



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Integrador Final

“Explorando las relaciones entre los Rasgos de Personalidad y el Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios argentinos”

Modalidad de Presentación: Trabajo de Campo

Autor: Prigenzi, Facundo

Docente Responsable: María Agustina Tuzinkievicz

Legajo: P-5674/1

D.N.I.: 40.555.734

Correo Electrónico: prigenzifacundo@gmail.com

Año: 2024

ÍNDICE

**AGRADECIMIENTOS 2 RESUMEN 3 TEMA Y PROBLEMA 4 OBJETIVO GENERAL Y
ESPECÍFICOS 4 MARCO TEÓRICO 5 MÉTODO, VARIABLES, TÉCNICAS E
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 9 RESULTADOS 14 CONCLUSIONES 17
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 21 DECLARACIÓN JURADA DE NORMAS ÉTICAS 26**

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a María Agustina Tuzinkiewicz, tutora de este trabajo y gran docente, cuya paciencia y apoyo fueron fundamentales a lo largo de esta experiencia. A ella, mi más grande y cálido reconocimiento.

También quisiera agradecer a Nadia Peralta, a Mariano Castellaro y Juan Manuel Curcio, quienes con sus valiosos aportes y vasta experiencia me orientaron en los caminos a seguir durante el desarrollo de este trabajo.

De igual manera a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, que durante tantos años ha sido fuente de alegría, conocimiento, pasión y amistad. Y por supuesto a cada uno de los estudiantes que participaron en este trabajo.

Por último a quienes son pilares en mi vida, a mis amigos y amigas, que siempre estuvieron a mi lado; a mi pareja, Delfina Córdoba Oterino, que con su amor y presencia

me invita siempre a crecer; y a mi familia, condición y soporte absolutamente necesario, sin la cual nada de esto habría sido posible.

RESUMEN

Esta *investigación de campo*, realizada como trabajo integrador final para la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la UNR, se centró en analizar la relación entre las habilidades de pensamiento crítico y los rasgos de personalidad en estudiantes universitarios de primer año de una facultad de Psicología.

El diseño de la presente investigación fue correlacional. Participaron 90 estudiantes de una universidad argentina. Se utilizó el Mini-IPIP para evaluar los cinco grandes rasgos de la personalidad y un cuestionario adaptado para cuantificar las habilidades de pensamiento crítico. El análisis de datos se realizó a través de estadística descriptiva e inferencial.

Los resultados evidenciaron correlaciones significativas entre las habilidades del pensamiento crítico y los rasgos de la personalidad. En particular, se encontró que los estudiantes con alta apertura a la experiencia y amabilidad mostraron niveles más altos de pensamiento crítico, mientras que el neuroticismo se asoció negativamente al mismo, sugiriendo que mayores niveles de ansiedad, estrés y emociones negativas pueden vincularse con la puesta en práctica de las habilidades de pensamiento crítico.

Estos hallazgos sugieren que los rasgos de personalidad sostienen relaciones con el desarrollo de facultades de pensamiento en contextos educativos. Se discuten las implicancias de estos resultados en relación con la comprensión teórica del pensamiento crítico y su importancia en la formación académica, destacando la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren tanto el desarrollo del pensamiento crítico como la consideración de los rasgos de personalidad en la educación universitaria.

Se concluye que las intervenciones pedagógicas deben considerar las características de personalidad de los estudiantes para fomentar el desarrollo o adquisición de ciertos procedimientos y habilidades, como puede ser en este caso el pensamiento crítico. Esta investigación contribuye a una comprensión más profunda de las relaciones entre personalidad y pensamiento crítico, enfatizando la necesidad de un enfoque integrador en la formación académica y que no haga foco únicamente en los contenidos.

Palabras Clave: pensamiento crítico; rasgos de la personalidad; estudiantes universitarios

TEMA Y PROBLEMA

Problema

Se considera necesario explorar en la población universitaria de Argentina las relaciones entre los distintos factores que componen la personalidad, como la apertura a la experiencia, la responsabilidad, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo; y las dimensiones que componen las habilidades del pensamiento crítico, como la capacidad de análisis, de inferencia, de evaluación, de interpretación y de explicación.

Generalmente, los artículos de investigación coinciden en la importancia que tiene fomentar esta destreza y este tipo de pensamiento en los procesos educativos dentro del ámbito escolar (UNESCO, 2014). Esta importancia se relaciona con que la capacidad de pensar críticamente es considerada un paso previo al pensamiento científico (Tamayo Alzate et al., 2020). Además, en el campo de la educación, el objeto del estudio de la didáctica de las ciencias es la formación del pensamiento crítico en estudiantes (Tamayo Alzate, 2012). Desde el punto de vista social, se la considera una habilidad de importancia para formar ciudadanos comprometidos con las problemáticas que atraviesan a su comunidad (Merma-Molina et al., 2022). Finalmente, en la actualidad, en la que nos encontramos saturados de información reiteradamente, una habilidad a fomentar y desarrollar es sin duda la capacidad de pensar críticamente (Carrasco Cursach, 2018), ya que nos da la posibilidad de fundamentar una postura y dialogar en una sociedad en efervescencia por las problemáticas que la atraviesan.

Por estos motivos, la investigación y el fomento del pensamiento crítico no es importante solo para los psicólogos o psicopedagogos, sino que compromete especialmente a aquellos que desenvuelven su día a día en instituciones educativas, como los docentes en particular, a los estudiantes en general y a la sociedad en su conjunto. Es de esperar, en este sentido, que los profesionales docentes posean herramientas, directrices o dispositivos que puedan desarrollar el pensamiento crítico.

Es importante estudiar el pensamiento crítico en su relación con la personalidad para una comprensión integral de cómo los rasgos y características estables de los estudiantes universitarios pueden facilitar, o dificultar, el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico. Esto tiene implicaciones tanto en el desarrollo personal y social de los estudiantes como en el sistema educativo. En definitiva, desde el punto de vista teórico, este estudio contribuirá a un mayor entendimiento de los procesos de pensamiento crítico, sus alcances y sus bases, así como su ligazón con la personalidad de los estudiantes universitarios.

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

El *objetivo general* de este trabajo de investigación fue examinar la relación entre las habilidades del pensamiento crítico y los rasgos de la personalidad en estudiantes universitarios ingresantes de primer año de una Facultad de Psicología de Rosario. Se plantearon los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Evaluar los cinco factores de la personalidad (apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo) en estudiantes universitarios de primer año.
- b) Explorar las habilidades que componen el pensamiento crítico (análisis, explicación, inferencia, evaluación e interpretación) en estudiantes universitarios de primer año.
- c) Analizar las relaciones entre cada uno de los cinco factores de la personalidad anteriormente mencionados (apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo) con las cinco habilidades que constituyen el pensamiento crítico (análisis, inferencia, explicación, interpretación y evaluación) en estudiantes universitarios de primer año.

MARCO TEÓRICO

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es definido como la formación de un juicio auto-regulado

(Facione, 2007). Incluye una serie de habilidades cognitivas y lógicas como el análisis, la evaluación, la inferencia, la interpretación, la explicación y la autorregulación. Debido a esto, el pensamiento crítico no es solo una forma de pensar opuesta al pensamiento dogmático o irracional; es una capacidad compleja que implica una serie de habilidades, un factor disposicional para su funcionamiento y el intercambio con otros sujetos en un contexto socio interactivo (Carrasco Cursach, 2018; Paul, 1991). Las habilidades que lo constituyen aluden a procesos de pensamiento de naturaleza lógica y también la capacidad de formular una opinión fundamentada sobre un tema a través del monitoreo de los propios procesos cognitivos (Bernal et al., 2019).

Olivares Olivares y Heredia Escorza (2012) agregan que entre esos procesos lógicos se encuentran la inducción, la deducción y el juicio acerca de un tema. Los investigadores están de acuerdo en que el pensamiento crítico posee fundamentalmente dos componentes: el componente cognitivo y el disposicional (Alquichire & Arrieta, 2018). El componente cognitivo implica la adquisición y dominio de habilidades como procesar, cuestionar, analizar, evaluar, argumentar, tomar decisiones y considerar alternativas; mientras que el disposicional está emparentado con que el sujeto reconozca cuándo utilizar estas habilidades cognitivas y que esté dispuesto a emplearlas (Facione et al., 1995).

