

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA**

**UNAD**

**LICENCIATURA EN FILOSOFÍA**

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ECEDU**

**MONOGRAFÍA DE GRADO**

**Importancia de la enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico**

**Carmen Elena Galvis Durango**

**cc # 30.088.273**

**Carlos Miranda Laguna**

**cc # 73.142.527**

**Cartagena de Indias, abril 27 de 2018**

### **RAE (Resumen Analítico del Escrito)**

La filosofía busca llegar a la verdad, a las razones últimas. En este sentido, su camino es paralelo al pensamiento crítico. Sin embargo, la filosofía por sí sola no es nada. De ahí la importancia de la pedagogía y de ser pedagogo. Filosofía y pedagogía constituyen un dúo inseparable. La pedagogía se debe a los por qué y a los para qué en el espacio aúlico.

El pensamiento crítico posee una secuencia histórica que da cuenta de su evolución. Se entiende como la emisión de juicios críticos. Existen diferentes formas de desarrollar el pensamiento crítico. Entre ellas están: la técnica de la ABP, capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (programa ELD), el foro virtual, la lectura, las metodologías activas, el foro presencial y la Filosofía para Niños (FpN).

El profesor-pedagogo responde a los por qué, a los para qué. Él se piensa y piensa el acto pedagógico. Es así que el pedagogo hace de su práctica pedagógica un momento para desarrollar el pensamiento crítico. La práctica pedagógica transforma al profesor. Él comprende a la perfección su rol. Evidentemente él hace reflexionar a sus alumnos en pos de ser pensadores críticos.

**Línea de Investigación:** Argumentación, Pedagogía y aprendizaje

**Descriptor palabras claves:** Filosofía, enseñanza de la filosofía, pensamiento crítico, profesor.

## Contenido

1	Justificación .....	2
2	Definición del problema .....	3
3	Objetivos .....	4
3.1	General .....	4
3.2	Específicos .....	4
4	Marco teórico .....	5
4.1	Pensamiento crítico .....	5
4.2	Enseñanza de la filosofía.....	8
5	Metodología .....	10
6	Resultados .....	11
6.1	Enseñanza de la filosofía.....	11
6.2	Formas de desarrollar el pensamiento crítico.....	22
6.3	Enseñanza de la filosofía y la práctica pedagógica .....	34
7	Conclusiones .....	40
	Bibliografía .....	41

## Introducción

El presente trabajo tiene como propósito analizar la importancia que tiene la enseñanza de la filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico. Quizá para alguien ajeno a esta situación no signifique mucho. No obstante, la enseñanza de la filosofía es muy importante si se quiere avanzar en el desarrollo del pensamiento crítico.

Es así que el pedagogo hace de su práctica pedagógica un momento para desarrollar el pensamiento crítico. Evidentemente él hace reflexionar a sus alumnos en pos de ser pensadores críticos. Es evidente que entre pedagogía y filosofía hay una relación imbricada y solidaria. Por ello, el profesor encarna a un ser dual: al filósofo y al pedagogo. Aunado a ello está la figura del didacta. Entonces, el profesor se convierte en un ser que trabaja lo filosófico, lo pedagógico y lo didáctico. Y, lo didáctico se requiere en aras de dinamizar el acto educativo.

Este estudio sirve para analizar críticamente la enseñanza de la filosofía en aras de desarrollar el pensamiento crítico, centrando sus esfuerzos en pro de los desarrollos del pensamiento crítico. Es así que lo que se espera del pedagogo es la reflexión, él encarna al filósofo que con su ojo crítico sabe captar los momentos, los tiempos, los ritmos, entre otros. Él responde a los por qué, a los para qué. Él se piensa y piensa el acto pedagógico. Es así que el pedagogo hace de su práctica pedagógica un momento para desarrollar el pensamiento crítico. Entonces, la práctica pedagógica transforma al profesor. Él comprende a la perfección su rol. Evidentemente él hace reflexionar a sus alumnos en pos de ser pensadores críticos.

## 1 Justificación

Este estudio es importante porque permite resignificar las prácticas pedagógicas vía la reflexión crítica de parte de los profesores. También es importante porque le confiere más valor a la reflexión que a actividades de orden factico. Es así que el pedagogo hace de su práctica pedagógica un momento para desarrollar el pensamiento crítico. Evidentemente él hace reflexionar a sus alumnos en pos de ser pensadores críticos.

Este estudio sirve para analizar críticamente la enseñanza de la filosofía en pos de desarrollar el pensamiento crítico. Este estudio centra sus esfuerzos en pro de los desarrollos del pensamiento crítico.

Este estudio busca analizar la importancia que tiene la enseñanza de la filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico. La filosofía busca llegar a la verdad, a las razones últimas. Una buena enseñanza de la filosofía con seguridad contribuirá a formar alumnos críticos y autónomos. De ahí que la pedagogía se deba a los por qué y a los para qué en el espacio aúlico.

Este estudio busca aportar a la filosofía una manera de desarrollar el pensamiento crítico. El pensamiento crítico se entiende como la emisión de juicios críticos. De ahí la importancia de la enseñanza de la filosofía a partir de prácticas pedagógicas reflexionadas y alejadas del activismo y el instruccionismo.

## 2 Definición del problema

Mucho se ha hablado del pensamiento crítico y cómo ayuda a comprender e interpretar el mundo, la ciencia, la vida, etc. Por su parte, la filosofía busca llegar a la verdad, a las razones últimas. Filosofía y pedagogía constituyen un dúo inseparable. La pedagogía se debe a los por qué y a los para qué en el espacio aúlico.

La tarea de enseñar filosofía (bien sea directamente a través de ella o a través de otras asignaturas) no es sencilla dado que compromete varios aspectos. En primer lugar, el enseñante (sea de colegio o de universidad) debe ser un filósofo, lo que de por sí implica un estilo de vida. Segundo, debe ser pedagogo, el que piensa la educación. El filósofo y el pedagogo no están muy lejos el uno del otro. Dígase que la filosofía y la pedagogía son el cerebro, los ojos y los oídos del enseñante. En tercer lugar, el enseñante debe ser un didacta. La didáctica corresponde a las manos del enseñante. Pero, la didáctica no es una técnica ni un recetario metodológico. El enseñante al reunir estas tres condiciones va configurando una línea de pensamiento caracterizada por una profunda criticidad. Ello significa que el enseñante en su quehacer aúlico va alimentando el pensamiento crítico, así como la investigación. Entonces, el pensamiento crítico se entiende como la emisión de juicios críticos.

Es así que el pedagogo hace de su práctica pedagógica un momento para desarrollar el pensamiento crítico. La práctica pedagógica transforma al profesor. Él comprende a la perfección su rol. Evidentemente él hace reflexionar a sus alumnos en pos de ser pensadores críticos.

Así las cosas, es pertinente preguntar: ¿Qué importancia tiene la enseñanza de la filosofía para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico?

### 3 Objetivos

#### 3.1 *General*

Describir la importancia que tiene la enseñanza de la filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico.

#### 3.2 *Específicos*

- ✓ Indicar la importancia de la enseñanza de la filosofía mediante la revisión de la literatura para mejorar la práctica pedagógica.
- ✓ Explicar las formas de desarrollo del pensamiento crítico a través de la revisión documental con el fin de dar un aporte al contexto educativo.
- ✓ Relacionar la enseñanza de la filosofía y la práctica pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico mediante el rastreo de documentos físicos y digitales.

## 4 Marco teórico

### 4.1 *Pensamiento crítico*

De acuerdo con Cardozo et al (2017) con respecto al pensamiento crítico:

Si se partiera del significado más sencillo para definir el pensamiento crítico, se debería decir lo siguiente: es la combinación de habilidades complejas que tienen un fin particular; es decir, analizar de manera cuidadosa y lógica una información, para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o la posible solución a una problemática (p. 31).

Así las cosas, el pensador crítico debe evaluar la información que tiene, debe discernir entre lo cierto y lo falaz. Entonces, por derecho propio se elimina la posibilidad de la opinión. En este marco de ideas, el pensador crítico se orienta a la solución de un problema.

El pensamiento crítico es importante porque permite según Lipman (2017, citado por Cardozo & Pinto) “elaborar juicios, se apoya en criterios, es sensible al contexto y es autocorrectivo” (p. 34). Respecto de lo primero cabe decir que la emisión de juicios se apoya en argumentos. De lo segundo puede decirse que son las razones valederas. De lo tercero puede afirmarse que cada contexto es único, es decir, al pensar críticamente se tiene en cuenta el contexto. Y, finalmente, la autocorrección es muy importante dado que el pensador crítico se autoevalúa, revisando debilidades y fortalezas. Sin embargo, los autores citados afirman que:

Si se busca el desarrollo de la capacidad de argumentación y de pensamiento crítico es imposible lograrlo únicamente con la reflexión individual; es indispensable contar con un contexto en el que existan interlocutores que realimenten las ideas



presentadas, y se pueda construir un diálogo razonado (Cardozo & Pinto, 2017, p. 35).

