83 docentes participantes pertenecen a diez de las 11 facultades de la institución. Tres registros no pudieron asignarse a una facultad por información de programa incompleta, por lo que el análisis se realizó con n = 80 participantes.

La Facultad de Ciencias Pecuarias (n = 2) y la Facultad de Derecho (n = 1) presentan tamaños de subgrupo insuficientes para interpretaciones individuales, por lo que sus datos se incluyen únicamente con carácter descriptivo. La facultad con mayor media de autopercepción fue Ciencias de la Salud (M = 115.07, DE = 6.27), seguida de Ciencias Económicas y Administrativas (M = 113.60, DE = 10.10) y Ciencias Agrícolas (M = 112.25, DE = 5.85). Las facultades de Artes (M = 104.83) y Ciencias Exactas y Naturales (M = 103.40) mostraron las medias más bajas.

Tabla 7
Estadísticos de autopercepción de pensamiento crítico por facultad

Facultad	n	M (DE)	Rango	IC 95 % para M
Ciencias de la Salud	14	115.07 (6.27)	102–124	[111.79–118.35]
Ciencias Económicas y Administrativas	10	113.60 (10.10)	89–123	[107.34–119.86]
Ciencias Agrícolas	4	112.25 (5.85)	106–119	[106.52–117.98]
Ciencias Pecuarias	2*	118.00 (8.49)	112–124	—
Ingeniería	13	110.85 (7.55)	96–121	[106.75–114.95]
Educación	10	109.60 (7.68)	98–122	[104.84–114.36]
Ciencias Humanas y Sociales	15	108.80 (9.56)	84–123	[103.96–113.64]
Artes	6	104.83 (9.77)	93–115	[97.01–112.65]
Ciencias Exactas y Naturales	5	103.40 (7.89)	91–112	[96.48–110.32]
Derecho	1*	105.00 (—)	105	—

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza al 95 %. *Facultades con n < 3: no se calculó IC por tamaño insuficiente. Kruskal-Wallis (n = 80, excluidas facultades con n < 3): $H(7) = 13.22$, $p = .067$, $\eta^2 = .094$ (efecto moderado).

Para evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas entre facultades, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis excluyendo los grupos con n < 3 (Ciencias Pecuarias y Derecho). Los resultados mostraron diferencias marginalmente significativas [H(7) = 13.22, p = .067], con un tamaño del efecto moderado (η^2 = .094). Estos hallazgos sugieren que la facultad a la que pertenecen los docentes podría ser una variable relevante en la configuración de su autopercepción del pensamiento crítico, aunque la significancia marginal y el tamaño muestral requieren cautela en la interpretación y confirman la necesidad de estudios con mayor potencia estadística.

Autopercepción de pensamiento crítico según tiempo de vinculación laboral: el tiempo de vinculación laboral como variable de análisis se codificó en cinco rangos temporales: 0-5 años, 6-10 años, 11-20 años, 21-30 años y más de 30 años. Dieciséis participantes no proporcionaron información temporal categorizable (por ejemplo, registros como semestral, hora cátedra o expresados en horas semanales), por lo que el análisis se efectuó con n = 67 participantes válidos (ver Tabla 8).

Los docentes con más de 30 años de vinculación presentaron la media más alta de autopercepción (M = 113.25, DE = 8.43), seguidos de los docentes con 21-30 años (M = 112.05, DE = 8.17). Los docentes con 11-20 años de vinculación mostraron la media más baja (M = 107.17, DE = 7.11). No obstante, la prueba de Kruskal-Wallis no evidenció diferencias estadísticamente significativas entre los grupos [H(4) = 5.505, *p* = .239], con un tamaño del efecto pequeño (η^2 = .024), lo que indica una distribución relativamente homogénea de la autopercepción de pensamiento crítico independientemente del tiempo de vinculación laboral en esta muestra.