Desde un punto de vista histórico, el pensamiento crítico como concepto tiene sus orígenes en la modernidad, aunque su puesta en práctica puede remontarse a la filosofía griega. La literatura especializada sobre este tema coincide en que en la mayéutica socrática encontramos el germen de algo similar a lo que representa el espíritu del pensamiento crítico en términos prácticos en la actualidad (León, 2014; Tamayo Alzate, 2012). Este vínculo se observa en el ímpetu exacerbado de examinar las bases de cualquier forma de conocimiento o creencia.

La teorización sobre el pensamiento crítico dentro del ámbito científico comenzó hace más de 100 años, a principios del siglo XX, con los desarrollos del filósofo, psicólogo y educador estadounidense John Dewey (Fisher, 2001). Dewey (1910) en lugar de llamarlo pensamiento crítico, lo denominó pensamiento reflexivo y lo definió como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 2).

Luego, fue Edward Glaser, en la década de 1940, quien denominó al pensamiento crítico como tal y lo definió como la actitud de concebir de manera pensante los problemas que entran en el rango de la experiencia humana, el conocimiento de los métodos de indagación y razonamientos lógicos y una cierta habilidad en la aplicación de estos métodos (Glaser, 1942). Si bien algunos autores plantean que la propuesta de Glaser presenta un estilo más bien cognitivo (Carrasco Cursach, 2018), esto puede ser discutible ya que se considera la existencia de un factor actitudinal que influye en la disposición a poner en marcha los mecanismos del pensamiento crítico (Alquichire & Arrieta, 2018).

Disciplinas científicas como la pedagogía, la psicología o las neurociencias comenzaron a interesarse por él de manera reciente, en los comienzos del siglo XX. Estas disciplinas, han confluído en un interés común por el estudio de las bases, el desarrollo y el alcance del pensamiento crítico; así como por su puesta en juego en el campo de la educación (Merma-Molina et al., 2022). Es en este último donde han surgido la mayoría de los desarrollos acerca del pensamiento crítico debido a las implicancias que presenta, la capacidad de pensar críticamente es considerada como una habilidad esencial para los estudiantes y los ciudadanos en el siglo XXI, según lo planteado por la

fundamental para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo social, por lo que postula que el estudio específico de la didáctica de las ciencias incluye también como objeto la formación del pensamiento crítico en estudiantes.

Ya entrado el siglo XXI se comenzó a estudiar, principalmente en Estados Unidos, pero también en otras regiones, con qué variables muestra tener vínculos significativos el pensamiento crítico. Se ha hallado que el pensamiento crítico se relaciona de manera positiva con la inteligencia o capacidad intelectual (Sierra Paz et al., 2010), con el rendimiento académico (Pineda Lozano & Cerrón Lozano, 2015) y con el aprendizaje autónomo (Peña Miranda & Cosi Cruz, 2018).

También se han reportado correlaciones positivas entre el pensamiento crítico y el pensamiento abierto y activo, que se refiere a un estilo de pensamiento caracterizado por la intención de considerar activamente diferentes perspectivas y evidencias antes de llegar a una conclusión (Merma-Molina et al., 2022). Si bien hay discusión en la literatura respecto a qué relación de causalidad tienen estos dos tipos de pensamiento, son constructos que se encuentran estrechamente relacionados.

El modelo disponible que más dimensiones tiene en cuenta al teorizar sobre el pensamiento crítico presenta cuatro componentes: los usos del lenguaje, lo emocional-actitudinal, la toma de decisiones y la metacognición (Tamayo Alzate, 2012; Tamayo Alzate et al., 2020). Dentro de los usos de lenguaje, la argumentación tiene un papel fundamental para la puesta en juego del pensamiento crítico. Se considera que la argumentación es movilizadora del pensamiento crítico y del conjunto de habilidades que lo componen (Ramírez et al., 2013), además de que juega un papel de importancia en los contextos educativos y en la construcción del conocimiento.

En el modelo de Tamayo Alzate et al. (2020) la argumentación refiere a la vez a un producto y un proceso que sucede necesariamente en un escenario interactivo y social. La argumentación es una manera racional de elaborar un conflicto, a través de la construcción de un discurso para definir y justificar una posición (Castellaro & Peralta, 2020). La misma, entendida como práctica social situada, que de manera racional cuestiona argumentos contruidos a través de operaciones lógicas y cognitivas como la inferencia o la evaluación, es crucial para el pensamiento crítico (Tamayo-Alzate et al., 2020).

La capacidad de metacognición y autorregulación constituyente del pensamiento crítico se ve favorecida por los procesos interactivos en que se enmarca la argumentación, ya que lo que dicen los compañeros o el docente acerca de algo produce una revisión de los propios puntos de vista (Peralta & Roselli, 2017). Si la puesta en juego del análisis, la evaluación o la inferencia requieren necesariamente de cierta autoreflexión (Facione, 2007), entonces el pensar con otros es condición necesaria para el ejercicio del pensamiento crítico.

Personalidad

El otro constructo que se utilizará en este trabajo es la personalidad. Es uno de los conceptos más clásicos y específicos que tiene la psicología. Como postula Gardner (1985), aunque la psicología dejase de existir o su especificidad se diluyera en otros campos, es improbable que dejemos de utilizar el concepto de personalidad puesto que es muy útil para la comprensión de los seres humanos. De hecho, el estudio de la personalidad es el área que mayor cantidad de investigaciones posee dentro de la psicología (Simkin et al., 2020).

El origen del término se remonta a la antigua Grecia, en el siglo I a.C., donde en los dramas y comedias teatrales los intérpretes podían representar distintos personajes sin dejar de ser ellos mismos, es decir, asumían distintas personalidades -características estables en su comportamiento en el marco del drama o comedia- pero eran una misma persona (Sinisterra et al., 2009). En la actualidad, el término se ha utilizado para referirse

a las características más peculiares y singulares de un sujeto, aquellas que permiten distinguirlo de otro (McCrae & Costa, 2012).

Un pionero en el estudio de la personalidad es Gordon Allport, quien define a la personalidad como “la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan una forma de comportarse” (1961, p.438). Otro de sus aportes, y que se mantiene hasta el día de hoy, es la distinción entre temperamento y carácter (Allport, 1961). El temperamento refiere a todas las características biológicas o constitucionales de la personalidad; mientras que el carácter se emparenta con los aspectos éticos de la personalidad y cómo un sujeto actúa en función de sus valores (Izquierdo Martínez, 2002). Esta distinción fue profundizada con los trabajos de Eysenck & Levey (1972) quien se enfocó particularmente en las bases biológicas de la personalidad, es decir, en desarrollar teórica y empíricamente el temperamento.

En la historia de las teorías de la personalidad se impuso la necesidad de la formulación de una teoría integradora que no comprenda dicho fenómeno únicamente desde aspectos parciales y no se limite a su análisis desde un solo punto de vista teórico (Sinisterra et al., 2009). Dicha teoría integradora se ha denominado Teoría de los Cinco Grandes Rasgos de la Personalidad. Si bien muchos investigadores e investigadoras realizaron aportes para su desarrollo, fueron Costa & McCrae (1985) quienes formalizaron el modelo y crearon un inventario para su evaluación en las décadas de 1980 y 1990.

El modelo y el inventario que formularon Costa & McCrae (1992) han demostrado ser robustos y se han validado en múltiples contextos culturales. Se utiliza en diversas áreas, como la psicología clínica, la educación, las organizaciones y la investigación social, ayudando a comprender y preferencias individuales. Los factores o rasgos que componen este modelo son, en primer lugar, la apertura a la experiencia o apertura mental. Esta es definida generalmente como una propensión a la curiosidad intelectual y la flexibilidad (Acevedo & Hess, 2022). Además, se utiliza el término para distinguir a las personas creativas, con variados intereses artísticos, intelectuales, que presentan una tendencia a la flexibilidad cognitiva y a la búsqueda de estimulación (Simkin et al., 2020). También presenta vínculos con la sensibilidad artística y la percepción de los sentimientos. Es uno de los factores de la personalidad que más controversia ha generado debido a un desacuerdo respecto a los caracteres que lo componen. Por otro lado, los sujetos que se ubican en su polo opuesto son convencionales y encuentran tranquilidad en lo familiar (Rahmanian et al., 2016).

En segundo lugar, el rasgo responsabilidad refiere a la tendencia a adecuarse a las normas sociales, al control de impulsos y su respectiva dirección a una meta, así como a la planificación y la capacidad de postergar la gratificación (McCrae et al., 1996). En cambio, los individuos con baja responsabilidad suelen ser evaluados de manera negativa por sus pares debido a que presentan dificultades en el control de los impulsos y toman decisiones impulsivamente (Simkin et al., 2020).