Justamente una de las fortalezas de los aportes de Lipman reside en la comunidad de indagación. Esta situación tiene mucha lógica y sentido. Hoy día la tendencia investigativa es a trabajar en redes, equipos, comunidades de indagación, entre otros. Hay que añadir otra ventaja. Los interlocutores pueden reconocer en el otro que también tiene ideas, puntos de vista y argumentos igualmente válidos. Un fenómeno o situación puede ser observado y/o analizado desde diferentes ópticas.

El pensamiento crítico es muy complejo. Por ello, “Lipman sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible” (Lipman, citado por López, 2012, p. 42).

En el pensamiento crítico la argumentación tiene un peso importante. La argumentación, de acuerdo con De Zubiría, tiene tres funciones particulares (citado por Cardozo et al, 2017, p. 30):

Sustentar: “encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea”.

Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.

Evaluar. “Permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor”.

He ahí el reto que tiene el docente. En primer lugar, él mismo debe pensar críticamente y máxime si enseña filosofía. Segundo, debe acudir a estrategias que permitan que los alumnos vayan aprendiendo a pensar críticamente. En tercer lugar, tal ejercicio, de

pensar críticamente, demanda tiempo. Es todo un proceso. Tanto docente como alumnos deben ser pacientes. Cuarto, aquí no hay “recetas”. Pueden recorrerse diferentes caminos para pensar críticamente. Quinto, cada quien es único, con formas de ver el mundo diferente.

Existen varias metodologías para pensar críticamente. Entre ellas están:

El aprendizaje basado en problemas, en el cual se plantea que:

Dada la naturaleza teórico-práctica de la carrera de medicina, es indispensable que sus alumnos desarrollen habilidades que tienen que ver con el análisis de casos y el diagnóstico clínico. En este tipo de programas, el alumno tiene que aprender por sí mismo los conceptos necesarios para resolver un problema clínico, pero además tiene que desarrollar las habilidades lógicas, creativas y de investigación que se requieren para relacionar y evaluar la información obtenida (Espíndola, 1996, p. 1).

De hecho, es una forma muy práctica de resolver problemas. En últimas, todas las personas se ven abocadas a enfrentar problemas. En el caso de los alumnos es el docente el que invita, incita, convoca, anima y lidera la puesta en marcha de esta metodología.

Por otra parte, el método de disertaciones es otro que plantea:

Existe en algunas escuelas europeas, especialmente francesas, un método para que el alumno investigue y ponga en juego sus habilidades críticas. En este procedimiento los alumnos tienen que defender sus puntos de vista a partir de una aseveración hecha. Ante estas aseveraciones, y después de haber investigado lo suficiente, el alumno tiene tres opciones: defender la tesis, contradecir la tesis, o bien, matizar la tesis y condicionarla (Espíndola, 1996, p. 10).

Algunos docentes en su práctica pedagógica se valen de algo parecido. Dividen el

salón en dos grupos. Un grupo ataca la tesis y el otro la defiende. El docente evalúa los argumentos esgrimidos por ambos grupos. “Gana” el grupo que mejor exponga sus argumentos. Al final, el docente hace una especie de cierre de la actividad y puede responder a inquietudes particulares.

También están los ensayos. Ellos permiten favorecer:

La confianza del alumno en sí mismo, fomentan la creatividad y la reflexión profunda, favorecen el espíritu crítico al replantear desde nuevos enfoques asuntos “ya conocidos”, y ayudan a mejorar la expresión escrita. El ensayo constituye un recurso didáctico utilísimo, especialmente en las humanidades y las ciencias sociales. Sin embargo, su uso requiere que el docente explique perfectamente a sus alumnos la naturaleza de este género literario y algunos aspectos que debe considerar (Espíndola, 1996, p. 11).

También permite ir forjando un estilo, una línea de pensamiento, crecer en lo personal y en lo académico. Ayuda a resolver inquietudes de diferente índole. Es pertinente señalar que existen otras metodologías como: resolución de problemas estructurados (hermenéutica, heurística, aplicación de la estrategia y de inferencias, algoritmos, enseñanza con base en heurísticos y método de casos).

#### **4.2 Enseñanza de la filosofía**

Muchos alumnos ven la filosofía como árida. Creen, incluso, que es una perdedera de tiempo. Sin embargo, “la filosofía es la única disciplina que proporciona una visión total del mundo, que permite dar respuestas a las preguntas más importantes que el hombre se plantea como ser racional” (Mosos & Delgadillo, 2009, p. 9). La filosofía rompe con el dogmatismo, pues, cuestiona. Es aquí, pues, donde el docente le corresponde resaltar estas bondades. La filosofía “es la conciencia total, racional y práctica que el hombre tiene del mundo en el cual vive, y de los objetivos fundamentales de su actividad. Es también el

proyecto de lo que el hombre quiere crear y debería ser” (p.10). Significa ello que la filosofía brinda las herramientas para ser libre y desarrollarse. Significa que aquel que filosofa confronta o compara los argumentos de otros y críticamente diferencia entre lo que es verdad y lo que es falso. He ahí una gran responsabilidad del que enseña filosofía. Y, lo es porque contribuye a la formación del otro. El alumno abre sus ojos al mundo y descubre realidades, verdades, mentiras, democracias serias, desigualdad social y otros fenómenos sociales.

Con ocasión de la campaña presidencial en Colombia en 2014 el entonces candidato Juan Manuel Santos dijo: “cómo es de fácil hacer la guerra con los hijos ajenos” (Santos, 2014). Así suene trivial decirlo, esa frase es muy dicente en el postconflicto en Colombia. Si se filosofa, haciendo un análisis serio del conflicto armado, se encuentra que históricamente los jefes políticos dan órdenes para que los soldados combatan. Igual ha pasado con la policía, las guerrillas, los paramilitares y todo grupo al margen de la ley. La inmensa mayoría de los muertos son pobres. Los ricos promueven la guerra y son los pobres los que ponen los muertos. Pero, ¿cuántos colombianos han analizado este conflicto a la luz del pensamiento crítico?, ¿cuántos han reflexionado sobre las consecuencias?, ¿cuántos se han preguntado a quién o a quiénes les favorece dicho conflicto?, ¿Dónde está la intelectualidad y el espíritu crítico del docente?

Un país donde se habla de inclusión con insistencia es porque posee prácticas excluyentes. ¿Por qué se legisla para la población afrodescendiente u otros grupos étnicos? Se supone que todo el que es nacido en Colombia tiene derecho a disfrutar de todos esos derechos citados en las leyes. No obstante, las leyes colombianas son letra muerta para las poblaciones más desfavorecidas. Se legisla para favorecer a los grandes empresarios. Y, ello amerita un análisis crítico desde la filosofía, desde el pensamiento crítico. Las frías cifras que aparecen registradas en algunos organismos internacionales reflejan la cruda realidad de Colombia, un país muy desigual por donde se le mire. ¿Por qué la sociedad calla?, ¿por qué los profesores de filosofía no reflexionan con sus alumnos sobre esta

problemática?, ¿por qué la realidad la maquillan? Esos oscuros intereses generan desigualdad social, exclusión. Si el docente de filosofía no trata estos temas con sus alumnos de forma crítica ellos tampoco se interesarán por analizar los problemas de su tiempo.

Colombia es un país donde pulula la corrupción, la desigualdad y por ende los valores no se practican o sólo se practican a medias. Así las cosas, las clases de filosofía lejos de ser un anecdotario histórico deben constituirse en lugar crítico de la sociedad. En últimas el buen aprendizaje de la filosofía debe constituirse en las alas de la libertad del hombre.

## **5 Metodología**

La presente monografía se realizó a luz del paradigma cualitativo, el enfoque es de corte hermenéutico porque “busca construir sentidos y significados” como lo señalan Goyes & Uscátegui (1999, p. 99) y la metodología empleada corresponde al análisis documental. Al respecto, Sandoval (1996) afirma que la hermenéutica:

No se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación (p. 67).

De acuerdo a la metodología planteada se realizó un análisis e interpretación de documentos. Los momentos en los que se desarrolló la investigación fueron los siguientes: Primero se realizó un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles, teniendo en cuenta la pertinencia con el objeto de trabajo, posteriormente se clasificaron los documentos y luego se tomaron los elementos para el análisis con el fin de construir una

síntesis comprensiva de la importancia de la enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico.

## 6 Resultados

### 6.1 Enseñanza de la filosofía

La filosofía “en su sentido más general, es la penetración de la razón humana en las últimas razones y en la investigación de la realidad total, en especial sobre el ser y el deber” (Pantoja & Zúñiga, 2006, p. 159). La filosofía examina las situaciones, para ella no hay nada a resguardo. Busca llegar a la verdad, a las razones últimas. En este sentido, su camino es paralelo al pensamiento crítico. Sin embargo, la filosofía por sí sola no es nada. No en vano “del asombro, sale la pregunta y el conocimiento; de la duda acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí mismo” (Jaspers, citado por Berti, 2017, p. 7). Significa ello que el hombre, por su naturaleza humana, plantea interrogantes, los cuales, vía la reflexión, lo acercarán críticamente a la realidad del mundo que lo rodea y de las situaciones que vive a diario.