Tabla 8
Estadísticos de autopercepción de pensamiento crítico por tiempo de vinculación laboral y prueba de Kruskal-Wallis

Tiempo de vinculación	n	M (DE)	Mín.	Máx.	IC 95 % para M	H / p / η^2
0-5 años	20	110.95 (10.14)	91	124	[106.51–115.39]	H(4) = 5.505 p = .239 η^2 = .024 (efecto pequeño)
6-10 años	8	110.00 (4.50)	105	116	[106.88–113.12]	
11-20 años	12	107.17 (7.11)	96	117	[103.15–111.19]	
21-30 años	19	112.05 (8.17)	99	122	[108.38–115.72]	
> 30 años	8	113.25 (8.43)	103	124	[107.41–119.09]	

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza al 95 %; H = estadístico de Kruskal-Wallis; η^2 = eta-cuadrado. N válidos = 67 (16 participantes sin tiempo de vinculación categorizable).

En síntesis, los análisis realizados evidencian que la autopercepción del pensamiento crítico se distribuye de forma relativamente homogénea entre los docentes participantes. Las variables sexo, edad, tipo de contratación y tiempo de vinculación laboral no establecieron diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto nulos o pequeños

en todos los casos. El análisis por facultad sugiere una tendencia diferencial marginalmente significativa ($p = .067$, $\eta^2 = .094$), con los docentes de Ciencias de la Salud mostrando las medias más altas de autopercepción.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en docentes universitarios. Al respecto, es importante mencionar que el trabajo en este grupo poblacional resulta especialmente significativo, toda vez que su labor implica formar profesionales que posteriormente contribuirán al desarrollo de la sociedad, de ahí que existan altas expectativas respecto de los aportes de los docentes desde un posicionamiento reflexivo y crítico. Sin embargo, la experiencia en esta investigación implicó múltiples desafíos: el grado de participación no fue tan elevado, probablemente en respuesta a las limitaciones de tiempo y las responsabilidades del entorno laboral docente, aspectos que también pueden condicionar la disposición hacia la reflexión sobre las propias competencias.

En cuanto a los niveles de autopercepción, los resultados muestran que la distribución de los docentes entre los diferentes niveles fue relativamente homogénea, con el 59,1 % ubicándose en los niveles de autopercepción medio, alto y muy alto. Este patrón podría interpretarse como un indicador favorable del pensamiento crítico en el profesorado universitario. Se valida la relevancia de la autopercepción como constructo que tiene valor propio como indicador de la confianza docente y la disposición hacia el pensamiento crítico, pero se justifica la necesidad de complementar estas medidas con instrumentos de evaluación del desempeño en futuras investigaciones (Bezanilla et al., 2018; Muñoz-Barriga et al., 2023).

Estrechamente relacionado con lo anterior, una segunda lectura analítica indispensable concierne a la psicometría del instrumento utilizado. La asimetría en la distribución de los rangos de la Prueba de Pensamiento Crítico de Betancourth et al. (2018), donde el nivel muy bajo abarca un rango de 80 puntos y los cuatro niveles superiores apenas 19, es una expresión directa del efecto techo documentado en las escalas de autoinforme aplicadas a poblaciones con alto nivel educativo. Este efecto no implica necesariamente que el instrumento sea deficiente, refleja, más bien, que la distribución empírica de puntuaciones en la población de referencia original determinó estos umbrales (Nunnally y Bernstein, 1994). No obstante, cuando el instrumento se aplica a docentes universitarios del suroccidente colombiano, la concentración de participantes en una franja estrecha del rango posible (puntuaciones entre 84 y 124 sobre un máximo de 125) sugiere que la escala no está capturando con suficiente granularidad las diferencias reales entre los docentes ubicados en distintos niveles de la distribución.

Esta compresión de la varianza tiene una consecuencia estadística directa: la probabilidad de detectar diferencias significativas entre grupos por sexo, tipo de contratación, área disciplinar o tiempo de vinculación se reduce considerablemente, lo que podría explicar parcialmente la homogeneidad de los hallazgos. Asgharheidari y Tahiri (2015), Abrami

et al. (2015) y Bezanilla et al. (2018) ya advierten que, si bien existe unanimidad frente a la concepción del pensamiento crítico como una competencia esencial, los docentes presentan dificultades para su explicación, enseñanza e incorporación en sus asignaturas, lo que sugiere que la homogeneidad perceptual no equivale a una homogeneidad real en las prácticas pedagógicas. Este reconocimiento no debilita el estudio; al contrario, abre una línea de desarrollo instrumental relevante y futuros estudios podrían explorar versiones con mayor gradiente de discriminación en los niveles superiores, o combinar el instrumento con registros observacionales o portafolios docentes reflexivos (Muñoz-Barriga et al., 2023).