En tercer lugar, la extraversión es el factor de la personalidad que generalmente demuestra mayor consistencia en los estudios sobre la personalidad (Costa & McCrae, 2012). Aquellos que poseen altos niveles de este rasgo tienden a buscar la interacción interpersonal y la estimulación social (Costa & McCrae, 1996). Aquellos que tienen menor puntaje se encuentran en el polo opuesto, suelen ser personas tranquilas que se involucran poco en situaciones sociales y que prescinden de la estimulación social (Anderson et al., 2012; Costa & McCrae, 1996). No hay nada en la extroversión o la introversión en sí mismo que sea patológico, para el modelo de los cinco grandes son simplemente rasgos posibles de la personalidad (Costa & McCrae, 1985).

En cuarto lugar, la amabilidad es un factor que se relaciona con la capacidad de las personas para ser compasivas, cooperativas y confiadas en las interacciones sociales. Las personas con altos niveles de amabilidad tienden a ser altruistas, muestran empatía

hacia los demás y son consideradas como individuos cálidos y agradables (Acevedo & Hess, 2022). Aquellos en el polo opuesto pueden ser vistos como más competitivos, menos empáticos y más orientados hacia sus propios intereses (Costa &

7

McCrae, 1996; McCrae & Costa, 2008). La amabilidad también ha sido vinculada con comportamientos prosociales y la tendencia a evitar conflictos en las relaciones interpersonales (Iacovella & Díaz-Lázaro, 2015).

En quinto y último lugar, el neuroticismo elevado implica una alta reactividad emocional y la tendencia a experimentar emociones negativas. Las personas con alto neuroticismo tienden a mostrar mayor vulnerabilidad al estrés y a trastornos emocionales, como la ansiedad y la depresión (Simkin et al., 2020). Este rasgo está vinculado con una mayor susceptibilidad a problemas psicológicos y una mayor intensidad emocional en respuesta a situaciones adversas (Pelechano & Pastor, 2005). Asimismo, aquellos con un alto nivel de neuroticismo suelen presentar dificultades para pensar de manera racional y tomar decisiones, sobre todo en situaciones donde media el estrés (McCrae & Costa, 1991). En cambio, aquellos sujetos que tienen un bajo nivel de neuroticismo presentan una propensión a la estabilidad emocional, resiliencia ante el estrés y control emocional (Simkin et al., 2020).

Este modelo se ha puesto a prueba y se han realizado una gran cantidad de estudios correlacionales, donde se halló que los factores de la personalidad presentan relaciones significativas con la salud mental y la propensión a sufrir trastornos de ansiedad o depresión (Eysenck, 1972), con la salud física (Lahey, 2009), con el rendimiento laboral (Barrick & Mount, 1991) o con el rendimiento académico y escolar (Poropat, 2009).

Las relaciones entre Pensamiento Crítico y Personalidad

Aunque es una temática de trabajo en expansión, hay una limitada cantidad de investigaciones que indagan en los vínculos entre la personalidad y el pensamiento crítico. Muchos de ellos se abocan a buscar vínculos entre los rasgos de la personalidad y constructos cercanos al pensamiento crítico.

En este sentido, una investigación iraní llevada adelante por Nosratinia & Sarabchian (2013), buscó rastrear qué rasgos de la personalidad de estudiantes universitarios podían funcionar como predictores del pensamiento crítico y si existía vínculo significativo entre ambas variables. Contó con una muestra de 211 estudiantes universitarios y utilizó el NEO-FFI para evaluar la personalidad y el cuestionario de Honey para evaluar el pensamiento crítico (Nosratinia & Sarabchian, 2013). Hallaron correlaciones positivas entre el pensamiento crítico y los rasgos de la personalidad amabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia. También se halló una correlación negativa entre el pensamiento crítico y el neuroticismo (Nosratinia & Sarabchian, 2013). Además, se constituyeron como los mayores predictores del pensamiento crítico los rasgos responsabilidad, apertura a la experiencia y neuroticismo.

Los autores agregan, por último, que la ejecución del pensamiento crítico supone la capacidad de evaluar argumentos, tomar decisiones y evaluar la propia postura acerca de una temática. Estas capacidades requieren entrar en contacto con múltiples perspectivas, pensar cooperativamente y analizar esas perspectivas disímiles. Justamente, estas características se presentan en los rasgos de la personalidad en que se hallaron correlación positiva, como la amabilidad y la apertura a la experiencia (Nosratinia & Sarabchian, 2013).

Otra investigación, realizada en Perú con una muestra de 239 estudiantes universitarios, utilizó la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico -vernáculo de

Perú- y el Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI) para buscar correlaciones entre el pensamiento crítico y la personalidad (Limo Izquierdo, 2021). Este estudio no halló una relación significativa en la mayoría de los rasgos de la personalidad y el pensamiento crítico, planteando que este último probablemente se relacione con otras variables como la inteligencia, la crianza o el nivel educativo recibido en edad escolar. En el único rasgo que se encontró una correlación positiva significativa fue entre la extroversión y la búsqueda de la verdad, una dimensión del pensamiento crítico, vínculo explicable según

8

los autores por la teoría psicobiológica de la personalidad (Eysenck, 1990), ya que aquellos que son extrovertidos tienden a no conformarse con los primeros datos que obtienen sobre un fenómeno y se orientan en la búsqueda de mayor información.

Otro trabajo de investigación desarrollado por Acevedo & Hess (2022) en Estados Unidos, con una muestra de 367 estudiantes universitarios, tuvo como objetivo la búsqueda de la relación entre los rasgos de la personalidad y la dimensión del pensamiento crítico conocida como búsqueda de la verdad. Se utilizó el Mini-IPIP para evaluar los rasgos de personalidad y una escala para evaluar la preocupación por la verdad, construida en base a una subescala del Inventario de Disposición al Pensamiento Crítico (CCTDI) (Ku & Ho, 2009, citado en Acevedo & Hess, 2022). Hallaron que la preocupación por la verdad presenta una correlación positiva con la apertura a la experiencia y la amabilidad y una correlación negativa con el neuroticismo. Finalmente, los autores agregan que la apertura a la experiencia es el mayor predictor de la preocupación por la verdad. También que la correlación negativa con el neuroticismo puede ser debido a que hacer preguntas difíciles y reconocer verdades incómodas puede provocar mayores niveles de ansiedad y estrés en sujetos con alto puntaje en neuroticismo (Acevedo & Hess, 2022).

Finalmente, un estudio realizado en Ecuador, cuya muestra estaba constituida por 341 estudiantes de una universidad ecuatoriana, buscó la existencia de relaciones significativas entre los rasgos de la personalidad del modelo de los 5 grandes y la disposición al pensamiento crítico (Alvarado-Zurita et al., 2024). Para evaluar la personalidad se utilizó el Big Five Inventory-II y para el pensamiento crítico la Escala de Disposición al Pensamiento Crítico (Sosu, 2013). Hallaron correlaciones estadísticamente significativas, de índole positiva, entre la disposición al pensamiento crítico y la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo; mientras que con la apertura a la experiencia hubo una correlación negativa. La correlación positiva con el neuroticismo es interpretada en el sentido de que una cierta dosis de ansiedad o preocupación puede incentivar a los individuos a comprometerse con el pensamiento como una estrategia de manejar la incertidumbre (Alvarado-Zurita et al., 2024). La amabilidad y la extraversión replican las correlaciones positivas halladas en otras investigaciones; y son explicadas por estos investigadores por la empatía y la disposición a las interacciones sociales que presentan aquellos que son amables o extrovertidos.

Existen otros trabajos que alcanzaron conclusiones similares a las previamente mencionadas, como el de Oñate et al. (2021), que halló que la amabilidad muestra vínculos con otros constructos como el rendimiento académico, evidenciando una asociación significativa, pero baja. Además, se encuentra el trabajo de Merma-Molina et al. (2022), que halló diferencias en la carga de amabilidad entre grupos con rendimiento académico bajo y rendimiento académico alto en un estudio comparativo. Por otro lado, una investigación mostró resultados diferentes con dos rasgos de la personalidad, ya que halló una correlación negativa entre el pensamiento crítico y la apertura a la experiencia; así como una correlación positiva con el neuroticismo (Alvarado-Zurita et al., 2024). En síntesis, a pesar de que la literatura sobre el tema es aún incipiente y carece de concordancia total sobre los constructos tratados, parece existir un consenso en que el pensamiento crítico se correlaciona positivamente con la amabilidad y la apertura a la

experiencia, y negativamente con el neuroticismo (Acevedo & Hess, 2022; Nosratinia & Sarabchian, 2013).