La educación es clave para desarrollar posturas críticas en la sociedad. Bueno, cualquiera diría ¡listo problema solucionado! Pues, no. El asunto es más complejo de lo que parece. De ahí la importancia de formar excelentes maestros (as) y profesores de filosofía. Un docente puede tener muchos conocimientos filosóficos, pero puede que no sepa cómo enseñar filosofía. La enseñanza, según Gallego y Pérez (1997) “se plantea desde tres componentes: lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico” (p.135). Esos componentes aunados a lo filosófico constituyen la estructura medular de todo enseñante. Y, no solamente del que enseña filosofía. Todo enseñante debe dominar la disciplina que enseña y

además la manera como se ha venido construyendo a través del tiempo. Así mismo, es muy válido recalcar la importancia de la relación entre filosofía y pedagogía y de ser pedagogo:

Por tanto, existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima, y a primera vista parecerá como que la diferencia que pudiera existir entre ellas es sólo cuestión de acento. Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 15).

Filosofía y pedagogía constituyen un dúo inseparable. La pedagogía se debe a los por qué y a los para qué en el espacio aúlico. Y, ello no es ajeno a la filosofía, la cual también los acoge, es decir, ambas preguntan y cuestionan. Sin embargo, el asunto no concluye en ese punto. El pedagogo debe apelar a la buena enseñanza y para ello se vale de la didáctica. Ésta última responde al cómo de la cuestión. Ello significa que un docente de filosofía si desea que sus alumnos asuman posturas críticas debe ser pedagogo y didacta, así como asumir la cuestión de formación como un proyecto inacabado.

Enseñar no es una actividad sencilla. Hay una enorme cantidad de cuestiones a resolver, unas exigencias (cada vez mayores) que no dan espera. Esa complejidad es planteada así:

Toda enseñanza está vinculada con una técnica y propicia otras más. Aún si nos dicen cómo enseñar, siempre lo aprenderemos por ensayo y error. Enseñar es un signo profundo del espíritu; logramos interpretarlo una vez hemos pasado por el error (Zambrano, 2007b, p. 177).

Efectivamente, un enseñante novato pasa por ello. Y, también lo acompaña la angustia cuando no sabe cómo enseñar un concepto, una teoría, etc. La situación se complica más cuando los alumnos preguntan ciertas cuestiones que no están dentro del presupuesto del enseñante. Hoy día la situación es más compleja dada la enorme cantidad de información que hay en internet. Con razón Zambrano (2007b) afirma que las “teorías pedagógicas o didácticas... son insuficientes, pues la realidad del otro las supera; el alumno y su realidad sobrepasan lo “aprendido” en nuestros años de estudio” (p. 177). Incluso, aún con mucha experiencia nadie está a resguardo. Es así que, con el tiempo, en palabras de Zambrano, “nos damos cuenta que debemos encontrar nuestra propia forma de enseñar; y esto porque ninguna técnica es universal como tampoco un profesor es repetible” (p. 177). Cada profesor “le toma el pulso” a lo enseñado, a los alumnos, al contexto y a la información.

Se sabe con Zambrano (2007b) que la enseñanza genera reflexión y criticidad porque:

Enseñar es un descubrirse a través del otro y marca la diferencia entre fabricación y formación. El acto de fabricar exige unas técnicas y la formación reflexión. Aquí el profesor hace del acto de enseñar un momento en el cual los alumnos, sin sospecharlo, aprenden a pensar problemas, encontrar soluciones, pensarse como sujetos de saber (p. 177).

Justamente la formación conlleva a la reflexión. Quien enseña se piensa y piensa el acto educativo. ¿Qué es la enseñanza? Es un término del que se habla mucho pero que no siempre es bien comprendido ni realizado. Enseñanza proviene “del latín *insignare* (señalar, significar, dar signo de alguna realidad, mostrar a través de signos)” (Ander-Egg, 1999, p.120). Entonces, “la enseñanza se entiende como un proceso pedagógico en la que



interviene un sujeto con sus saberes y conocimientos; un alumno con sus representaciones y actitudes” (Zambrano, 2007a, p. 10). Esas intervenciones de los actores conforman el triángulo pedagógico (Houssaye, 1988). De ahí se rescata el aprendizaje, concepto algo complejo y enrarecido.

La enseñanza es de vieja data. Sin embargo, su estudio actual “implica por lo general llegar a comprender las relaciones, bajo la forma de causas o razones, entre los diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje” (Shulman, 1997, p. 23). Justamente ello es lo que se ha venido investigando en profundidad en la cultura francófona y anglosajona respectivamente en orden de importancia. Al enseñar una asignatura es necesario:

Poner a disposición del estudiante el conocimiento y la comprensión de la materia, a fin de que él pueda utilizarla para librarse de las fuerzas opresoras del dogmatismo, el estereotipo y los convencionalismos. La materia no se enseña con el fin de preparar al estudiante para que sea un especialista en ella, sino para aumentar su capacidad de comprender su mundo e influir en él (Fenstermacher, 1997, p. 175).

Si el enseñante es tradicionalista no ayudará a formar estudiantes críticos. Algunos enseñantes trabajan temas como si le estuviesen explicando a un estudiante de postgrado y complican sobremanera la enseñanza.

Por aprendizaje se entiende como “una experiencia de formación que modifica la capacidad de pensar, actuar, sentir” (Zambrano, 2007a, p. 15). En efecto, pues, la formación da lugar a ese entramado de situaciones vividas en el aula que terminan por derivarse en conocimientos y saberes. Por ello, “mencionamos el aprendizaje como una modificación de la estructura cognitiva del sujeto, el obstáculo superado es la causa de esta

transformación” (Develay, 1992, p.131). He ahí la clave del aprendizaje y de la formación. Entonces, para ser formado, según Sarria (2008) “se necesita ser ilustrado, es decir, educado, pero, sobre todo, se necesita una actitud interior de sí y para sí” (p. 20). Quien se forma no puede ser la sombra de su maestro. Por ello, es pertinente aclarar, como lo ha señalado en sus conferencias a nivel nacional Alberto Martínez Boom (2008), que el maestro no es un facilitador de aprendizajes. Ello no admite discusión. Es claro que si el enseñante no problematiza el conocimiento destruirá todo intento de pensar críticamente.

Hay otra vertiente de lo que es aprender. No obstante, no es ajena a lo expuesto anteriormente. Más bien se complementan. Es así que Deutsch (1997) afirma que “tenía una idea más sutil de lo que debía considerarse aprender: por “aprender” entendía *comprender*” (p.13). Así las cosas, el concepto aprendizaje se complejiza un poco más. En este orden de ideas, “sólo comprendemos la estructura de la realidad si comprendemos las teorías que la explican... podemos comprender cosas que están más allá de las que comprendemos de modo inmediato” (p.24). Par explicar algo es necesario comprender. Ello es más evidente con Ricoeur (2004), quien plantea que “la comprensión reclama la explicación desde que ya no existe la situación de diálogo, donde el juego de las preguntas y respuestas permite verificar la interpretación en situación a medida que se desarrolla” (p. 153). Así un alumno cuando no comprende algo de inmediato puede pedir una explicación (adicional). Si después de la explicación el alumno sigue sin comprender es porque no le encuentra sentido.

Y, asociada a la comprensión está la interpretación. “La interpretación, en el sentido relevante para la hermenéutica, es un intento de dar sentido a un objeto de estudio” (Taylor, 1985, p.15). Ahora es más fácil comprender el concepto aprendizaje. Éste último, pues, guarda una relación muy íntima con los conceptos enseñanza, explicar, comprender e interpretar. Así mismo, la palabra “sólo llega a ser “propia” cuando el hablante la impregna con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su

propia intención semántica y expresiva” (Wertsch, 1991, p. 45). Eso acontece cuando el que aprende comprende. Por tanto, le ha encontrado sentido a lo que ha aprendido.

Volviendo a la pedagogía, ésta guarda estrechos vínculos con la filosofía. No obstante, no es una ciencia. Es así que “la reflexión sobre la educación constituye el punto de partida de la Pedagogía... diremos que la pedagogía se ha dedicado a pensar el concepto de educación al punto de ser considerada por algunos como su razón de ser” (Zambrano, 2005, p. 110). En ese orden de ideas, el pedagogo piensa la educación, los métodos, estrategias, y todo aquello que de una u otra manera se requiera. El acto educativo sin reflexión es ciego y no es garantía de aprendizaje real para el que aprende, como tampoco para el enseñante. He ahí una relación íntima.

Por otra parte, “la pedagogía permite estudiar el hecho educativo a partir de las situaciones concretas, lo cual no excluye que sea productora de saber” (Zambrano, 2005, p. 110). Todo esto explicaría el sin número de aportes que ha hecho la cultura francesa a las ciencias de la educación. Desde esta óptica hay diversidad de saberes producidos. Eso marca una amplia diferencia con respecto a América Latina. Conceptos como el triángulo pedagógico, didáctica, contrato didáctico, pedagogía, alumno, estudiante, maestro, profesor, conocimiento, saber, enseñanza, aprendizaje, objetivo-obstáculo, entre otros han sido acuñados o reformulados justamente a partir de reflexiones e investigaciones durante los últimos 50 años.