Precisamente, a partir de esa compresión de la varianza, la ausencia de asociación estadísticamente significativa entre la autopercepción del pensamiento crítico y las variables sociodemográficas analizadas –sexo, tipo de contratación, edad y tiempo de vinculación– adquiere un doble significado: es en sí misma un hallazgo de alta relevancia teórica, pero su interpretación debe ser cautelosa. Cabe preguntarse: ¿estos resultados nulos se salen de lo habitual en la literatura? ¿Qué puede estar pasando? La respuesta presenta matices. Por un lado, los resultados son coherentes con los hallazgos de Bezanilla et al. (2018), quienes tampoco encontraron diferencias en pensamiento crítico en función del género, la edad, la experiencia docente, el país de origen, el área de conocimiento o el tipo de universidad, lo que sugiere que el fenómeno podría tener un alcance más general en el profesorado universitario iberoamericano.

Por otro lado, algunos trabajos sí han reportado relaciones significativas. Zuriguel-Pérez et al. (2019), por ejemplo, identificaron diferencias asociadas a la edad, los años de experiencia y el nivel educativo en docentes de enfermería, y Martínez-Momblan et al. (2023) encontraron que docentes con hasta diez años de experiencia presentaban los niveles más altos de pensamiento crítico. La divergencia puede deberse a diferencias contextuales importantes: las poblaciones de estos estudios trabajan en entornos clínicos de alta presión decisional, donde el pensamiento crítico es una competencia funcional evaluada sistemáticamente, situación que contrasta con el contexto universitario colombiano, donde esta evaluación no forma parte de los procesos habituales de desempeño docente (Muñoz-Barriga et al., 2023).

No obstante, aunque la homogeneidad es general, el análisis por facultad introduce un matiz relevante. El resultado con tendencia a la significación constituye el hallazgo con mayor potencial analítico del estudio. La diferencia de más de 11 puntos en la media entre Ciencias de la Salud ($M = 115.07$) y Ciencias Exactas y Naturales ($M = 103.40$) sugiere que la cultura disciplinar de cada facultad podría estar operando como un factor modulador de la autopercepción del pensamiento crítico. Bezanilla et al. (2018) encontraron que los docentes de Ciencias de la Salud registran la mayor variedad de definiciones sobre el pensamiento crítico, lo que podría interpretarse como una mayor familiaridad con el constructo y, en consecuencia, una mayor seguridad al autoevaluarse, pues, en el ámbito de las ciencias de la salud, el pensamiento crítico se ha incorporado como competencia curricular explícita y evaluable desde hace varias décadas (Bonilla-Aguilar et al., 2022; Zuriguel-Pérez et al., 2019).

En contraste, las facultades de Ciencias Exactas y Naturales construyen sus marcos de competencias en torno a la demostración matemática y el razonamiento lógico-deductivo,

lo que podría llevar a sus docentes a identificarse menos con el lenguaje propio del pensamiento crítico en sentido amplio, aun cuando lo practiquen cotidianamente. Las diferencias encontradas no reflejan necesariamente una menor capacidad crítica real, sino distintas tradiciones epistémicas en la conceptualización del constructo, y la tendencia estadística observada, junto con el tamaño muestral de algunos subgrupos, requiere cautela interpretativa; no obstante, señala una línea de investigación futura de alta pertinencia para la política curricular institucional.

En coherencia con lo anterior, la ausencia de diferencias significativas según el tiempo de vinculación laboral, reflejada en una diferencia de apenas 2.30 puntos entre los docentes con menos de cinco años de experiencia y aquellos con más de 30, permite avanzar una afirmación con implicaciones prácticas directas: la experiencia acumulada, por sí sola, no parece traducirse en una autopercepción significativamente más alta de las competencias críticas. Este hallazgo contrasta parcialmente con los de Zuriguel-Pérez et al. (2019) y la diferencia puede explicarse porque en el contexto universitario colombiano la evaluación sistemática del pensamiento crítico no forma parte de los planes de formación institucional, lo que impide que la experiencia genere por sí sola los ciclos de reflexión-retroalimentación necesarios para el desarrollo de esta competencia (Bezanilla et al., 2018). Si la experiencia no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico, entonces los programas de capacitación deben diseñarse transversalmente, alcanzando a docentes con corta y larga trayectoria.

Complementando este panorama, los patrones observados en el análisis interseccional por sexo y tipo de contratación, aunque sin significancia estadística, abren una ventana de discusión sobre las condiciones laborales diferenciales y su posible relación con la autopercepción de pensamiento crítico. El patrón difiere según la modalidad contractual: en la modalidad de hora cátedra las mujeres presentan puntuaciones superiores a los hombres, mientras que en la modalidad OPS ocurre lo contrario. Esto sugiere que el efecto del sexo sobre la autopercepción no es uniforme, sino que está modulado por las condiciones de vinculación laboral. Este fenómeno ha sido documentado en contextos de precariedad laboral femenina en la educación superior latinoamericana, donde las docentes han desarrollado estrategias de resiliencia y autoafirmación profesional que se expresan en una mayor confianza en sus competencias. Los datos del presente estudio no permiten establecer relaciones causales, pero la pertinencia del análisis interseccional queda demostrada por la heterogeneidad de los patrones encontrados. Estudios futuros deberán ampliar el tamaño muestral en cada subgrupo e incorporar variables laborales adicionales, como la carga horaria, el pluriempleo y el tiempo de preparación de clases (Paz Saavedra y Gisbert Cervera, 2023).

A partir del conjunto de resultados y del análisis precedente, es posible afirmar que es fundamental implementar programas de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes universitarios. En este marco, deben incorporarse aspectos relacionados con la conceptualización del atributo, sus beneficios, su naturaleza y su evaluación, así como determinar el tipo de pensamiento crítico a desarrollar: filosófico, psicológico, educativo o de resistencia, para instruir seguidamente en las estrategias didácticas correspondientes (Betancourth, 2015). Espinola y Santos (2022) y Zelaieta et al. (2019) señalan que la sociedad actual exige personas capaces de pensar y tomar decisiones sustentadas

y argumentadas; por ello, los educadores que no han fortalecido esta destreza presentarán mayores dificultades para implementar estrategias que la fomenten en sus estudiantes. Será responsabilidad del docente asumir un rol práctico e investigador (Bezanilla et al., 2018), discernir sus aciertos y errores, y abogar por prácticas transformadoras que reconozcan la diversidad social y cultural desde el campo de la educación (Torres, 2017), consolidando el pensamiento crítico como una de las habilidades clave para un adecuado desempeño docente en el siglo XXI (Chrobak, 2017).

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben reconocerse explícitamente. En primer lugar, el uso del muestreo por conveniencia responde a las condiciones de acceso, viabilidad institucional y participación voluntaria que caracterizaron el contexto del estudio, y limita la generalización estadística de los resultados. Esto no reduce su valor analítico en tanto evidencia empírica situada, pero establece que los hallazgos deben interpretarse como indicadores contextuales y no como representativos del conjunto del profesorado universitario colombiano. En segundo lugar, la heterogeneidad en el registro de la variable tiempo de vinculación laboral obligó a excluir a 16 participantes (19,3 % de la muestra) por proporcionar información no categorizable en términos temporales, lo que sugiere que en estudios futuros esta variable debería operacionalizarse con opciones de respuesta cerradas desde el diseño del instrumento. Y, en tercer lugar, la distribución desigual de la muestra entre facultades, algunas de ellas representadas por solo uno o dos participantes, impide inferencias sobre dichas unidades académicas y refuerza la necesidad de muestreos estratificados proporcionales en investigaciones futuras.

Financiación: el artículo se deriva del proyecto titulado “Evaluación del pensamiento crítico en docentes de la Universidad de Nariño”, financiado por la Vicerrectoría de Investigación e Interacción Social de la Universidad de Nariño, con código 2653.

Referencias

Abrami, P., Bernard, R., 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://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314551063

Akoglu, H. (2018). User’s Guide to Correlation Coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine, 18*(3), 91-93. https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001

Asgharheidari, F. y Tahiri, A. (2015). A Survey of EFL Teachers’ Attitudes Towards Critical Thinking Instruction. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(2), 388-396. https://www.researchgate.net/publication/276841670_A_Survey_of_EFL_Teachers'_Attitudes_towards_Critical_Thinking_Instruction

Bejarano, L., Galván, F. y López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología. *Revista Aletheia, 6*(2), 202-223. https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/218/188

Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (44), 238-252. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162

Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Moreno, J. y Aroca, L. (2018). *Adaptación y validación de un instrumento de pensamiento crítico* [Tesis de pregrado, Universidad de Nariño]. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=nqCGbH8AAAAJ&citation_for_view=nqCGbH8AAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 44*(1), 89-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica.* Fondo de Cultura Económica. https://institutorambell.blogspot.com/2022/11/la-formacion-del-pensamiento-critico.html

Bonilla-Aguilar, I., Alonso-Fernández, S., Benito-Aracil, L., Zuriguel-Pérez, E. y Martínez-Momblan, M. A. (2022). Pensamiento crítico en tutoras de práctica clínica. *Metas de Enfermería*, *25*(9), 71-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8642443

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12), e031. https://doi.org/10.24215/23468866e031

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2006). Código deontológico y bioético para el ejercicio de la profesión de psicología.

Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*(1), 27-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181

Espinola, J. y Santos, E. (2022). Importancia del pensamiento crítico en la labor docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 2877-2894. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2425

Facione, P. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test: College Level Technical Report #1 Experimental Validation and Content Validity*. California Academic Press. https://pdfs.semanticscholar.org/cbdc/35fd63fff46258e1f985c3b7126a256bb384.pdf

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante

Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and Scoring Standards* (2º Report) [Unpublished manuscript]. Claremont McKenna College.

Karakuş, İ., Bezanilla, M. J. y Poblete, M. (2024). University Students' Cognitive Flexibility and Critical Thinking Dispositions. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1420272. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1420272

Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. 06 de septiembre de 2006. D. O. N.o 46383.

López, C. (2022). *Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/76826?show=full&locale-attribute=en

Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1175-1216. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1327/1448

Martínez-Momblan, M. A., Bonilla Aguilar, I., Alonso-Fernández, S., Romero García, M., Zuriguel-Pérez, E., Falcó-Pegueroles, A. y Benito Aracil, L. (2023). Critical Thinking among Institutional Academic Advisors and Sociodemographic, Professional and Academic Variables: A Multicenter Correlation Study. *Nurse Education in Practice*, *71*, 103713. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103713

Matthews, E. (2023, August 18). Evaluar las capacidades de pensamiento crítico para el aprendizaje del siglo XXI. *TAO Blog.* https://www.taotesting.com/es/blog/assessing-critical-thinking-skills-for-21st-century-learning/

Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. J. y López-Díaz, R. A. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación y Ciudad*, (45), e2872. https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872

Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3th ed.). McGraw-Hill.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico. https://mediacionartistica.org/2022/09/19/la-mini-guia-para-el-pensamiento-critico-conceptos-y-herramientas/

Paz Saavedra, L. E. y Gisbert Cervera, M. (2023). Autopercepción del profesorado universitario sobre la competencia digital docente. *EDUCAR*, *59*(2), 437-455. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1614

Rosales, R. y Rosas, I. (2022). Autopercepción de habilidades del pensamiento crítico en docentes universitarios del área de ciencias básicas. *Sociedad, Cultura y Creatividad, 1*(1), 108-116. https://revistas.poligran.edu.co/index.php/scc/article/view/3485

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época,* (22-23), 25-66. https://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf

Sierra, J., Carpintero, A. y Pérez, F. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca, 15*(17), 98-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3548104

Torres, A. (06 de diciembre de 2017). *Desarrollo del pensamiento crítico en los docentes.* Milenio.https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-docentes

Watson, G. y Glaser, E. (1908). *Critical Thinking Appraisal, Forms A and B.* Pearson.

Zelaieta, E., Camino Ortiz de Barrón, I., Zulaika, L. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación, 30*(3), 729-745. https://doi.org/10.5209/rced.58884

Zuriguel-Pérez, E., Falcó-Pegueroles, A., Agustino-Rodríguez, S., Gómez-Martín, M. del C., Roldán-Merino, J. y Lluch-Canut, M. T. (2019). Clinical Nurses's Critical Thinking Level According to Sociodemographic and Professional Variables (Phase II): A Correlational Study. *Nurse Education in Practice*, *41*, 102649. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102649