MÉTODO, VARIABLES, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Hipótesis

La hipótesis que guía este trabajo es que existen relaciones estadísticamente significativas entre las habilidades del pensamiento crítico y los factores de la personalidad.

9

Diseño

La presente es una investigación no experimental, transversal, de alcance correlacional, con las variables: a) habilidades del pensamiento crítico, cuyas dimensiones son: a.1) análisis, a.2) evaluación, a.3) explicación, a.4) inferencia y a.5) interpretación; y b) los factores de la personalidad, los cuales son: b.1) extroversión, b.2) amabilidad, b.3) responsabilidad, b.4) neuroticismo y b.5) apertura a la experiencia.

Participantes

La población del presente estudio fueron estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Psicología de una Universidad Pública de Argentina. Se constituyó una muestra no probabilística por conveniencia. Los participantes fueron contactados en clases de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con previo permiso de los docentes a cargo.

Se preveía contar con 100 sujetos ingresantes de Psicología. Finalmente, la muestra se estructuró con 90 estudiantes ingresantes de psicología (N= 90). Sus edades oscilan entre los 18 y los 54 años (M= 23.08; DE= 7.50), y son en su mayoría mujeres, como se puede observar en la Tabla 1. El nivel educativo mayoritario de la muestra era el nivel secundario (74.40%), seguido por el nivel terciario no universitario (10.00%). Respecto de la orientación temática del último nivel educativo finalizado, la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (26.70%); y en Economía (26.70%) fueron las predominantes, tal como puede observarse en la Tabla 2. El resto de las orientaciones del Nivel Secundario y del Nivel Terciario fueron heterogéneos. Por último, la mayor parte de los sujetos no tenían ocupación laboral (58.00%).

Tabla 1

Distribución de la muestra según género (N=90)

Género	Frecuencia	%
Femenino	60	66.70
Masculino	26	28.90
No Binario	1	1.10

Perdidos	3	3.30
Total	90	100.00

Tabla 2

Orientación del último nivel educativo finalizado (N = 90)

Orientación Frecuencia %	
Ciencias Sociales	24 26.70
Ciencias Económicas	24 26.70
Otros Bachilleratos	19 20.00
Formación Terciaria	9 10.00
Perdidos	14 15.60
Total	90 100.00

Instrumentos

En primer lugar, se utilizó el **Compendio Internacional de Ítems de Personalidad Abreviado o Mini-IPIP** (Mini International Personality Ítem Pool) (Donnellan et al., 2006; adaptado por Simkin et al., 2020) para evaluar la personalidad de los sujetos.

Existen diversos instrumentos para evaluar la personalidad que se basan en el modelo de los cinco factores mencionado en la introducción. Por ejemplo, existe el inventario desarrollado por Costa & McCrae (1985) llamado NEO-PI-R que consta de 240 ítems. En base a dicho test se elaboró una versión reducida de 60 ítems, el inventario de cinco factores NEO (Sánchez & Ledesma, 2007). Generalmente estos instrumentos son propiedad de sus autores y es dificultoso que otros investigadores contribuyan a su refinamiento (Cupani, 2009). Debido a esto, el Mini-IPIP se basa en el Pool Internacional de Ítems de Personalidad creado por Goldberg (1993), que es de libre acceso. El Mini-IPIP es utilizado por su versatilidad, confiabilidad, validez y rapidez de aplicación (Donnellan, 2006).

En el estudio que adaptó el test a población argentina y analizó su validez (Simkin et al., 2020), se le atribuyeron propiedades psicométricas aceptables. En el presente estudio, se ha utilizado el Omega de MacDonald para el análisis de confiabilidad, tal como recomienda la literatura (Green & Yang, 2015). El mismo ha arrojado valores aceptables tanto para el instrumento en general ($\Omega = 0.72$), como para cada dimensión en particular (Extroversión: $\Omega = 0.71$; Amabilidad: $\Omega = 0.67$; Responsabilidad: $\Omega = 0.76$; Neuroticismo: $\Omega = 0.62$ y Apertura a La Experiencia; $\Omega = 0.74$).

Esta escala tipo Likert evalúa cinco rasgos de la personalidad en población adolescente y adulta, estos son: (1) Apertura a la Experiencia o Apertura Mental (ítems 5, 10, 15, 20) (por ej., «No me interesan las ideas abstractas»); (2) Responsabilidad, Escrupulosidad o Tesón (ítems 3, 8, 13, 18) (por ej., «Soy algo desordenado/a»); (3) Extraversión (ítems 1, 6, 11, 16) (por ej., «No me gusta llamar la atención»); (4) Amabilidad, Afabilidad o Tendencia al Acuerdo (ítems 2, 7, 12, 17) (por ej., «No me interesan mucho los problemas de los demás»); y (5) Neuroticismo o Estabilidad

Emocional (ítems 4, 9, 14, 19) (por ej., «Raras veces me siento triste»). Los participantes debían señalar su respuesta en una escala del 1 al 5, donde 1 indicaba estar “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”.

En segundo lugar, se utilizó un cuestionario para la evaluación del pensamiento crítico basado en el **Cuestionario de Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado o EP-2C** para evaluar las habilidades ligadas al pensamiento crítico (Carrasco Cursach, 2018). Dicho instrumento fue elaborado originalmente para la población de estudiantes chilenos. Se adaptó su modelo a la población argentina,

11

modificando algunos contenidos y se elaboró una versión abreviada del mismo. Esta decisión se justificó en el hecho de que de esta manera el relevamiento de datos podía realizarse dentro del tiempo disponible, además de que muchas actividades resultaban de difícil comprensión, por contener información vernácula de Chile.

Este cuestionario, tal como el original, aborda cinco habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios: (1) análisis (ítems 1.a, 1.b y 1.c); (2) evaluación (ítems 2.a y 2.b); (3) explicación (ítem 3.a); (4) inferencia (ítem 3.b); y (5) interpretación (ítem 3.c).

Para la habilidad de análisis, se modificó el contenido de una tabla para adaptarla al contexto de la población estudiada, pero el formato es idéntico al del instrumento original. En cuanto a la evaluación, se modificó el contenido de los silogismos utilizados pero su estructura también es idéntica a la del instrumento original. Respecto de las últimas tres dimensiones, explicación, inferencia e interpretación, se confeccionó un texto *ad hoc* acerca del bullying y las implicaciones que tiene en la salud mental de niños y adultos, en lugar de utilizar las propuestas del original.

Por último, se utilizó el **Cuestionario de Datos Sociodemográficos** para recolectar información sociodemográfica. Es un cuestionario *ad hoc* que solicita a los participantes informar su edad, género, ocupación, nivel de estudios y orientación del último nivel de estudios finalizado.

Procedimiento

El relevamiento de datos se realizó al finalizar las clases de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con previo permiso de los docentes a cargo. Se invitó a los estudiantes a colaborar voluntariamente en la investigación en que se enmarca el presente estudio, solicitando su consentimiento. Antes de responder los cuestionarios, se hizo constar que los datos e información derivados de la investigación se utilizarían con fines exclusivamente académico-científicos; resguardando la identidad de los participantes. Aquellos estudiantes que participaron contestaron de manera individual luego del horario de clase. Durante la administración de los cuestionarios el investigador permaneció presente, contestando las consultas procedimentales que surgieran. El tiempo estipulado para contestar las preguntas fue de 30 minutos. Una vez completados los instrumentos de evaluación, estos fueron entregados al investigador.

El instrumento constó de tres partes escritas e impresas que se entregaron juntas. La primera parte era el cuestionario de personalidad Mini-IPIP, la segunda parte consistía en el test de medición del pensamiento crítico y la última parte era el cuestionario sociodemográfico. Los participantes que realizaron la actividad trabajaron sin ningún tipo de información adicional y de manera individual.

Análisis y Categorización de los Datos

La codificación de los datos obtenidos con el Mini-IPIP se realizó a través de un sistema de puntuación en el cual en cada uno de los ítems presentados el sujeto debe elegir su grado de acuerdo, siendo estas opciones: 1, completamente en desacuerdo, 2, parcialmente en desacuerdo, 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4, parcialmente de acuerdo y 5, completamente de acuerdo. Los ítems 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 tienen su carga invertida, por lo que al momento de ser codificados se debe invertir el puntaje de dichos ítems. La carga de cada ítem depende directamente del grado de acuerdo del sujeto.