Se sabe con Zambrano (2005) que “de otra parte, mientras la Pedagogía se interesa por comprender tanto la acción como la intención del acto educativo y para ello se apoya en las explicaciones de las otras ciencias, sus resultados son retomados seriamente por éstas” (p. 110). Al no ser una ciencia, la pedagogía acude a disciplinas de apoyo como la psicología, la sociología entre otras. Al asumir la reflexión como su sustrato, la pedagogía filosofa la cuestión de formación y el acto educativo mismo. Un ejemplo concreto de esto

es la sociología, pues, es en su seno que se replantea el concepto de didáctica y nace el de transposición didáctica. ¿Qué sería de la pedagogía sin ellos? Existe una relación muy estrecha justa y necesaria, pues, todo ello dinamiza el acto educativo dejando de ser un acto mecánico. El últimas, la criticidad se ve facilitada por dicha relación.

El pedagogo, al decir de Zambrano (2011), “no fabrica máquinas. Está dispuesto a reflexionar la grandeza de lo humano y sus posibilidades a través de los aprendizajes. Enseñando, él interviene en la educación del otro y su fin es la reflexión sobre los aprendizajes del otro” (p. 101). Visto a la luz del triángulo pedagógico la enseñanza no es mecánica y tampoco el aprendizaje. Esto permite afirmar que una buena enseñanza de la filosofía puede generar procesos productores de saber. Y, ello sólo se consigue a través de la criticidad, de la reflexión seria y reposada de un docente que haga las veces de pedagogo y didacta. Un ejemplo claro de lo que no debe hacer el maestro en clase lo cita Astolfi (1992), quien afirma que “a muchos alumnos les gustaría tener éxito en clase, pero a menudo ignoran la finalidad de las preguntas que el maestro les formula” (p. 23). En este ejemplo, el maestro no hizo las veces de pedagogo, pues, se supone que sus alumnos debían saber tal finalidad. Un ejemplo de ello le ocurrió al científico colombiano Rodolfo Llinás que siendo estudiante en Colombia tuvo ciertas dificultades. Él le manifestó a diario a un capitalino:

Estuve en el Gimnasio Moderno, en el Cervantes, en el Liceo Francés, en varios. Y siempre con pelotera. Es que enseñaban unas cosas que no entendía y que no eran interesantes. El problema grave es que, como no tenían contexto, entonces no aprendía. Y yo decía “no le jalo” (El Tiempo, 2013).

El doctor Llinás plantea un elemento al que no se presta mucha atención: el contexto. Cuando un enseñante planea su clase debe tener en cuenta el contexto sociocultural de los alumnos. ¿Qué sentido tiene enseñar lo dicho por Platón, en un

contexto digitalizado como el de hoy, si no guarda relación con dicho contexto? Volviendo a la filosofía, surge un interrogante: ¿Cómo explicar que un docente de filosofía enseñe filosofía como una historia lineal de la filosofía y de forma acrítica?

La didáctica es un elemento crucial en la enseñanza. Sin embargo, es necesario aclarar que ella no es una técnica o conjunto de técnicas. Tampoco es un apéndice de la pedagogía. No es algo instrumental ni recetario educativo. Por ello, siguiendo a Álzate y Gómez (2009) “la didáctica universitaria tendría en primer lugar todo el interés de renunciar a pretender ofrecer recetas y “trucos” y más “trucos” lo que iría en contra del espíritu mismo de la enseñanza universitaria” (p.47). Evidentemente, la didáctica constituye una ciencia alejada de improvisaciones. Su puesta en escena debe ser reflexiva. “En la Didáctica, se localizan conceptos teóricos y conceptos prácticos que impiden una asimilación de la Didáctica a meras formulas” (Zuluaga, 1999, p.139). Y, ese es el problema que tienen muchos enseñantes, pues, reducen la didáctica a fórmulas, técnicas y trucos como se señaló.

Así las cosas, la didáctica se define “como el conjunto de procesos que un profesor organiza en función de la enseñanza de un saber; las condiciones de transmisión de dicho saber y las relaciones internas del saber en el campo del saber” (Zambrano, 2007, p. 10). Pues, bien, esos procesos obedecen a una lógica interna de la didáctica y de los conocimientos y saberes propios de cada disciplina. En ese mismo sentido puede afirmarse que “la didáctica es un saber hacer, una conjugación de reflexión: una práctica. El saber de la didáctica es un saber “orientado” y condicionado por el “hacer”. No es un saber especulativo sino aplicado” (Vásquez, 2008, p. 56). Vuelve y juega la reflexión. Esto confirma que la didáctica no es una técnica ni un segmento de la pedagogía. Tampoco es una receta metodológica. Así mismo, Vásquez (2008) vincula didáctica con enseñanza al sostener que “la didáctica es una disciplina en donde cada cosa, palabra o acto debe ser puesto delante del que está al frente para que aprenda. Enseñar es, por lo mismo, poder y saber mostrar” (p. 56). Lo que se muestra es el producto de aquellos saberes que el profesor

ha forjado a lo largo de su ejercicio de enseñante e indefectiblemente no se deben mostrar de cualquier manera.

Se dijo que la didáctica es una ciencia. “La ciencia se comprende cuando uno se ha comprometido vigorosamente con ella, cuando se ama la tensión de estudio, cuando se ha reconocido que ella es un modelo de progreso espiritual...” (Bachelard, 1972, p. 43). De hecho, ello es lo que ha acontecido con los didactas franceses. Son ellos los que han elevado a la categoría de ciencia a la didáctica. “Comprender, explicar, crear modelos de los complejos procesos en el juego de la enseñanza y el aprendizaje, ... desde hace 25 años, de una nueva rama de las ciencias de la educación llamada didáctica de las disciplinas” (Giordan, 1996, p.189). Esto confirma lo anteriormente expresado. Y, por supuesto ha dado lugar a los conceptos de la didáctica.

Por otra parte, “la investigación en didáctica ha puesto de relieve la existencia de dificultades de aprendizaje intrínsecamente relacionadas con los objetos de saber en sí mismas, y no sistemáticamente a las limitaciones o deficiencias de los estudiantes” (Chené et al, 1999, p.416). Una vez más se pone de manifiesto la importancia que tiene el enseñante. Ello es más evidente cuando el enseñante acude a la didáctica y canaliza la enseñanza.

Entonces, ¿qué es la docencia? Ella tampoco es una actividad instrumental. En ese sentido, “el profesor ejerce la docencia la cual se entiende como el ejercicio práctico de la transmisión del saber y del conocer” (Zambrano, 2007a, p. 10). Sin embargo, es preciso aclarar que esa transmisión de conocimientos y saberes no es un acto mecánico y menos acrítico. Lo que se transmite es el producto de la reflexión seria, juiciosa y de aquellos cuestionamientos producto de la indagación, de la investigación. No sorprende que Alberto Martínez Boom (2008) diga que él enseña lo que investiga.

En el marco de la enseñanza de la filosofía hay que tener en cuenta que:

“La docencia en filosofía convoca a los profesores y profesoras como pensadores y pensadoras, más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominan, o como técnicos que aplican estrategias didácticas ideadas por especialistas para ser empleadas por cualquiera en cualquier circunstancia” (Cerletti, 2008, p. 11).

Es cierto que los maestros y profesores deben ser pensadores. Es el mismo reflexionar que lleva a los profesores a pensar críticamente la enseñanza de la filosofía (basados en su contexto), lo cual les brinda pistas orientadoras sobre lo que debe hacerse. A todo ello se une el empleo de diversos dispositivos y estrategias de aprendizaje.

Cerletti (2008), plantea que se busca “otorgar a los profesores y profesoras un protagonismo central, ya que los interpela no como eventuales ejecutores de recetas genéricas, sino como filósofos o filósofas que recrean su propia didáctica en función de las condiciones en que deben enseñar” (p.11). Es justo ahí donde el pedagogo acude a la transposición didáctica. Una cosa es la teoría acuñada por un científico o por un filósofo (en su éxtasis) otorgándole un alto grado de complejidad, otra lo que aparece en los libros de texto (los que utilizan los estudiantes y alumnos) y otra muy distinta lo enseñado. Bueno, la lógica indica que ello es lo correcto. Lastimosamente existen silvestres “dictadores” de clase que “dictan” literalmente del texto así no comprendan y después quieren que alumnos y estudiantes comprendan. Por ello, la figura del profesor es clave en la enseñanza de la filosofía y de cualquier disciplina.

La actitud crítica es fundamental. Hay otras consideraciones a tener en cuenta. Es así que en el seno de la cultura francesa se ha profundizado mucho en materia de enseñanza

y aprendizaje. Por ejemplo, se sabe con Develay (1992) que “cuando el profesor prepara una situación de aprendizaje, debe integrar tres lógicas: la lógica de los contenidos, la lógica de los estudiantes y su lógica pedagógica adecuada” (p. 15). En últimas, lo que plantea Develay es realizar una actividad de enseñanza calmada, medida, racional, planeada, con un horizonte definido y que atienda todos los elementos del triángulo pedagógico. Todo esto sólo cabe en la mente de un enseñante que piensa la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la producción de conocimientos y de saberes. Ese enseñante asume un rol importante. Él encarna un sujeto que problematiza el saber. Al problematizarlo él asume una postura crítica y termina enseñando lo que ha construido durante años.