La categorización de los sujetos respecto de cada rasgo de la personalidad se basa en la premisa de que a mayor puntaje, mayor presencia de las características asociadas a ese rasgo se presentan en el individuo (Donnellan et al., 2006). Así, si un sujeto obtiene un puntaje alto en extraversión, mostrará rasgos asociados a la

12

extraversión, mientras que un puntaje bajo lo ubicaría en el polo opuesto, es decir, la introversión. Este mismo principio aplica a los demás rasgos de la personalidad, estableciéndose tres rangos para la interpretación de los puntajes: entre 4 y 9, el sujeto muestra pocas características y conductas del rasgo y por consiguiente, muestra aquellas del polo opuesto; entre 10 y 15 se encuentra en un punto intermedio; y entre 16 y 20 exhibe la mayoría de las características del factor. Este sistema permite una clasificación clara y sistemática de la personalidad en función de los cinco grandes factores.

Por otra parte, como se planteó anteriormente, para evaluar el pensamiento crítico se utilizó un cuestionario basado en el cuestionario de Pensamiento Crítico Contextualizado (Carrasco Cursach, 2018). Para cada una de las dimensiones que evalúa el test se presentó una consigna que debía ser respondida de forma escrita.

El sistema de codificación de este test está basado en el del instrumento original. Ese sistema puntúa del 0 al 2 las respuestas de los participantes acorde con la claridad y coherencia de la argumentación en la respuesta y la cercanía o no a lo esperado por el evaluador (Carrasco Cursach, 2018). En este sentido, el puntaje máximo era de 2 para la respuesta “lograda”, en cuyo caso se considera que el sujeto fue capaz de argumentar de manera clara y coherente; de 1 cuando era “medianamente lograda” y de 0 si el sujeto no era capaz de argumentar de manera coherente o si no había respuesta. En este trabajo, se optó por complejizar dicho sistema de categorías, ampliando el análisis de la argumentación en cada reactivo y agregando un indicador específico a cada habilidad.

De esta forma, en primer lugar, se aplicaron las siguientes categorías a todos los reactivos:

- 1) Caso perdido: el sujeto no contestó ni respondió la pregunta, dejando el espacio en blanco. Se considera como un caso perdido, dicho ítem no tiene carga factorial.
- 2) Respuesta incorrecta: el sujeto no identificó las relaciones esperadas y no argumentó, o no corresponde la respuesta, +0 puntos.
- 3) Respuesta argumentada: el sujeto presenta argumentos en sus respuestas:
 - a. Presenta un argumento, +1 punto;
 - b. Presenta más de un argumento, +1 punto;
 - c. Incluye puntos de vista opuestos, +1 punto.

En segundo lugar, se cuantificó las respuestas específicas de cada factor de acuerdo a los siguientes criterios:

- 1) Análisis:
 - a. Se identificó la diferencia entre los puntajes de hombres y mujeres, +1 punto;
 - b. Se incluye un análisis de los puntajes de hombres y mujeres por separado,

- +1 punto;
 - c. Se incluye en el análisis la variable del tiempo, +1 punto.
- 2) Evaluación:
- a. El sujeto explicita su posición respecto del caso mencionado en el ítem 2.1, sea la posición que sea -estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, etc.-, +1 punto;
 - b. El sujeto pudo considerar otra opción posible a partir de la pregunta planteada en 2.2, +1 punto.
- 3) Explicación:
- a. La respuesta incluye información explícita del texto, +1 punto;
 - b. La respuesta incluye otras opciones implícitas en el texto, +1 punto; c. La respuesta incluye nuevas opciones elaboradas por el sujeto, +1 punto.
- 4) Inferencia:
- a. El sujeto estableció un juicio respecto de la significación del bullying, +1 punto.
- 5) Interpretación:

13

- a. El sujeto fue capaz de emitir un juicio favorable o desfavorable contra la sentencia propuesta en el texto, +1 punto.

La puntuación total del instrumento de Pensamiento Crítico se obtiene sumando los puntos de cada ítem del test. El puntaje mínimo posible es 0, y el máximo es 40 puntos. Para los ítems de análisis, el puntaje varía entre 0 y 6; para los de evaluación, entre 0 y 4; para los de explicación, entre 0 y 6; para los de inferencia, entre 0 y 4; y finalmente, para los ítems de interpretación, entre 0 y 4.

El análisis estadístico y la exploración de datos se realizaron empleando el programa SPSS 20. Se utilizó estadística descriptiva para indicar los resultados de los instrumentos empleados. Se obtuvo la media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems, sobre los cuales no se pudo suponer una distribución normal, a excepción del rasgo extroversión y el puntaje del pensamiento crítico total. Se utilizó estadística inferencial para realizar comparaciones entre los grupos sociodemográficos, así como para calcular las correlaciones entre los rasgos de la personalidad y el pensamiento crítico.

Se implementaron los análisis de fiabilidad y normalidad pertinentes para determinar qué tipos de pruebas utilizar. Con base en si la muestra presentaba o no dicha normalidad, se realizaron las siguientes pruebas: T de Student, correlación de Pearson, Rho de Spearman, coeficiente Omega, la prueba Kolmogorov-Smirnov, U de Mann-Whitney, ANOVA o la prueba de Kruskal-Wallis.

Para la comparación intergénero se utilizó la prueba T de Student o U de Mann-Whitney. Si bien respecto del género en la muestra se encuentran 3 grupos: masculino, femenino y no binario, se excluyó este último debido a que, al encontrarse conformado por un único caso, no es posible realizar un Análisis de la Varianza (ANOVA) o su equivalente no paramétrico, la prueba de Kruskal-Wallis. Es importante destacar que esta exclusión no busca desestimar la diversidad de géneros, sino que responde a la necesidad de contar con un tamaño muestral adecuado para un análisis cuantitativo robusto. La consideración del género no binario y otros enfoques relacionados quedará reservada para futuros análisis cualitativos o estudios más amplios que permitan explorar adecuadamente estas identidades.

RESULTADOS

Desarrollo y Análisis de Datos

En cuanto a las medias y las desviaciones estándar de los cinco rasgos de la personalidad, se halló que la media reportada de extroversión fue 11.61 (DE= 3.48), tal como se observa en la Tabla 3. Esto indicaría que los estudiantes de la muestra son moderadamente extrovertidos. Respecto de la amabilidad, la media fue de 16.90 (DE= 2.55), lo que sugiere que estos estudiantes serían altamente amables. En relación a la responsabilidad, la media fue de 13.38 (DE= 3.36), por lo que los estudiantes serían moderadamente responsables. En cuanto al neuroticismo, la media reportada fue de 12.90 (DE= 3.23). Esto indicaría que los estudiantes se encuentran en el polo de mayor inestabilidad emocional. Por último, la media reportada del factor de apertura a la experiencia es de 13.97 (DE= 2.35), por lo que existiría una tendencia a la flexibilidad mental.

14

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de los factores de la personalidad

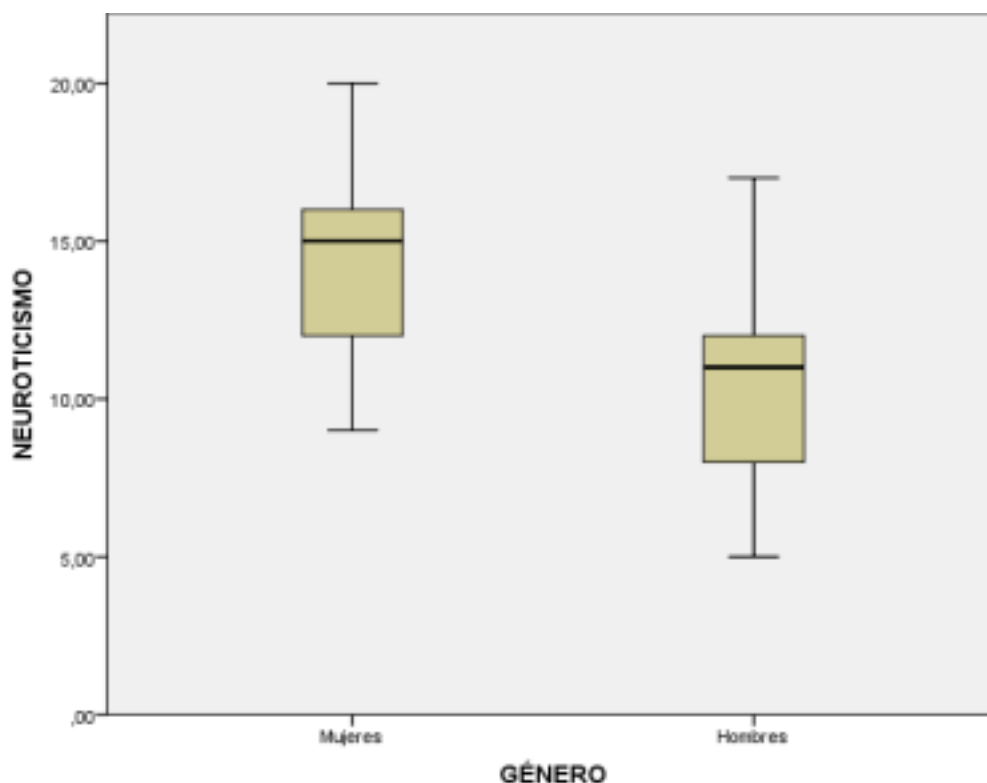
Factores	Mín.	Máx.	Medi a	Desv. típ.
Extraversión	4	19	11.61	3.48
Amabilidad	8	20	16.9 0	2.55
Responsabilidad	6	20	13.3 8	3.36
Neuroticismo	5	20	12.9 0	3.23
Apertura a la Experiencia	7	18	13.9 7	2.35

Respecto de las pruebas de normalidad de los factores de la personalidad, no se pudo suponer una distribución normal en la amabilidad, el neuroticismo, la apertura a la experiencia y la responsabilidad. En cambio, sí se pudo suponer una distribución normal en la extraversión ($p > 0.05$).

En cuanto a la asociación entre las variables de la personalidad y variables sociodemográficas, no se halló una asociación significativa entre el género y los rasgos extraversión, amabilidad, apertura a la experiencia y responsabilidad. En el caso del rasgo neuroticismo, sí se hallaron relaciones significativas con género ($U = 241.00$; $p < 0.05$); siendo el grupo de mujeres el que presentó niveles más elevados de neuroticismo, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Media de Neuroticismo por género



15

Nota. Este gráfico de caja muestra las medias y las desviaciones estándar del neuroticismo en varones y mujeres. Como puede apreciarse, sus rangos no yuxtaponen y las mujeres presentan rangos significativamente más elevados de neuroticismo.

Respecto de la ocupación laboral y la orientación del último título escolar alcanzado, no se presentaron asociaciones significativas con ninguna de las dimensiones de la personalidad en ninguno de los grupos. En cuanto a la edad, se halló una relación entre edad y extroversión ($R=-0.23$; $p<0.05$). Esto indica una correlación inversa moderada, es decir que cuanto más avanzada en edad se encuentra la muestra, presenta menor extroversión.

En cuanto al pensamiento crítico, la media fue de 14.06 (DE= 3.74). La habilidad en que se observó una media más elevada fue la evaluación 3.51 (DE= 1.20), mientras que la que mostró la media más pequeña fue la inferencia con 1.98 (DE= 0.86) tal como puede observarse en la Tabla 4.

Las pruebas de normalidad no arrojaron resultados que permitieran suponer a ninguna de las habilidades del pensamiento crítico una distribución normal. En cambio, al total del pensamiento crítico total sí se le pudo suponer una distribución normal ($p>0.05$).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del pensamiento crítico

Dimensión	Perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Análisis	0	1	14	7.62	3.05
Evaluación	0	0	5	3.51	1.20

Explicación	0	0	3	1.79	0.66
Inferencia	2	1	4	1.98	0.86
Interpretación	4	0	4	2.84	0.90
Pensamiento Crítico	0	4	21	14.06	3.74

En cuanto a las asociaciones entre cada una de las habilidades del pensamiento crítico y variables sociodemográficas, la prueba para analizar las relaciones entre el pensamiento crítico y los géneros arrojó una diferencia en la habilidad de interpretación ($U=536.00$, $p<0.05$). Esto supone una diferencia estadísticamente significativa en la que el grupo de varones ha obtenido puntajes más altos que el grupo de mujeres en esta habilidad.

En lo que concierne a las relaciones entre edad y pensamiento crítico, se halló una correlación negativa respecto de la capacidad de evaluación ($R=-0.30$, $p<0.05$). Es decir, a medida que la muestra avanza en edad, presenta una disminución en el desempeño de su capacidad de evaluación. En las demás habilidades del pensamiento crítico no se hallaron relaciones significativas. Tampoco se hallaron diferencias significativas en las medias entre las distintas orientaciones de las trayectorias educativas ni respecto de la ocupación laboral entre los grupos.

Respecto de las relaciones entre los rasgos de la personalidad y el pensamiento crítico total, los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada entre la amabilidad y el pensamiento crítico ($R= 0.30$; $p<0.05$). Esto indica que, a mayor amabilidad, mayor pensamiento crítico. También se halló una correlación positiva entre la apertura a la experiencia y el pensamiento crítico ($R= 0.24$; $p<0.05$). Esto indica que una mayor apertura a la experiencia está asociada a un mayor pensamiento crítico. Por último, se encontró una correlación negativa entre el neuroticismo y el pensamiento crítico

16

($R= -0.27$; $p<0.05$). Esto indica que cuanto mayor neuroticismo, menor pensamiento crítico.

En lo relativo a cada una de las habilidades que componen el pensamiento crítico y los factores de personalidad, se halló lo siguiente: la capacidad de análisis presenta una correlación positiva con la amabilidad ($R= 0.28$; $p<0.05$) y negativa con el neuroticismo ($R= -0.29$; $p<0.05$). Esto indica que a mayor amabilidad, mayor capacidad de análisis. En cambio, la segunda correlación indica que a mayor neuroticismo, peor desempeño en análisis. Por otro lado, la habilidad de inferencia se correlaciona de manera positiva con la apertura a la experiencia ($R= 0.25$; $p<0.05$) y de manera negativa con la responsabilidad ($R= -0.22$; $p<0.05$). Estas correlaciones indican que: a mayor apertura a la experiencia, mayor puntaje en inferencia. Por el contrario, a mayor responsabilidad, menor puntaje en inferencia. Por último, la interpretación fue la única habilidad que mostró tener algún tipo de relación con la extraversión, positiva en este caso ($R=0.25$; $p<0.05$). Esto indica que a mayor extroversión, mayor puntaje en interpretación.

CONCLUSIONES

Discusión

El objetivo general de la presente investigación fue examinar la relación entre el pensamiento crítico y la personalidad en estudiantes universitarios argentinos. Con ese fin, se buscó determinar si existe algún tipo de asociación entre los rasgos que componen la personalidad y las habilidades que conforman el pensamiento crítico.

El primer objetivo específico implicó evaluar los rasgos de personalidad de estudiantes universitarios a través del modelo de los cinco factores. Se pudo identificar, de acuerdo a los resultados arrojados, que estos estudiantes muestran la amabilidad como el factor de la personalidad más relevante. Esto mostraría, a partir de la literatura existente, que los estudiantes tienden fuertemente a cooperar con otros y a excusarse por las fallas de los demás, poseen una visión optimista de la naturaleza humana y consideran que generalmente las personas son honestas y dignas de confianza (Simkin et al., 2020).

El factor de la personalidad que presenta la media más baja es la extraversión. A pesar de esto, no se puede suponer a los estudiantes como introvertidos; sino que se puede considerar que son moderadamente extrovertidos. Esto indica que tienden medianamente a buscar la estimulación social y la interacción interpersonal (McCrae et al., 1996). Estos estudiantes además son en cierta medida responsables, muestran apertura a la experiencia y son medianamente neuróticos.

El segundo objetivo específico tuvo como fin la exploración del pensamiento crítico y las habilidades que lo componen en la muestra de referencia. Se puede suponer que estos estudiantes presentan un nivel medio de pensamiento crítico. La habilidad en la que los estudiantes mostraron mejor desempeño es la evaluación. Esto permite suponer que son muy capaces de valorar la credibilidad de los enunciados que se les presentan, así como la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre dichos enunciados (Facione, 2007). Por otro lado, en la capacidad de inferencia fue donde se mostró el peor desempeño, por lo que se puede suponer que estos estudiantes presentan ciertos inconvenientes para identificar los elementos necesarios para arribar a conclusiones razonables y formular conjeturas e hipótesis coherentes (Facione, 2007).

En cuanto al tercer y último objetivo específico, que fue analizar las relaciones entre cada uno de los rasgos de la personalidad y las habilidades del pensamiento crítico, los resultados evidencian una serie de correlaciones de diversa índole. En primer lugar, se halló una correlación positiva entre la amabilidad y el pensamiento crítico. Algunos estudios como el de Nosratinia & Sarabchian (2014) han hallado esta misma correlación positiva en estudiantes universitarios. Acevedo & Hess (2022) también hallaron una

17

correlación positiva entre la amabilidad y la preocupación por la verdad, un componente del pensamiento crítico.