La educación colombiana en general ha estado dominada por el tradicionalismo. Sin embargo, en los últimos años se han hecho esfuerzos por cambiar. Aun así, falta mucho por hacer. Hace 32 años hubo un llamado de atención muy importante:

Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía y filosofía sin filosofía (Zuleta, 1985, p.25).

La filosofía es una especie de brújula. Ella es orientadora en tanto su mirada aguzadora se conserve. ¿Qué pensamiento crítico existirá si no se filosofan los contenidos a trabajar? Ninguno. Es así que el pensamiento de Zuleta llama a cuestionar, a interrogar, a preguntarse. No hay acto educativo respetable que no pase por el tamiz de la filosofía.

No obstante, a pesar de todo lo anteriormente señalado en materia del deber ser del enseñante, hay un peligro que se cierne sobre la enseñanza de la filosofía. Tal peligro



descansa en la influencia que ejerce la política y la economía sobre la universidad. Al decir de Derrida (2002) “la universidad sin condición no existe... ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica – y más que crítica – frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (p. 12).

## **6.2 Formas de desarrollar el pensamiento crítico**

Ningún investigador parte de cero. Es así que el pensamiento crítico posee una secuencia histórica que da cuenta de su evolución. Es así que el origen del pensamiento crítico se remota a Sócrates. Este filósofo “no aceptaba dinero a cambio de enseñar. ..., proclamaba que no sabía nada y se pasaba la mayor parte del tiempo interrogando a sus conciudadanos y, especialmente, a los sofistas profesionales, que sí afirmaban saber cosas” (Van Doren, 2006, p.89). Sin dudas él marcó el inicio de la época dorada de la filosofía griega. Así las cosas, es importante señalar que Sócrates buscaba la verdad:

El objetivo de Sócrates consistía en aproximarse a la verdad, añadiendo una pieza después de otra, pero siempre consciente de que la verdad no es algo que existe en un algún sitio y espera simplemente que la encuentren: son los hombres quienes deben construirla racionalmente, recorriendo distintas vías, cuestionando sus propias convicciones, comparándose entre sí. (Collina, 2016, p. 69).

He ahí una de las características del pensamiento crítico. El autocuestionamiento es importante porque quita vendas de los ojos.

Para llegar al conocimiento hay que valernos de un método apropiado. A este método, Sócrates lo llamó mayéutica (maieumai = dar a luz) porque la verdad –

decía él- existe dentro de nosotros mismos y, para conocerla hay que sacarla a la luz (Chávez, 2008, p. 78).

Este parir ideas es tomado de su madre la cual era partera. Es el diálogo el que permite darle forma y sentido al conocimiento. Pero ese diálogo debe ser bien encausado para no distorsionar la naturaleza intrínseca de la mayéutica. Y, es aquí donde el profesor juega un rol importante. “Su método mayéutico, lo denominó Sócrates dialéctico, por tratarse de una estrategia en la que inducía a través de las preguntas o interrogatorios a su interlocutor hacia la obtención de una claridad (verdad) en los distintos aspectos del conocimiento” (Castaño, 2003, p. 47). Por supuesto, es complicado pensar ven un diálogo alejado de preguntas, de inquietudes. Es así que “Sócrates era consciente de que, a través del diálogo, se obtienen ideas y dudas, que una vez resueltas conducen a los participantes a tener conceptos y opiniones más claras, mejor definidas y comprendidas” (p. 47). Producto de la interacción las temáticas abordadas se comprenden mejor. Sócrates tenía un as bajo la manga a la hora de interactuar con sus interlocutores. “Para llegar a obtener mayor entendimiento, recurría a la ironía en el discurso, lo que resultaba incómodo para sus interlocutores, pero que, finalmente llevaba a ser más claros en sus apreciaciones” (p. 47). Indudablemente ello abrió un mundo de posibilidades en materia de aprendizaje.

Sócrates dejaba al descubierto las carencias de sus escuchas. Es así que “el interlocutor se creía muy sabio, pero era una sabiduría llena de contradicciones, un *sabio* que cree saber pero que no sabe” (Vallmajó, 2008, p.24). He aquí la importancia epistemológica, pues, “Sócrates se inventó uno de los métodos pedagógicos más valiosos e interesantes para el ámbito pedagógico” (Castaño, 2003, p. 49). Por supuesto, hoy día ello tiene un gran valor. Es entonces, cuando el pedagogo acude a toda su experticia. Bien decía Sócrates que “lo más grande que hay en mi arte es la capacidad de poner a prueba si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario o falso o genuino y verdadero” (Sánchez, M & Ordoñez, C, 2012, p. 205). Claro, ya que se puede diferenciar lo que es de

lo que no es. Y, es que este quehacer pedagógico “todo tiene su lugar, su momento y su tiempo. Mirar las partes y el todo” (Miranda, et al, 2012, p. 64).

Por otra parte, si bien Sócrates es un referente obligado para hablar de pensamiento crítico, él no acuñó dicho término. Habría que esperar más de dos mil años:

Este concepto fue inicialmente introducido en forma indirecta por John Dewey a principios del siglo XX con la denominación de pensamiento reflexivo, que incluye conceptos de indagación, deducción, inducción y juicio. A partir de la década de los cuarenta, diversos estudios hicieron contribuciones significativas al concepto de pensamiento crítico, estableciendo las primeras definiciones y describiendo las habilidades necesarias (Olivares & Heredia, 2012, p.762).

Claramente se nota que la cuestión de formación alude directamente a la reflexión, a la emisión de juicios. Podría cuestionarse el influjo pragmático heredado de Dewey. No obstante, ello no es un obstáculo. Y, no lo es porque justamente el núcleo es la reflexión argumentada. El pensamiento crítico se entendió como “el esfuerzo para evaluar una creencia o forma de conocimiento a la luz de la evidencia que la soporta”, (Glaser, citado por Olivares y Heredia, 2012, p.762). De hecho, al cuestionar algo éste último reposa en la fuerza de los argumentos. No en vano, se considera al pensamiento crítico como “la correcta evaluación de argumentos” (Enis, citado por Olivares y Heredia, 2012, p.762).

También es considerado como “la formación de un juicio auto-regulado” (Facione, citado por Olivares y Heredia, 2012, p.762). Por supuesto, pues, quien emite juicios críticos debe poseer mesura y compostura.

Uno de los primeros latinoamericanos en hablar de pedagogía y pensamiento fue Eugenio María de Hostos, el cual desarrolló su trabajo en el siglo XIX. Decía que “la escuela debía tener una acción directa sobre la mente de la niñez y la adolescencia...” (de Hostos, citado por Villarini, 2003, p.35). Ello implica su trabajo mucho más allá de la simple memorización, dado que como ya se ha demostrado el cerebro no es un mero receptáculo de información. Entonces, esta afirmación de de Hostos cobra importancia para lo que hoy se entiende como pensamiento crítico.

El concepto pensamiento se entiende como un “conjunto de cualidades en el ser humano cuya función es interpretar y comprender el mundo, reflexionar consciente y racionalmente sobre su propia existencia y solucionar efectivamente las dificultades que le impone el medio ambiente” (Consuegra, 2007, p. 212). Si el mundo se comprende es porque el sujeto sabe que es lo que es y lo que hace conscientemente como sujeto. Además, tiene conciencia de todo aquello que le rodea y le confiere una interpretación. Todo ello tiene sentido en tanto sea coherente.

El pensamiento no se puede entender como algo aislado y desorganizado. En ese orden de ideas, “la organización del sistema de pensamiento comprende tres subsistemas íntimamente relacionados, cuyo carácter específico está determinado por los procesos adaptativos y de apropiación histórico-cultural” (Villarini, 2003, p. 36):

1. Sistema de representaciones o codificación; se trata de patrones mentales en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información de modo que esta se torna significativa. Las imágenes, las nociones, los libretos, los esquemas, los conceptos, etc. Son ejemplos de estos patrones o formas de representación.
2. Sistema de operaciones; se trata de procedimientos mentales que se llevan a cabo sobre la información para organizarla o reorganizarla. Las destrezas intelectuales,

las estrategias y tácticas de pensamiento, las heurísticas, los algoritmos y los métodos, etc. son ejemplos de tipos de procedimiento.

3. Sistema de actitudes; se trata de disposiciones afectivas que proporcionan finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores, etc. son ejemplos de tipos de actitud.

Con respecto al primer subsistema es pertinente decir que toda persona construye representaciones. Sin embargo, no todas las personas hacen uso de patrones mentales que garanticen una adecuada representación. Es ahí donde juega un rol crucial el maestro mediador. El segundo subsistema va de la mano con el primero. Es así que las operaciones mentales son eficaces en la medida de contar con soportes adecuados, como, por ejemplo, el o los métodos de trabajo. El tercer subsistema es muy importante. No es extraño que hoy se hable de sentipensamiento. Al imbricarse estos tres subsistemas el pensamiento es de mejor calidad.

Villarini (2003) plantea que “el proceso de pensamiento puede tener lugar a tres niveles de funcionamiento mental consciente. A veces actuamos “sin pensarlo mucho”, pensamos *automáticamente*; es decir, respondemos de modo inmediato ante los diversos estímulos del ambiente con respuestas previamente aprendidas” (p. 36). Ello suele acontecer con sujetos que no poseen mucha educación, por pereza, entre otros. Hay que jugar un rol importante la inteligencia emocional.

Por otra parte, “otras veces “nos detenemos a pensar”, pensamos *sistemáticamente*; usamos todos los recursos intelectuales a nuestro alcance (los conceptos, destrezas y actitudes) para crear nuevas respuestas a las situaciones” (Villarini, 2003, p. 36). No obstante, ello no es suficiente. De ordinario ello se podría realizar. Sin embargo, hay que ir en una dirección que garantice alcanzar el siguiente nivel. Es así que:

Finalmente, en ocasiones muy extraordinarias, nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento; llevamos a cabo lo que los filósofos llaman autoconciencia

y los psicólogos metacognición, nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento. Podemos entonces someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar (Villarini, 2003, p. 36).

En efecto, al pensar críticamente se recurre a la reflexión seria y reposada. Tal condición permite realizar un trabajo de “reingeniería” que evalúa todo e ir corrigiendo posibles fallas. Es así que Villarini (2003) plantea que el pensamiento crítico es:

La capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones. La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición. Cuando la metacognición se lleva a cabo desde cinco perspectivas críticas, ... el pensamiento se eleva al nivel crítico. Estas cinco perspectivas o dimensiones son las siguientes (Villarini, 2003, p. 39):

**1. LÓGICA:** La capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez de los procesos de razonamiento que se lleva a cabo conforme a reglas que establece la lógica.

**2. SUSTANTIVA:** La capacidad para examinarse en términos de la información, conceptos, métodos o modos de conocer la realidad que se posean y que se derivan de diversas disciplinas (las cuales representan el conocimiento que se tiene como objetivo y válido).

**3. CONTEXTUAL:** La capacidad para examinarse en relación con el contenido biográfico y social en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento y del cual es una expresión.

**4. DIALÓGICA:** La capacidad para examinarse con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos.

**5. PRAGMÁTICA:** La capacidad para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento.

La primera dimensión es importante. En ocasiones un alumno expresa sus ideas, pero éstas carecen de sentido, de lógica. De esta manera su pensamiento se diluye. La segunda dimensión permite mirar la realidad y la naturaleza intrínseca de lo que piensa. La tercera dimensión es muy pertinente dado que eso que aprende un sujeto debe estar ligado a su contexto para que tenga significado real. La cuarta dimensión permite llegar a consensos y ser autocrítico y crítico. La quinta dimensión permite dilucidar entre la finalidad de lo que se piensa y sus efectos, así como el análisis del poder (pensamiento) en términos de Bourdieu (concepto de campo).

Así las cosas, queda claro que cuando el estudiante:

Reflexiona sobre su experiencia, y se percató de que ya no es el mismo, comprende o domina un aspecto nuevo de la realidad, que ha adquirido una capacidad o poder, se completa el proceso de aprendizaje y se promueve el desarrollo humano (Castro & Parra, 2015, p. 51).

Es, entonces, cuando emerge el pensamiento crítico. Sin embargo, es menester aclarar que ello conlleva un proceso, pues, las cosas no se dan de un día para otro. Y, como proceso requiere de un tiempo, de unos tiempos.

Hay otras concepciones sobre pensamiento crítico. El pensamiento crítico “es el proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la

acción” (Paul, R. & Scriven, M., citados por Ministerio de Educación Nacional de Ecuador 2011). Si bien todos los elementos de este concepto son importantes hay uno que se destaca por encima de todos: la reflexión. Y, ello quiérase o no conduce a filosofar. Es el filósofo el que cuestiona lo establecido para ir busca de la verdad.

El pensamiento crítico se concibe “como la capacidad que posee el ser humano de analizar su realidad y auto orientarse hacia respuestas que le permitan desarrollo personal” (Montoya & Monsalve, 2008, p. 4). Y, eso sólo cabe en un análisis serio, objetivo y sin sesgos. Todo ello redundando en beneficios de orden personal y profesional. Desde luego, la autorregulación y la autoevaluación son importantes para dicho desarrollo.

La puesta en práctica de la mediación educativa es lo que se persigue con el uso de la estrategia de **exploración, conceptualización y aplicación** (ECA). Es un marco conceptual general para plantear problemas, determinar necesidades y tomar decisiones educativas de manera experimental, sistemática, creativa y crítica con relación a la planificación. Es un plan general de actividades o interacciones entre docente y estudiantes dirigido a suscitar aprendizaje y desarrollo humano de habilidades (Villarini, 2003, p. 41).

Toda la teoría de Villarini desemboca, en términos prácticos, en la estrategia ECA. Entonces, ella responde a todo un bagaje teórico, parte del cual se ha tratado en este documento. Cuando se aplica es cuando en realidad se sabe si el sujeto maduró. Y, desde, luego, dicha madurez es signo inequívoco de que él piensa críticamente.

Olivares & Heredia (2012) hicieron una investigación que:



Consistió en comparar los niveles de pensamiento crítico obtenidos con el Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico (cctst-2000) de Facione (2000) por estudiantes de salud formados con ABP con alumnos de la misma escuela que no fueron expuestos a esta técnica didáctica. Se compararon los resultados entre estudiantes de primer ingreso y candidatos a graduación. Los resultados de este estudio muestran mayores niveles del mismo en los estudiantes que se formaron en ambientes educativos que consideran el ABP (p. 759).

Los resultados son dicentes. Ello demuestra que el ABP permite desarrollar el pensamiento crítico. De hecho, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) cuenta con el ABP como una de sus estrategias de aprendizaje.

Guzmán & Sánchez (2006) realizaron un trabajo titulado *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México*. De ahí surge el interrogante:

¿Existen diferencias significativas en las habilidades de pensamiento de los estudiantes que recibieron instrucción de profesores capacitados por el programa ELD que los estudiantes de profesores quienes no cursaron el programa? La respuesta encontrada es que existe una mejora general en las destrezas de pensamiento crítico en los estudiantes que tomaron cursos de profesores con la capacitación de la ELD, excepto en la capacidad de análisis (p. 13).

Es necesario señalar que los términos instrucción y capacitación no se comparten dada la naturaleza del pensamiento crítico. Más bien debería hablarse ve en términos de proceso y de cualificación. En cuanto al trabajo de investigación como tal, es necesario decir que si un profesor pone en marcha un plan de trabajo que busque desarrollar el

pensamiento crítico lo más probable es que tenga buenos resultados. Ello será posible en un marco de ideas y de trabajo en equipo, serio, reposado y fuerte conceptualmente hablando. Ahora, el resultado señalado más arriba en cuanto a la capacidad de análisis refleja que a nivel escolar y universitario hay muchas deficiencias. La experiencia revelará que niveles incipientes de lectura pueden provocar ese tipo de resultados.

Por su parte, Andrei Fëdorov, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, afirma que “la mayoría de la población encuestada (cerca de 96%) percibe y aprecia el foro virtual como una metodología que en efecto propicia el desarrollo del pensamiento crítico” (Fëdorov, 2006, p. 110). El autor resalta las bondades del foro virtual. Entre esas bondades destaca:

Se disminuyen los estereotipos asociados a la clase social o al aspecto físico; se facilita la participación de todos, incluyendo a los más introvertidos; se da una mayor flexibilidad e independencia del lugar y tiempo, lo que no limita tanto los aportes de los estudiantes y permite que ellos formulen los pensamientos más profundos; se facilitan los aprendizajes a través de solución de problemas en forma grupal; se permite al estudiante mejorar sus habilidades de comunicación escrita; se genera una transcripción completa de la discusión, lo que da a los usuarios la oportunidad de almacenar, recuperar y corregir las ideas (Fëdorov, 2006, p. 105).

De lo anterior llama la atención la participación de los introvertidos y la corrección de ideas. Al estar en un foro virtual da tiempo de consultar otras fuentes y de contrastar ideas. Ahora, si bien es cierto que el foro virtual enriquece la comunicación lo más importante descansa en la fuerza de los argumentos. Muy importante aprender a corregir las ideas. Quien piensa críticamente debe estar dispuesto a percibir sus propios errores y corregirlos. El informe de Fëdorov (2008) concluye que “se establece que el foro virtual favorece de manera significativa el desarrollo de diferentes formas y aspectos cognitivos,

metacognitivos y comunicativos del pensamiento crítico en los estudiantes” (p.110). Se destacaría en estas conclusiones lo comunicativo. ¿Por qué? Hay personas que teniendo la razón en un debate carecen de una comunicación eficaz lo que les resta credibilidad. Dicho, en otros términos, si un interlocutor no acude a recursos didácticos para sustentar sus ideas puede estropear sus argumentos por muy validos que sean.

La lectura es otra forma de desarrollar el pensamiento crítico. En ese sentido:

Desde los distintos puntos de vista se coincide en que para promover el pensamiento crítico se debe prestar atención al desarrollo de las creencias epistemológicas de los estudiantes, facilitar un aprendizaje activo alrededor de problemas relacionados con situaciones de la vida real y estimular interacciones entre los estudiantes que posibiliten hablar y compartir distintas formas de ver (Oliveras & Sanmartí, 2009, p.234).