Esta correlación positiva indicaría que aquellos que son amables tienen mayor facilidad para establecer contactos y vínculos con otras personas, posibilitando el intercambio de información y el establecimiento de una situación dialógica de aprendizaje que contribuya al desempeño del pensamiento crítico (Acevedo & Hess, 2022). Justamente, el pensamiento crítico, en su naturaleza social, requiere de la capacidad de dialogar con otros y comprender otras perspectivas para favorecer la metacognición, por eso la amabilidad puede jugar un papel de vital importancia al estar relacionada con la prosocialidad y la cooperación entre individuos (McCrae & Costa, 1994).

En segundo lugar, se halló una correlación positiva entre el pensamiento crítico y la apertura a la experiencia. Aunque generalmente los estudios que se han realizado hallaron correlaciones positivas entre estas variables (Acevedo & Hess, 2022; Nosratinia & Sarabchian, 2013), hay algunos estudios que reportan una correlación negativa entre la disposición al pensamiento crítico y la apertura a la experiencia (Alvarado-Zurita et al.,

2024). Estos resultados contradictorios pueden deberse a que este rasgo de la personalidad es uno de los factores en los que hay mayor desacuerdo respecto de las facetas que lo componen (Simkin et al., 2020).

De todos modos, es coherente suponer que pensamiento crítico y apertura a la experiencia se asocian positivamente, ya que este rasgo se vincula con la capacidad para desarrollar un pensamiento propio distinto del grupo de referencia y habilidad para expresar esa disidencia (Packer, 2010). Asimismo, la apertura a la experiencia se encuentra ligada al pensamiento simbólico y posibilidad de abstracción (McCrae & Costa, 1997), lo que es coherente con una relación positiva con los procesos que requiere el pensamiento crítico. Además, el pensamiento abierto y activo, que implica tener en cuenta otras perspectivas antes de arribar a una conclusión o tomar decisiones (Merma-Molina et al., 2022) se encuentra relacionado con el pensamiento crítico y, por ello, es coherente suponer una asociación positiva con la apertura a la experiencia por las características que conlleva este rasgo de la personalidad.

Por otro lado, se pudo suponer una correlación negativa entre el neuroticismo y el pensamiento crítico. La investigación de Nosratinia & Sarabchian (2013) también halló correlaciones positivas entre el pensamiento crítico y algunos factores de la personalidad a excepción del neuroticismo, factor con el que se vinculó de manera negativa. Otros trabajos de investigación también hallaron una correlación negativa entre el neuroticismo y específicamente la habilidad de análisis, relación que se repite en la presente investigación (Barhaghtalab & Sharafi, 2016).

Esta relación puede deberse, como plantean Acevedo & Hess (2022) a que pensar críticamente y examinar nuestras creencias implica realizar preguntas incómodas que pueden generar montos de ansiedad o estrés. Si bien esto puede considerarse algo ordinario dentro del sistema educativo, el neuroticismo elevado está relacionado con la interpretación de situaciones comunes y cotidianas como amenazas, así como la percepción de tareas sencillas como tareas difíciles (Simkin et al. 2020). Además, el neuroticismo se encuentra ligado a dificultades en los procesos cognitivos y el pensamiento simbólico (Costa & McCrae, 1985).

Las personas con bajo neuroticismo o, lo que es lo mismo, una alta estabilidad emocional, suelen experimentar en menor medida emociones negativas como miedo o ansiedad (Costa & McCrae, 1985). Esto puede explicar porque el neuroticismo se correlaciona negativamente con el pensamiento crítico, ya que los sujetos con alta estabilidad emocional son más capaces de regular sus emociones y afrontar las dificultades diarias.

En cuanto a estudios empíricos que utilizan constructos semejantes o dimensionados desde el pensamiento crítico como la preocupación por la verdad y trazan correlaciones con la personalidad, han hallado la misma correlación negativa (Acevedo & Hess, 2022). Estos autores aducen que esta correlación negativa puede estar ligada a

18

que los procesos cognitivos implicados en el pensamiento crítico pueden verse obstaculizados por la tendencia a sufrir estrés y ansiedad.

Por otro lado, la literatura existente acerca del vínculo de la responsabilidad y el pensamiento crítico es ambigua, debido a que se ha hallado en su mayoría una correlación positiva pero en otros casos una leve correlación negativa (Clifford et al., 2004). A pesar de estos antecedentes, en el presente trabajo no se hallaron asociaciones significativas entre la responsabilidad y el pensamiento crítico. Sí se pudo suponer una relación negativa entre la responsabilidad y la capacidad de inferencia, sedimentando los resultados contradictorios de la investigación anterior.

Desde el punto de vista teórico es coherente suponer que existe una asociación positiva entre la responsabilidad y el pensamiento crítico, ya que aquellas personas que

tienen mayor puntaje en este rasgo de la personalidad presentan como características de su comportamiento la planificación y al control de los impulsos, condiciones que pueden considerarse necesarias para la posición reflexiva que requiere el pensamiento crítico (Nosratinia & Sarabchian, 2013).

Asimismo, aquellos individuos con baja responsabilidad suelen actuar de forma impulsiva, lo que no permitiría contemplar estrategias alternativas frente a un mismo problema que pudieran resultar más eficaces (McCrae et al., 1996). Si bien esto en determinadas situaciones no es intrínsecamente negativo, resulta incompatible con el descentramiento que se hace necesario a la hora de afrontar perspectivas disímiles en las situaciones dialógicas en que puede desarrollarse el pensamiento crítico (Nosratinia & Sarabchian, 2013).

El hecho de que se haya presentado una correlación negativa entre la responsabilidad y la inferencia no tiene una explicación que a priori sea correcta y parece ser incoherente desde el punto de vista teórico. Si la inferencia supone la capacidad de prever una consecuencia o deducir algo de alguna cosa (Facione, 2007) y la responsabilidad está ligada a la prosecución de objetivos (Simkin et al., 2020), entonces la correlación negativa podría deberse a que aquellas personas que puntúan más alto en este rasgo y acentúan demasiado la planificación, sean más rígidas en su pensamiento.

Conclusiones, limitaciones y perspectivas a futuro

El presente estudio ha demostrado una correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y los rasgos de amabilidad, apertura a la experiencia y neuroticismo. Los resultados sugieren que la empatía, la actitud de cooperación, la mentalidad abierta a otras perspectivas y ciertas emociones negativas, como la ansiedad y el miedo, pueden estar relacionadas con el pensamiento crítico.

Aunque la investigación encontró las relaciones significativas mencionadas anteriormente, se presentan ciertas limitaciones. Por ejemplo, la muestra no es homogénea ni está equitativamente distribuida en términos de género, lo que limita la generalización de los resultados. Se recomienda tener en cuenta estas limitaciones en futuras investigaciones, asegurando que los grupos divididos por género estén en igualdad de condiciones para obtener una comprensión más completa de la relación entre el pensamiento crítico y la personalidad. Asimismo, es necesario que la muestra sea de un tamaño mayor para que el tamaño del efecto permita una mayor estimación del alcance de los resultados de este tipo de investigaciones.

También se recomienda realizar estudios similares en diferentes niveles y tipos de establecimientos educativos, así como en diversos contextos culturales y socioeconómicos. Considerar la inclusión de factores contextuales y culturales puede proporcionar una visión más completa de cómo estos rasgos de personalidad afectan el pensamiento crítico en diferentes poblaciones, ya que el pensamiento crítico como proceso cognitivo de orden superior se desarrolla a partir de la interacción con el medio

que el medio que rodea al sujeto, especialmente con factores sociales y culturales (Betancourth Zambrano et al., 2022).

Los resultados de este estudio pueden ser de gran utilidad en el diseño de estrategias educativas situadas en el contexto de nuestro país. Al comprender cómo se vincula el pensamiento crítico con los rasgos de la personalidad, es posible adaptar las intervenciones pedagógicas para fomentarlo. En un entorno educativo donde se busca cada vez más la innovación, la empatía y el pensamiento autónomo, conocer estas

relaciones puede ayudar a diseñar planes y programas educativos más efectivos, que no solo promuevan el pensamiento crítico, sino que también tengan en cuenta las características individuales y sociales de los estudiantes, fortaleciendo así la calidad del sistema de educación nacional.