De lo anterior cabe resaltar las situaciones de la vida real y estimular las interacciones entre los escolares. Pues bien, relacionar el contenido a trabajar con el contexto del alumno es fundamental no solo para el aprendizaje, sino que le permite desarrollar el pensamiento crítico en tanto se asombra, cuestiona, infiere, deduce, relaciona, se pregunta (¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, etc.); es cuando el alumno le encuentra sentido a lo que estudia. Las interacciones son fundamentales porque el alumno puede comparar sus niveles de análisis con el otro y saber si anda mal, regular o bien. En últimas, se aprende con..., en compañía de..., en medio de las similitudes y la diversidad de ideas.

Existen otros ángulos desde los cuales estudiar el pensamiento crítico, lo cual “incluye formular hipótesis, ver un problema desde puntos de vista alternativos, plantear nuevas preguntas y posibles soluciones, y planificar estrategias para investigar. Pero

también el desarrollo de un conjunto de actitudes” (Oliveras & Sanmartí, 2009, p.234). Tácitamente se está hablando de investigación. En ese orden de ideas, es importante el tratamiento del problema. Éste último, es el sustrato que permite desarrollar el pensamiento crítico.

Javier Ignacio Montoya y Juan Carlos Monsalve (2008) realizaron un trabajo de investigación titulado “Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula”. Ellos afirman que “desarrollar el pensamiento crítico implica adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma” (p. 4). El que piensa críticamente se transforma, es otro. Y, es otro porque se percata de su realidad y del entorno que lo rodea. No espera que otros piensen por él. No espera que otros comprendan por él. Su pensamiento sigue una ruta con sentido lógico.

Por su parte, Rosa Inés Lira Valdivia (2010), sostiene que:

**Las metodologías activas** se conciben como estrategias facilitadoras y promotoras del pensamiento crítico que promueven la eficacia de los mensajes y la asertividad de la comunicación de los estudiantes, mediante la utilización de mecanismos participativos, como, por ejemplo, el foro presencial, o bien utilizando procesos de diálogo didácticamente preparados para tal efecto en el aula universitaria (p. 2).

Un mensaje enviado sin distorsiones transmite seguridad. Un mensaje asertivo deja en claro las intenciones. Es importante que la metodología empleada sea la indicada. Ello en razón de poder propiciar un razonamiento crítico que permita ir viendo la evolución de los sujetos participantes. En ese sentido, el diálogo es un factor fundamental. Así mismo:

El segundo término, es decir el **foro presencial**, se conceptualiza como estrategia metodológica perteneciente a dichas metodologías, constituye una herramienta de crecimiento personal, que activa y propicia la participación de los estudiantes en el ámbito individual, grupal y social en los cuales se desarrollan los educandos, buscando propiciar en ellos sus habilidades cognitivas y expresivas en pro de externar sus sistemas de creencias, actitudes y valores (p. 2).

Pensar críticamente requiere de interlocutores que sometan a prueba la criticidad del contrario. Es así que el foro presencial permite tal cometido. Sin embargo, no está demás decir que en la interacción los sujetos deben respetarse a sí mismos y a sus contradictores.

La Filosofía para Niños (FpN) constituye otra forma de desarrollar el pensamiento crítico. Quizá la más importante. En ese sentido, Rojas (2011) plantea que “esto contribuirá a la estructuración de un nuevo modelo educativo en el que se estimule fundamentalmente el pensamiento crítico” (p.2). De hecho, en los países donde se está implementando está arrojando excelentes resultados, incluso, en los subdesarrollados. “Así pues, conceptos como indagación, comunidad, diálogo y autonomía se constituyen en esta propuesta educativa como pilares determinantes para la formación de un proyecto basado en el desarrollo de un pensar crítico y reflexivo” (p.4). Cabe señalar que, si bien se trabaja en comunidad, el pensar críticamente pretende jalonar procesos de autonomía e investigación. No obstante, es preciso aclarar que si bien un sujeto piensa críticamente y autónomamente no debe pasar por encima de los demás. Ello encierra un componente ético y axiológico respetable.

### ***6.3 Enseñanza de la filosofía y la práctica pedagógica***

Para el pedagogo vale más la reflexión que el activismo. Es así que:

En la cultura de la técnica, los “buenos profesores” son todos aquellos cuyas clases están atiborradas de talleres, exposiciones, trabajos en grupo, elaboración de carteleras; el mal profesor es quien lee, escribe, plantea un problema, incita a los alumnos a que piensen (Zambrano, 2007b, p.177).

En el contexto local eso es justamente lo que ha venido ocurriendo. La lógica pedagógica ha estado ausente en tanto que la lógica mercantilista y facilista ha hecho carrera. ¿Quién propicia el desarrollo del pensamiento crítico? El profesor que problematiza el saber e insta a sus alumnos a que lo hagan. Por el contrario, “el docente, cuando no es verdaderamente pedagogo, cuando es incapaz de alejarse de la taylorización de la enseñanza termina excluyendo” (Zambrano, 2001, p.103). Claro, pues, le niega la posibilidad al alumno de aprender, de ser libre.

En razón de lo anterior, “el verdadero pedagogo comprende que en sus manos está el destino del otro; dejarlo partir sin antes haberle ofrecido los instrumentos para desenvolverse en la vida es negar val otro” (Zambrano, 2001, p.103). El profesor que hace las veces de pedagogo contribuye a la formación del otro. Esa relación es más visible a la luz del triángulo pedagógico.

Se sabe que la problematización de la que pone en práctica el profesor no es un acto mecánico:

La práctica no es repetición del ejercicio, ni de la técnica y mucho menos del discurso. Ella es un dominio de sí cuyo momento nos hace volver sobre nosotros mismos. Su práctica no es repetición sin conciencia, sino actuación reflexiva. La práctica del pedagogo esta mediada por la crítica (Zambrano, 2007b, p.188).

El problema mayor de parte de algunos profesores es la falta de reflexión sobre su práctica. En ese orden de ideas, al reflexionar se filosofa. Y, en esencia es eso lo que debe hacer todo profesor. En ese sentido, el profesor mejora su enseñanza. Una vez más queda evidenciado que el deber ser del profesor descansa en la reflexión del acto pedagógico. Ello de una u otra forma robustece la experiencia. Entonces:

En el profesor, la repetición y la suspensión de la actividad le confieren una importancia trascendental a la práctica. Toda práctica conduce a la reflexión, de esta manera escapamos a la repetición. Ella es la génesis de la formación porque permite ver lo que aún nos falta por alcanzar, el dominio del cual aún carecemos. La práctica está vinculada con el dominio de sí; es un saber hasta el infinito. La práctica es “un momento de reflexión, nunca de repetición. La reflexión tiene lugar en la experiencia. (Zambrano, 2007b, p.189).

Lo anterior dice a todas luces el rol que juega el profesor en la formación de sus alumnos. Y, desde luego, todo esto conduce a desarrollar el pensamiento crítico. Y, lo conduce porque “el pedagogo reflexiona lo que hace, se aparta de la técnica y busca comprender su saber-hacer en función de la libertad del otro” (Zambrano, 2007b, p.189). Por supuesto, el profesor que hace de pedagogo por derecho propio hace de filósofo. ¿Qué hace el pedagogo con su práctica?

Por eso, como lo que se espera del pedagogo es la reflexión, él encarna al filósofo que con su ojo crítico sabe captar los momentos, los tiempos, los ritmos, entre otros. Entonces, él responde a los por qué, a los para qué. Él se piensa y piensa el acto pedagógico. Es así que el pedagogo hace de su práctica pedagógica un momento para desarrollar el pensamiento crítico. Indefectiblemente ello debe hacer mejores a los

profesores. Queda claro, pues, que un profesor no es un “dictador” de clases. Entonces, la práctica pedagógica transforma al profesor.

El pedagogo comprende a la perfección su rol. En una segunda instancia, él contribuye a desarrollar el pensamiento crítico porque hace reflexionar a sus alumnos en pos de ser pensadores críticos.

Se sabe con Rojas (2011) que “así pues, la práctica educativa orientada desde un modelo reflexivo propugnará el ejercicio del diálogo y la autonomía, como categorías que hacen posible una reflexión más objetiva y un pensar más crítico” (p.10). Un sujeto se asume autónomo cuando reflexiona sobre aquello que hace. Si bien la autonomía otorga cierta individualidad no debe perderse de vista el diálogo y el vivir en común unidad. No hay que olvidar que la enseñanza de la filosofía (en esa asignatura y en otras), bien realizada, convoca a reflexionar y suscita el pensamiento crítico. Hay que insistir en la fuerza y la dinámica del diálogo. Un diálogo fluido, respetuoso, lleno de argumentos, reposado, ágil y dinámico produce criticidad. Pero todo esto es vano si el profesor no asume el rol que le corresponde.

Entre tanto, “para desarrollar el pensamiento crítico en el aula, las estudiantes y el profesor deben compartir información y datos, conceptos especializados e ideas, los cuales van constituyendo el sustrato del pensamiento” (Paul & Elder, citados por Tuñón y Pérez, 2009, p. 153). Sin embargo, el profesor debe tener cuidado con el lenguaje que utiliza. Más concretamente, la didáctica debe ajustarse a los requerimientos de la clase. Si no hay acortamiento didáctico, si la pedagogía está ausente, si no aparecen los ¿Por qué?, ¿Para qué? el sentido crítico se perderá.



Dentro de las lecturas también cabe destacar la participación. “La participación es otra idea clave asociada al pensamiento crítico, y la escuela debería ofrecer oportunidades para observar cómo se participa, imitar prácticas y/o generarlas, así como para reflexionar sobre todo ello” (Oliveras & Sanmartí, 2009, p.235). Sin embargo, es menester hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, participar no es decir cualquier cosa, sobre todo si está fuera de lugar. En segundo lugar, una cosa es aprovechar el error como mecanismo de aprendizaje y otra cuando un alumno hace bromas o dice algo por salir del paso para que el maestro diga que el alumno participó y asignarle una nota. En tercer lugar, participar implica expresar ideas en forma argumentada (ello puede incluir el error, pero con la convicción de haber apelado a la lógica). Estos errores los cometen algunos docentes que carecen de un estatuto epistemológico en su disciplina de estudio y en lo pedagógico-didáctico-evaluativo. No se trata de buscar perfección en el alumno o tratarlo rígidamente. No. En educación un maestro no debe engañar al alumno haciéndole creer cosas que no corresponden a la realidad.

Tuñón & Pérez (2009) realizaron un trabajo titulado *Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*. El equipo investigador, producto de su trabajo, concluye que “el profesor no tiene claridad en el concepto de pensamiento crítico, él no muestra evidencias de ser un pensador crítico, por tanto, no puede enseñarlo a sus alumnas” (Tuñón & Pérez, 2009, p. 156). Esta situación descrita es grave. No puede estar ciego quien orienta un proceso. En este caso, es a todas luces fatal que un profesor no piense críticamente. ¿De qué calidad educativa será el proceso?, ¿qué pueden aportar esas alumnas a la sociedad?, ¿cómo llegó ese profesor a ser lo que es? Estos interrogantes, y posiblemente otros, van señalando las limitaciones del profesor. “Estos aspectos se corroboraron en la entrevista estructurada en donde el profesor evidenció que no tiene construido un concepto de pensamiento crítico” (p. 156). Vuelve y juega aquello de la vocación. ¿Quiénes y por qué escogieron la profesión docente? Esto último constituye un serio obstáculo para el ejercicio serio y sublime de la docencia. Una cuestión es que un profesor sea crítico y no tenga claro que estrategias emplear para hacer pensar críticamente a sus alumnos y otra muy diferente es que el profesor no sea crítico.

Desde todo punto de vista, la segunda situación descrita es vergonzosa. Sin embargo, esto permite comprender cuales son las exigencias, los retos, que debe asumir un profesor.

Siguiendo con el profesor, objeto de investigación, Tuñón & Pérez (2009) señalan:

En las ocasiones en que se llegó a un nivel inferencial, encontramos que se realizaron deducciones, comparación y contrastación, pero apegados al texto, no hubo aplicación ni deducciones por fuera de éste, por lo cual en la realidad se practicó una comprensión literal de la información (p. 157).

Efectivamente, esta descripción de los investigadores muestra claramente lo que no debe hacerse. Fallar en las operaciones señaladas es grave. El nivel inferencial de las alumnas refleja el flojo trabajo del profesor señalado. Un texto leído es para criticarlo y dialogar con él. Si no, ¿qué sentido tiene leer un texto?

Por todo lo anterior, la importancia que tiene la enseñanza de la filosofía para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico descansa en su capacidad para reflexionar, pensar críticamente, cuestionar, interrogar, indagar y buscar la verdad.

## 7 Conclusiones

Describir la importancia que tiene la enseñanza de la filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico es lo más relevante del presente trabajo. En ese orden de ideas es muy importante señalar la trascendencia de la enseñanza de la filosofía. Dicha enseñanza no puede ser de corte memorística y aislada del contexto actual. Hoy día el profesor está llamado a asumir el rol de pedagogo. Entonces, la filosofía y la pedagogía no riñen. Todo lo contrario. Ellas se complementan en esa ardua labor de enseñar. Y, no solamente se enseña filosofía desde la asignatura de filosofía, sino desde cualquier asignatura.

Por otra parte, explicar las formas de desarrollo del pensamiento crítico es vital para determinar cuáles estrategias son más ricas pedagógicamente hablando. Ello requiere de una didáctica o didácticas que se ajusten a las intencionalidades que tenga el profesor.

Así mismo, es importante relacionar la enseñanza de la filosofía y la práctica pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico. La práctica no tiene nada que ver con el activismo ni con conductismo. La práctica se reviste de unos dispositivos y de preguntas que desembocan en un filosofar en aras de desarrollar el pensamiento crítico. Cuando el alumno es capaz de pensar críticamente supone, de hecho, autonomía.

## Bibliografía

- Abbagnano, N & Visalberghi, A (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: F.C.E.
- Álzate, M & Gómez, M (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ander-Egg, E (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Astolfi, J.P. (1992). *Apprendre à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Bachelard, G (1972). *L'engagement rationaliste*. Paris: PUF.
- Berti, Elena (2017). *La práctica de la Filosofía en la Escuela*. Buenos Aires: Novelibro S.A. Recuperado de [www.novelibro.com/dbimages/archivos/232lapracticadelafilosofiaenlaescuela.pdf](http://www.novelibro.com/dbimages/archivos/232lapracticadelafilosofiaenlaescuela.pdf)
- Cardozo, J, et al (2017). *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*. Bogotá: UNAD.
- Castaño, O (2003). *Módulo de Epistemología de la tecnología*. Medellín: FUNLAM.
- Castro, I & Parra, H (2015). Habilidades de pensamiento: una mirada desde la perspectiva de Ángel Villarini. *Revista Omnia* Año 21, No. 3 (septiembre-diciembre, 2015) pp. 41 – 53 Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856 Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/omnia-maracaibo/articulo/habilidades-de-pensamiento-una-mirada-desde-la-perspectiva-de-angel-villarini>
- Cerletti, A (2008). *La Enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chávez, P (2008). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, D.F.: Pearson-Prentice Hall.

- Chené, A et al (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV, n° 2. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n2-rse1836/032007ar.pdf>
- Collina, B (2016). Sócrates. *Maestro de vida y de filosofía*. Barcelona: Bonallettera Alcompas, S.L.
- Consuegra, N (2007). *Diccionario de Psicología*. Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones.
- Develay, M (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Derrida, J (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Deutsch, D (1997). *The Fabric of Reality*. New York: Virgin Press.
- El Tiempo (2013). Las increíbles travesuras del doctor Rodolfo Llinás. *El Tiempo*. 18 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13202375>
- Espíndola, J (1996). Métodos para fomentar el pensamiento crítico, en *Reingeniería Educativa*. México, ANUIES. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Espindola-Metodos-para-fomentar.pdf>
- Fëdorov, A (2008). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Revista Tecnología en marcha*. Julio - septiembre 2008. Instituto Politécnico Nacional Recuperado de [http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec\\_marcha/article/viewFile/189/187](http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/viewFile/189/187)
- Fenstermacher, G (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Witrock, M (Comp.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teoría y métodos (pp. 17-43)*. Barcelona: Paidós.

- Gallego, R y Pérez, R (1997). *La enseñanza de las ciencias experimentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giordan, A (1996). *Le courant didactique*. En: Avanzini, G (Comp). *La pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod.
- Goyes, I y Uscátegui, M (1999). *Investigación y Pedagogía*. Pasto: Ediciones Uninariño.
- Guzmán, Susana y Sánchez, Pedro (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 8, No. 2, 2006. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412006000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200002)
- Santos, J. *Y usted, ¿Prestaría a sus hijos para la guerra?* (29 de mayo de 2014) Recuperado de 2014 de: <https://www.youtube.com/watch?v=gpTUF7AvVU0>
- Shulman, L (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Witrock, M (Comp.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teoría y métodos (44-49)*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C (1985). *Interpretation and the Sciences of Man*. En: Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuñón Pitalúa, Martha Cecilia & Pérez, Mercedes Victoria (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona Próxima*, núm. 11, diciembre, 2009, pp. 144-159, Barranquilla: Universidad del Norte. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003010>
- Vallmajó, L (2008). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Edebé
- Van Doren, C (2006). *Breve historia del saber*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

- Vásquez, F (2008). *Educación con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Villarini, Á (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas* volúmenes 3 – 4, año IV. Santo Domingo, Universidad Autónoma de Santo Domingo. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0007938613b69dde8061e>
- Wertsch, J (1991). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*. En: *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Zambrano, A (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A (2011). *Pedagogía y Narración escolar*. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Zambrano, A (2007). *Proyecto Didáctica y Didáctica de las Disciplinas. Maestría en Educación Superior*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Zuleta, E (1985). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Zuluaga, O (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia-Anthropos Editorial- Siglo del Hombre Editores.