Por último, sería igualmente interesante explorar cómo otras variables como la crianza, el contexto educativo y la salud mental interactúan e influyen en la personalidad y cómo esto puede, recíprocamente, afectar al pensamiento crítico. Comprender estos mecanismos podría ofrecer nuevas oportunidades para diseñar intervenciones educativas y dispositivos que fomenten los rasgos asociados con la puesta en juego del pensamiento crítico, así como entender las dificultades que se pueden presentar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, E. C. & Hess, C. (2022). The link between critical thinking and personality: individual differences in a concern for truth. *Modern Psychological Studies*, 27(1). <https://scholar.utc.edu/mps/vol27/iss1/9>

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Reinhart & Winston. https://ia801408.us.archive.org/30/items/in.ernet.dli.2015.199562/2015.199562.Pattern-And-Growth-In-Personality_text.pdf
- Alquichire R., S. L., & Arrieta R., J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 9(1), 28-52. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.03>
- Alvarado-Zurita, P., Velastegui-Lam, A., Oleas, D. & Rodas, J. A. (2024). El rol de los Cinco Grandes de la Personalidad en la Disposición al Pensamiento Crítico. *Veritas & Research*, 6(2), 156-166
- Anderson, C., John, O. P., & Keltner, D. (2012). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality*, 80(2), 313-344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00734.x> and research: 244-276. Guilford.
- Barhaghtalab, E. Y. & Sharafi, M. (2016). The relationship between personality traits and critical thinking among female administrative officers in four districts and department of education in Shiraz. *Research Journal of Pharmaceutical Biological and Chemical Sciences*, 7(1), 790-795.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26. <https://gwern.net/doc/psychology/personality/conscientiousness/1991-barrick.pdf>
- Bernal, M.E., Gómez, M. & Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), pp. 193-217. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.11>
- Betancourth Zambrano, S., Zambrano Guerrero, C., & Ceballos Mora, A., (2022). Escala de pensamiento crítico adaptada en estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile. *Revista de Educación*, 13(25), 157-174. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5836/6016
- Carrasco Cursach, J. F. (2018). Medición del Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes Chilenos/as de Educación Superior [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional - Universidad de Concepción.
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140 - 156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Clifford, J. S., Boufal, M. M., & Kurtz, J. E. (2004). Personality traits and critical thinking skills in college students: Empirical tests of a two-factor theory. *Assessment*, 11(2), 169-176.
- Cupani, M. (2009). El Cuestionario de Personalidad IPIP-FFM: resultados preliminares de una adaptación en una muestra de preadolescentes argentinos. *Perspectivas en Psicología*, 6, 51-58.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2012). Major contributions to the psychology of personality. In *Hans Eysenck: Consensus and Controversy* (pp. 65-74). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203299449>
- Dewey, J. (1910). *How we think?*. Heath & Co., Publishers.
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M. & Lucas, R. E. (2006). The mini-IPIP scales: tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological assessment*, 18(2), 192 - 203. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Eysenck, H. J., & Levey, A. (1972). Conditioning, introversion-extraversion and the strength of the nervous system. *Biological bases of individual behavior*, 206-220. Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 244-276. The Guilford Press.

assessment, 22, 23-56.

- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of general education*, 44(1), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/241897896_The_Disposition_Toward_Critical_Thinking_1
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1985). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Paidós.
- Glaser, E. M. (1942). An experiment in development of critical thinking. *Teachers College Record*, 43(5), 1-18. <https://doi.org/10.1177/016146814204300507>
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychological Association*, 48, 26-34.
- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of Dimensionality in the Assessment of Internal Consistency Reliability: Coefficient Alpha and Omega Coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. doi: 10.1111/emip.12100
- Iacovella, J. D., & Díaz-Lázaro, C. M. (2015). Relación entre la empatía y los cinco grandes factores de personalidad en una muestra de estudiantes universitarios. (2015). *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 7(2), 14-21. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v7.n2.9038>
- Izquierdo Martínez, A. (2002). Temperamento, carácter; personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 617. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202220617A>
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241-256. <https://doi.org/10.1037/a0015309>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Limo Izquierdo, R. (2021). Factores de personalidad y pensamiento crítico en estudiantes de Psicología de una Universidad de Lima Norte. Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). *Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits*. In G. J. Boyle, G. Mathews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment* (pp. 273-294). London: Sage Publications. doi: 10.4135/9781849200462.n13
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2012). *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective (2da ed.)*. New York: The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and individual Differences*, 6(5), 587-597. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90008-X)
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current directions in psychological science*, 3(6), 173-175. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770693>
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Costa Jr, P. T., Bond, M. H. & Paunonen, S. V. (1996). Evaluating replicability of factors in the Revised NEO Personality Inventory: Confirmatory factor analysis versus Procrustes rotation. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 552. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.3.552>
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., y Urrea-Solano, M. (2022). Actively open-minded thinking, personality and critical thinking in Spanish adolescents: A correlational

- and predictive study. *International Journal of Instruction*, 15(2), 579-600.
<https://doi.org/10.29333/iji.2022.15232a>
- Miranda, C. A. P., & Cosi Cruz, E. (2017). Relación entre las habilidades de pensamiento crítico y creativo y el aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas. *Pesquimat*, 20(2), 37-40.
<https://doi.org/10.15381/pes.v20i2.13965>
- Nosratinia, M., & Sarabchian, E. (2013). The role of personality traits in predicting EFL learners' critical thinking skills: A study on psychological characteristics of EFL learners. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 13(6), 89-93.
<https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol13-issue6/K01368993.pdf>
- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127004>
- Oñate, M. E., Blanco, C. E., Gentile, L. G. y Tortul, M. C. (2021). Rasgos de personalidad y rendimiento académico en jóvenes universitarios argentinos. *Educación y Ciencia*, 10(56), 21-33. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14092>
- Packer, D. J. (2010). The interactive influence of conscientiousness and openness to experience on dissent. *Social Influence*, 5(3), 202-219.
<https://doi.org/10.1080/15534511003676441>
- Paul, R. (1991). Critical thinking: What every person needs to survive in a changing world. *Nassp Bulletin*, 75(533), 120-122. <https://doi.org/10.1177/019263659107553325>
- Pelechano, V., & Pastor, A. (2005). Neuroticismo y trastornos de personalidad. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31(139). <https://doi.org/10.33776/amc.v31i139.2147>
- Peña Miranda, C. A. & Cosi Cruz, E. (2018). Relación entre las habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo y el Aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas. *Pesquimat*, 20(2), 37-40. <https://doi.org/10.15381/pes.v20i2.13965>
- Peralta, N. S., & Roselli, N. (2017). Argumentative modality regarding type of task and group size. *Cogency*, 9(2), 67-83.
- Pineda Lozano, M. & Cerrón Lozano, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 105-110
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Rahmanian, M., Zamani, M., Noriyan, N., & Karinnejad, S. (2016). The Impact of Critical Thinking and Situational Context on Conversation Perception with Regard to the Moderator Role of Personality Characteristics. *Social Cognition*, 4(2), 76-88.
https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_2239.html
- Ramírez, N., Souza, D. y Leitão, S. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. *Cogency*, 5(1), 107-133. Sánchez, R. O., & Ledesma, R. (2007). Los Cinco Grandes Factores: Cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. En A. Monjeau (Ed.), *Conocimiento para la transformación* (pp. 131-160). Universidad Atlántida Argentina.
- Sierra Paz, J., Carpintero Molina, E. y Pérez Sánchez, L. (2010). Pensamiento Crítico y Capacidad Intelectual. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 92-110
- Simkin, H., Borchardt, L., & Azzollini, S. (2020). Evidencias de validez del Compendio Internacional de Ítems de Personalidad Abreviado. *Liberabit*, 26(1).
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n1.02>
- Sinisterra, M. M., Cruz, J. P., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2),

81-107.

Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking skills and creativity*, 9, 107-119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

23

Tamayo Alzate, O. E., (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835215010.pdf>

Tamayo Alzate, O. E., Loaiza Zuluaga, Y. E. y Ruiz Ortega, F. J. (2020). Hacia la Construcción de un Modelo de Pensamiento Crítico Dominio-Específico. *Poiésis*, 14(26), 347-363. <https://doi.org/10.19177/prppge.v14e262020347-363>

UNESCO. (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya Sobre la Educación Para el Desarrollo Sostenible. Conferencia Mundial Aichi-Nagoya (Japón)*. <https://bit.ly/3Bh2MHO>

DECLARACIÓN JURADA DE NORMAS ÉTICAS

El/la abajo firmante, autor/a del Trabajo Integrador Final Prigenzi Facundo, declara bajo juramento que llevará a cabo la investigación obrando en todo momento de acuerdo con la letra y con el espíritu de las Declaraciones de Núremberg y de Helsinki con el objeto de respetar los derechos de las personas y salvaguardar su dignidad e integridad.

Lugar y fecha: Rosario, 10 de Octubre de 2024.

Firma y aclaración: