



**REVISIÓN CRÍTICO-ANALÍTICA SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL
CONTEXTO EDUCATIVO**

ANA BALBINA MOGROVEJO EBRAHIM

**FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (IESE)
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2019

**REVISIÓN CRÍTICO-ANALÍTICA SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL
CONTEXTO EDUCATIVO**

ANA BALBINA MOGROVEJO EBRAHIM

Trabajo de Tesis para optar por el título de Magister en Educación

DIRECTOR DE TESIS

MOISES MEBARAK CHAMS

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE

INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (IESE)

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Moisés Mebarak Chams, director de tesis, por su dedicación, compromiso y apoyo en la culminación de este importante logro.

A los profesores de la Fundación Universidad del Norte, Instituto de Estudios en Educación (IESE), y de la Maestría en Educación.

Y, finalmente, a todas las personas que me orientaron y motivaron a alcanzar este importante peldaño profesional.

Ana Balbina Mogrovejo Ebrahim

Tabla de contenido

	Págs.
INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1. Formulación del problema	21
2. JUSTIFICACIÓN	22
2.1. Importancia	24
2.2. Pertinencia	32
2.3. Viabilidad de la investigación	38
3. OBJETIVOS	40
3.1. Objetivo general	40
3.2. Objetivos específicos	40
4. MARCO EPISTEMOLÓGICO	41
4.2. Pensamiento crítico en la Grecia clásica: Sócrates y el pensamiento crítico.	41
4.3. Pensamiento crítico en Descartes: época moderna.	47
4.4. Pensamiento crítico en época contemporánea: Kant y Horkheimer.	49
5. MARCO METODOLÓGICO	56
5.1. Paradigma	56
5.2. Enfoque	58
5.3. Diseño	60
5.4. Método	61
5.5. Fases, Técnicas e instrumentos de recolección de datos	63
5.5.1. Hilo conductor de actividades	65
5.5.2. Técnicas e Instrumentos para la recolección de información	66
5.5.3. Técnica de análisis de datos	68
5.6. Alcance del estudio	69
5.7. Plan de Análisis de los datos	71
5.8. Unidad de análisis	72
6. CARACTERIZACIÓN DEL NÚCLEO ESENCIAL Y LAS CARACTERÍSTICAS CENTRALES DEL MODELO DE PC EN PAUL Y ELDER EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 75	
6.1. Richard Paul y Linda Elder	75
6.1.1. Recuento Biográfico	75

6.1.2. La visión del Pensamiento Crítico en Paul y Elder	77
7. PARALELO ENTRE EL CARÁCTER PURO DEL PROCESO DE PC EN PAUL Y ELDER Y LAS POSTURAS DE ENNIS, LIPMAN, FACIONE Y NUSSBAUM	88
7.1. Robert Ennis	88
7.1.1. Revisión biográfica.....	88
7.1.2. La visión de Pensamiento Crítico en Robert Ennis	89
7.1.3. Semejanzas y diferencias teóricas del PC entre Ennis y Paul y Elder.....	96
7.1.4. Postura Crítica	99
7.2. Matthew Lipman	100
7.2.1. Recuento Biográfico.....	100
7.2.2. La visión de Pensamiento Crítico en Matthew Lipman.....	101
7.2.3. Semejanzas y Diferencias sobre el PC de Lipman y Paul y Elder.....	105
7.2.4. Postura Crítica.	107
7.3. Peter A. Facione	109
7.3.1. Recuento Biográfico.....	109
7.3.2. La visión de Pensamiento Crítico en Peter A. Facione	110
7.3.3. Diferencias y semejanzas sobre el pensamiento crítico en Facione y Paul y Elder.....	116
7.3.4. Postura crítica.	119
7.4. Martha Nussbaum	120
7.4.1. Recuento Biográfico.....	120
7.4.2. La visión de Pensamiento Crítico en Martha Nussbaum.....	121
7.4.3. Diferencias y semejanzas sobre el pensamiento crítico en Nussbaum y Paul y Elder	129
7.4.4. Postura crítica	130
8. IMPLICACIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	132
9. CONCLUSIONES.....	141
10. RECOMENDACIONES.....	148
BIBLIOGRAFÍA.....	149

LISTA DE TABLAS

	Págs.
Tabla 1. Instrumentos para la recolección de información	58
Tabla 2. Unidades o categorías de análisis	65
Tabla 3. Estándares Intelectuales Universales del pensamiento	77
Tabla 4. Caracterización de un pensador crítico ideal	87

LISTA DE FIGURAS

	Págs.
Figura. 1. Aplicación de estándares intelectuales sobre elementos de pensamiento.	72
Figura. 2. Ecuación del PC en Paul y Elder	74
Figura. 3. Critical thinking: A Streamlined Conception	85
Figura. 4. Habilidades centrales del Pensamiento Crítico	107

INTRODUCCIÓN

La presente revisión crítico-analítica aborda los postulados sobre el proceso de Pensamiento Crítico (PC), los cuales se originan en el siglo XX, con la creación de “*The Foundation for Critical Thinking*” (Fundación para el Pensamiento Crítico, de aquí en adelante), bajo el liderazgo de los investigadores norteamericanos Richard Paul y Linda Elder, quienes vienen desempeñándose como funcionarios de esta institución, así como generando importantes avances teóricos e investigativos en relación con el pensamiento crítico (PC).

En tal sentido, sus planteamientos permiten comprender el PC como un proceso, es decir, como una secuencia de pasos o momentos que han sido dispuestos siguiendo una lógica particular y que procura el alcance de alguna meta o algún resultado específico. Tales autores, a lo largo de sus escritos, reiteran que el PC es el proceso que busca el análisis y la evaluación del pensamiento mismo, cuyo propósito particular es el de mejorar su producción. Por tal motivo, en las siguientes líneas se entenderá el PC como un conjunto de etapas que llevan a la formación de una persona que cuestiona, indaga y toma decisiones de un modo correcto, toda vez que, como lo afirman sus autores, se trata de un “modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul y Elder, 2003, p. 4).

Es por ello que este concepto se asume como un ejercicio del sujeto pensante, consciente de sus facultades para alcanzar un razonamiento mucho más sólido y consistente, en la medida en que va avanzando en su desarrollo cognitivo a través situaciones que le proporcionen la oportunidad de evaluar no solo los problemas que este percibe de la realidad, sino – y sobre todo

– la forma en que lleva a cabo tal evaluación, en que analizar, comprende e interpreta los hechos y cómo razona para presentar su visión del asunto.

Así pues, el PC presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento, así como de los estándares intelectuales básicos del pensamiento; es decir, que quien desarrolla el PC posee la capacidad de percibir tanto los elementos que configuran este pensamiento, como los estándares intelectuales universales que le rigen. La clave, dicen estos autores, para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico, es decir, la verdadera mejora que se evidencia en el pensamiento es precisamente a través de la reestructuración del pensamiento, como resultado del análisis y la evaluación efectiva que realice el sujeto pensante sobre este (Paul y Elder, 2005, p. 7).

Lo anterior insta a que se conciba el PC como aquella actitud voluntaria que asume una persona para analizar y evaluar su propio pensamiento, a través de criterios intelectuales universales, lo cual posibilita la adquisición de destrezas y habilidades para razonar y mejorar la calidad de dicho pensamiento; ello incluye todas las dimensiones humanas, tanto intelectuales como personales, lo que propicia en sujeto un autoconocimiento, es decir, un acto de introspección sobre su propio conocimiento y su ser, que se manifiesta, externamente, a través de sus virtudes.

En tal sentido, pues, esto último es uno de los alcances más significativos del presente estudio, toda vez que alude a las capacidades que posee el sujeto pensante para enriquecer su propio conocimiento interior que es, en definitiva, la consecuencia final que debe producir el PC en los seres humanos, concebida por los norteamericanos, Paul y Elder, en el desarrollo de sus estudios.

Por tal motivo, la presente revisión crítico-analítica fue realizada siguiendo la impronta de Paul & Elder, con relación al PC, quienes destacan la importancia que adquiere en el ser humano este pensamiento, como un atributo al que se apela de manera habitual, incluso cuando se trata de un acto de pensamiento o un proceso complejo, toda vez que, como lo señala Zarzar Charur (2015),

[...] no siempre somos conscientes; es decir, a todas horas estamos pensando, pero no sabemos cómo lo hacemos, no sabemos cómo se dan las ideas en nuestra mente o en nuestro cerebro, como las relacionamos, como las procesamos y como las utilizamos (p. 16).

En otras palabras, es un proceso mental del ser humano que se produce en todo contexto, en cualquier espacio-tiempo en el que se encuentre inmerso el ser humano, lo que le obliga a mantener activos los mecanismos de pensamiento y análisis de las situaciones que debe enfrentar, bien sean estas beneficiosas o perjudiciales, pues estas condicionan sus actos en pro de su cuidado y bienestar.

Ahora bien, si se trata de todo contexto en el que el ser humano debe hacer uso de su pensamiento para, digámoslo de esta forma, sobrellevar la realidad en la que se desenvuelve, en tal caso podríamos preguntarnos, entonces, ¿Qué sucede con ese pensamiento dentro del contexto educativo? En tal caso -y con mucha razón- puede afirmarse que este ejercicio de pensamiento se vuelve trascendente en la actualidad, toda vez que el mundo y la cultura, tal como se han conocido hasta ahora, imponen un estándar global que influye en la forma de educar.

En otras palabras, los efectos que trae consigo esta evolución global en el plano educativo, remiten a cambios a nivel de contenidos, currículos, métodos y prácticas, lo cual

corresponde, en palabras simples, a nuevos desafíos que valen la pena atender y revisar con precisión, en el marco del contexto educativo y a la luz del PC. Esto significa que, en la relación entre educación, pensamiento crítico, globalización e intercomunicación actual, estos no se excluyen entre sí, sino que, por el contrario, se interconectan y complementan, lo cual se facilita a partir de lo que establece Pérez (2011), cuando afirma que,

Al encontrar fácil acceso al conocimiento en las redes, es importante desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico que ayude a procesar la información existente, a realizar un análisis que le permita desarrollar la habilidad de distinguir entre la información relevante y no relevante, reconocer cuándo una nueva información posee la validez científica para modificar un entorno, basado en las decisiones tomadas anteriormente y, así, contribuir a la construcción permanente del conocimiento (p. 6).

Esta idea previa debe entenderse en el sentido en que existe una interconexión entre educación y pensamiento crítico, lo cual se ha configurado como uno de los objetivos principales y actuales de la educación. No obstante, respecto a esto, Paul y Elder (2005) expresan que “Nuestra mente se forma no solo por la información que buscamos, sino por la información que nos "busca" de manera análoga, se forma también por la información que rechazamos” (p.12). En tal sentido, la globalización, como fenómeno de innovación y producción de conocimientos e informaciones, propicia algunas transformaciones favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el rol que viene cumpliendo el docente y, por supuesto, en el contexto educativo, al tiempo que promueve la necesidad del PC como un “reflexionar sobre su pensamiento y al mismo tiempo pensar en cómo mejorarlo” (Paul y Elder, 2008, p. 14).

En concordancia con lo anterior, más allá del simple desarrollo de destrezas y habilidades en una persona, la educación que promueve el PC busca formar un ser humano íntegro, cuyas competencias permitan que este pueda exteriorizar sus habilidades motoras o cognitivas pero, sobre todo, que logre desarrollar sus destrezas intelectuales en virtud del ser, para que ello le permita alcanzar una mejor calidad de vida, de la mano del docente, como un agente de cambio que transfiere al estudiante la responsabilidad de su propio autoconocimiento, a través de la práctica sistemática del PC. Este es, pues, el eje central del presente trabajo que se detallará a lo largo de las páginas que conforman el presente documento.

En razón de lo anterior, fue preciso trazar una hoja de ruta que diera cuenta de la consecución de los objetivos, por lo que, en principio, se precisó realizar una revisión con tendencia crítica del proceso de PC planteado por Paul y Elder, en contraste con las definiciones que proponen otros autores sobre este mismo tema; posteriormente, se pretendió determinar el núcleo esencial y las características centrales del PC en los planteamientos de Paul y Elder, específicamente dentro del ámbito de la educación; sumado a ello, se marcó un paralelo entre el carácter puro, de virtudes y habilidades, del proceso de PC establecido por estos dos autores, y la concepción de otros autores sobre el PC que toma como esencia el desarrollo de habilidades motoras y cognoscitivas para, finalmente, establecer una definición o postura particular sobre el esquema clásico y puro del PC y aquellas teorías concordantes y manifiestas del contexto educativo contemporáneo.

En cuanto a la metodología, se planteó desarrollar el contenido de este documento con un enfoque cualitativo, como señala Mesías (2010) cuando afirma que

El fundamento teórico de la investigación cualitativa parte de la epistemología pospositivista, sus diferentes métodos encuentran el espacio

para hacer énfasis en un enfoque estructural, sistémico, gestáltico y humanista; preocupándose de la descripción de los resultados con la respectiva riqueza de sus detalles, como una vivencia profunda que se pueda transmitir al lector (p. 3).

En otras palabras, lo que se realizó a continuación es, sin aplicación o reformulación práctica de la problemática, un análisis de forma crítica sobre el conjunto de estudios que se han desprendido de la tesis planteada por Paul y Elder, planteando no manipular el objeto de estudio adoptado, sino justificar la necesidad del mismo en un determinado contexto, en este caso el educativo, y adoptar una postura desprendida de la revisión sistemática de fuentes secundarias, como fueron los documentos de autores principales y relevantes en el tema, como son: Robert Ennis, Matthew Lipman, Peter A. Facione, Martha Nussbaum, de tal forma que, a partir de su análisis, se puedan identificar las implicaciones que tienen estos estudios dentro de dicho contexto educativo.

En tal sentido, con el fin de mantener una organización conceptual y temática de la revisión que se realizó, se estableció el siguiente orden para el desarrollo del presente documento:

En un primero punto, se presenta una relación de los elementos y las características del proceso de pensamiento, en específico del PC en Paul y Elder, se exponen los estándares -o criterios- intelectuales universales, las habilidades intelectuales y su disposición intelectual, es decir, las virtudes, bajo una perspectiva analítica frente a los planeamientos de otros autores como Martha Nussbaum, Matthew Lipman, Peter Facione y Robert Ennis, con el fin de establecer los límites y alcances del PC en el contexto educativo, así como la existencia o inexistencia de conductas humanas que omiten o descuidan la formación de tales virtudes en los educandos.

Por su parte, en un segundo punto, se realiza la revisión crítico-analítica en la que se encuentra la caracterización de los diversos procesos de PC encontrados, definiéndolos y contrastándolos, así como presentando una postura crítica frente a los planteamientos formulados por cada autor estudiado.

Finalmente, en un tercer punto, se desarrollan las implicaciones prácticas sobre los resultados de la revisión realizada, en relación con el contexto educativo y, finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegan tras el estudio de todos los puntos de vistas de los autores revisados en este estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El PC se constituye como un proceso necesario para el ser humano, en lo que respecta al crecimiento personal y cognitivo, para entender las circunstancias sociales o culturales en las que se interactúa, así como aquello que se relaciona con el fortalecimiento de la reflexión que se hace sobre las complejidades que configuran tales situaciones cotidianas. El alcance de esta habilidad, dicen Paul y Elder (2005), presupone que el individuo ha logrado conocer las estructuras, es decir, los elementos y estándares intelectuales -universales- más básicos del pensamiento (p. 7).

Ahora bien, el escenario propicio para el desarrollo del PC es el educativo, toda vez que este último se constituye como un ámbito ligado a la formación, la preparación y el desarrollo de las habilidades cognitivas e intelectuales de las personas; por esta razón, el acercamiento -y el uso- que se lleve a cabo en torno al PC facilita el cambio y progreso social, así como la adaptación de los estudiantes al medio social o cultural en el que les toque desenvolverse, en tanto que se trata de un choque que sufre el individuo ante las novedades del entorno, lo cual fue definido por Toffler, A. (1972) como “el shock del futuro” y que se entiende como un efecto del cambio social acelerado que se viene produciendo globalmente, ante el cual la humanidad ha tenido que transformar sus modos de pensamiento. Así pues, una de las consecuencias principales que sufre la persona al enfrentarse a contextos diferentes a los que ya conoce es el desconcierto, razón por la cual el impacto de tales cambios dependerá de la capacidad de adaptación que haya desarrollado (Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J., 1995). No obstante, a pesar de que el cambio social se evidencia en el enfrentamiento de una cultura de un país con otra de otro totalmente distinto, con los años esta situación ha llegado al punto de que, en vista de la aceleración del cambio social, este hace que

[...] cada vez más, un número creciente de individuos, sin moverse del barrio en el que han vivido desde siempre, experimenten el mismo desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que su mundo ha sido barrido y sustituido por otro, en el que no saben muy bien cómo desenvolverse. Y eso sin ninguna posibilidad de retorno al antiguo paisaje social, que dominaban y conocían (p. 19).

En tal sentido, pues, desde los centros educativos de niveles básicos, hasta las instituciones universitarias o de educación superior, debe fomentarse el hecho de que se discuta con criticidad (León, 2004). La importancia del desarrollo del PC en los individuos, pues, no se limita solamente al contexto educativo, sino que se extiende a la cotidianidad del ser humano, toda vez que se trata de un elemento fundamental para su formación integral (Pérez, 2005) y contribuye al mejoramiento de su calidad de vida, según también lo plantean Paul & Elder (2013).

En consecuencia, el PC se considera como el fundamento de la ciencia y la democracia, toda vez que la primera necesita que se use en forma crítica la razón durante el proceso de experimentación, así como en la confirmación de los resultados; por su parte, para que una democracia funcione, en términos liberales, se necesita de ciudadanos que piensen en forma crítica, es decir, que presenten sus juicios valorativos sobre los problemas sociales, culturales, económicos y políticos que presenta algún tipo de gobierno, así como las conductas de ciertos grupos poblacionales, sociales o culturales, de tal forma que se superen los sesgos y prejuicios. Así pues, el PC se considera como una forma de pensamiento de dominio general, en tanto que se trata de una capacidad que permite distinguir con claridad y racionalidad aquello que elegimos hacer, decir, pensar, etc., sin tener en cuenta el área de conocimiento en el que este se desarrolle,

ejecute o presente; en palabras más sencillas, se considera el PC como una habilidad cuyo campo de acción no es uno solo, sino varios, por lo que su desarrollo integral se hace necesario para todos los miembros de una sociedad.

Tales juicios a los se llega a través del uso del PC toman como base algunos criterios sociales y culturales que llegan a ser primordiales para su desarrollo, como es el caso de la libertad, la verdad, la autonomía, etc. Para alcanzar el PC, pues, es preciso contar con sensibilidad para mirar o leer una realidad, o contrastarla con otras, desde un aspecto social, político, ético y/o personal. En otras palabras, es un compromiso que adquiere una persona con la sociedad en la que habita, es decir, con el otro con quien interactúa, en la medida en que se toma una postura de acción que apunta a transformarse a sí misma, así como a la sociedad en la que se incluye (Lipman, 1987).

De esta forma, el PC se considera uno de los elementos primordiales para conseguir conformar una sociedad sostenible, en la cual sus ciudadanos entiendan que lo importante no es quien tenga o no la razón, sino que estos consideren todas las posibilidades de solución sobre una problemática, pero sobre todo en que tales personas lleguen a confiar más en su razonamiento que en sus emociones para la toma de decisiones y las acciones a realizar, de tal forma que esta decisión se presente libre de prejuicios.

Considerando lo anterior, y de acuerdo con Facione (2007), así como con Ríos (2011), se entiende entonces que el individuo pensador crítico ideal adquiere ciertas características personales relacionadas con sus habilidades cognitivas, pero también -y, sobre todo- “[...] por su manera de enfocar y vivir la vida” (p. 8). En este mismo orden de idea, Rodríguez (2018) concibe al pensador crítico ideal como aquella persona cuyo proceso formativo ha sido desarrollado de forma intencional, autorregulada, y que opta por la configuración de habilidades,

destrezas y virtudes. Por tal razón, Paul y Elder (2013) le dan gran importancia al componente cognitivo en el desarrollo del PC, al subrayar que incluso las emociones que posee y demuestra un individuo presentan tales habilidades y/o características.

Así pues, el desarrollo de habilidades genéricas ya no se considera suficiente para la formación integral de los individuos, por lo que la formación académica -o educación- exige los presupuestos del PC al interior del contexto educativo, así como el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con este constructo. Por ello, según lo plantean Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015), es claro que, en términos generales,

[...] el propósito central de la escuela, en todos sus niveles y modalidades, es aportar a la formación integral de los ciudadanos, formación que implica tener en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social. Desde esta perspectiva amplia de la educación un propósito central es: la formación del pensamiento y, de manera particular, la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento (p. 112).

A raíz de lo anterior, se hizo necesario realizar una revisión crítico-analítica sobre el trabajo investigativo que se ha desarrollado en torno al PC y su aplicación en las aulas de clases, específicamente en el contexto educativo formal, lo cual resulta relevante, además, porque implica la posibilidad futura de redefinir las prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación.

Así pues, este estudio adquiere gran relevancia en la medida en que ayuda a entender los beneficios de tipo económico, político y social que devienen de un programa educativo -desde cualquier área del saber – que asuma el desarrollo del PC en sus estudiantes, es decir, en sus ciudadanos en formación, como un componente fundamental para alcanzar tales impactos. Por

ello, como se dijo en líneas anteriores, el desarrollo del pensamiento crítico, así como su estudio para establecer formas más eficientes para su fortalecimiento en la educación, conlleva un impacto positivo en la configuración de una sociedad participativa más comprometida con sus decisiones, con las acciones realizadas por sus gobiernos, con las políticas que se formulan hacia sus ciudadanos, así como con las conductas, acciones, o interacciones que se producen entre los miembros de dicha población, sin tener en cuenta su condición social, su raza, su ideología política, etc., sino que tales intercambios culturales se producen a partir de una relación de respeto y compromiso con el otro, toda vez que es a través del PC que se construye una sociedad verdaderamente democrática y neoliberal.

No obstante, pareciera que, en nuestra realidad social, dentro del contexto educativo, se asumiera o interpretara un concepto de pensamiento crítico diferente – acaso débil -, no de tanto impacto ni de esencia pura como el que plantean Paul y Elder, sino más bien como un pensamiento manipulable, con algunas aristas de criticidad, pero sin alcanzar la totalidad de desarrollo racional que debe cumplir el proceso de pensamiento, sobre las mismas formas de pensar. En otras palabras, pareciera que se hubiera olvidado en las instituciones educativas de todos los niveles que, en tanto que se desee alcanzar un nivel de razonamiento alto, el máximo nivel, es necesario desarrollar en las personas capacidades o habilidades de pensamiento que les posibilite mirar su mundo circundante de forma reflexiva y crítica que les permita tomar decisiones o llevar a cabo acciones que reflejen un compromiso consigo mismo y con los demás que le rodean.

Se podría decir, pues, que se trata de un problema de déficit de pensamiento crítico (en Colombia, en este caso que nos convoca, específicamente en el Caribe colombiano), debido a las insuficientes o débiles políticas gubernamentales de educación, que no tienen el mayor interés de

contar con ciudadanos pensantes y críticos, sino más con personas que puedan ser manipulables, movidas a través de las emociones, toda vez que se trata de población con altos niveles de desconfianza hacia el otro, hacia su compatriota, lo cual se relaciona indiscutiblemente con PC, porque precisamente se trata de un grupo poblacional que ha sido moldeada a las necesidades y los intereses políticos particulares y llevó a que se destruyera el tejido social de este país; como lo ilustraría muy bien De Zubiría, J. (diciembre 11 de 2017), cuando plantea estos dos datos siguientes:

[...] en Colombia, ¿Cuántos jóvenes, que llevan diez años en la escuela, que han pasado por 80 maestros, 100 maestros, leen de manera crítica? [...]; el dato es que en Colombia, según PISA, es que es menos del uno por ciento; entonces un país, donde menos del uno por ciento lee de manera crítica, no se maneja con ideas [pensamiento], sino con emociones [...]; en este país, como la gente no lee, como la gente no argumenta, como la educación es de tan bajísima calidad, y como eso lo saben los políticos, manipulan a este país [...] (De Zubiría, 2017).

Entonces, la forma en que se ha aceptado el desarrollo del PC en los jóvenes estudiantes en Colombia, como elemento fundamental para crear ciudadanía y sociedad, así como la manera en que los gobernantes perciben esta habilidad en sus ciudadanos y potenciales votantes, permiten identificar las razones por las cuales no se desarrollan programas de fortalecimiento del pensamiento crítico, ni mucho menos los que se encuentran establecidos a partir de modelo de PC de Paul y Elder, siendo este el modelo “puro” por excelencia, a través del cual el individuo no solo aprende a pensar, sino que aprende a pensar sobre su propio pensamiento, en búsqueda de mejorarlo y fortalecerlo cada vez más, de tal forma que ello se vea reflejado en su estilo y calidad de vida.

1.1. Formulación del problema

Teniendo en consideración las ideas anteriores, para la realización del presente trabajo de investigación se tomará como hoja de ruta la siguiente pregunta problema:

¿Qué diferencias y semejanzas pueden encontrarse en torno a los planteamientos sobre PC, desarrollados por Paul y Elder, en contraste con las ideas de Ennis, R., Lipman, M., Facione, P. y Nussbaum, M., y sus implicaciones en el contexto educativo?

2. JUSTIFICACIÓN

La articulación del PC y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación actual ha sido el objetivo principal de los estudios contemporáneos sobre este tema, los cuales han venido intentando romper con los tradicionalismos educativos para formar personas con sentido crítico; en esta forma lo ha expresado Campo (2016) cuando plantea que este es un hecho que se ha producido en respuesta al “tradicionalismo en el sistema educacional” puesto que

Mientras la escuela tradicional sustenta un discurso, en el cual las preocupaciones más importantes se relación con técnicas pedagógicas y con la trasmisión simple del conocimiento, la educación crítica tiende a afirmar que las escuelas son agencias de producción social, económica y cultural, afirmando que D´ Ambrosio (2002) enfatizó que la educación debe llevar al estudiante a aprender y usar instrumentos comunicativos y analíticos esenciales para que pueda ejercer todos los derechos y deberes que le asisten (Campo, 2016, p. 9).

Por lo anterior, el presente estudio con enfoque analítico aborda estos dos componentes, pensamiento crítico y educación, el cual ha sido estudiado no solo por conocedores y profesionales de la educación, como Acosta (2017), sino también por aquellos que, en su saber, disciplina o ciencia, propenden por el análisis y la evaluación del pensamiento, tal como lo han consagrado Paul y Elder (2005). En sus propias palabras, se entiende entonces que “[...] La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva” (Paul y Elder, 2005, p. 7).

En tal sentido, pues, vale la pena realizar la revisión crítico-analítica de los postulados de los autores que, en torno al PC, han formado una idea personal de lo que esto constituye, su relevancia y pertinencia para el mundo actual, así como para la educación contemporánea, como es el caso del trabajo realizado por Martha Nussbaum (2004), toda vez que, como lo señala Tiana F., A. (1999) “[...] La educación dista mucho de ser una tarea sencilla, se trata de dos cuestiones que ocupan un lugar central en el debate pedagógico contemporáneo y que reclaman la atención de muy diversos actores educativos” (p. 20). Por lo anterior se entiende, entonces, que las dos cuestiones a las que se refiere este autor son tanto la calidad como la evaluación del espectro armónico de educar y saber educar puesto que, en efecto, en la actualidad la educación demanda más que solo enseñanza de saberes básicos, teniendo en cuenta que el ser humano se encuentra inmerso en un constante aprendizaje.

La educación actual, pues, demanda una transición propia de la contemporaneidad, la evolución basada en el conocimiento, en la búsqueda de información e interconexión, siendo esta finalmente el medio por el cual se adquieren competencias flexibles y, no tanto, cualificaciones específicas e inamovibles, toda vez que lo que se tiene como objeto de análisis o transformación, a seres humanos cambiantes, conforme la sociedad lo demanda (Bolívar, 2008). Esto se entiende, finalmente, como la transformación del contexto educativo y la necesidad que este tiene de forjar seres humanos críticos, lo cual solo puede ser posible a través de la integración temprana del PC en los procesos educativos y las prácticas pedagógicas y, con ello, del mejoramiento de las habilidades y virtudes en los educandos. Esta cuestión, finalmente, puede percibirse en cada una de las formas de obrar entre sujetos semejantes.

Por consiguiente, como ya se ha planteado, en las escuelas no basta con desarrollar en el individuo competencias generales o instrumentales que sirvan para aplicarse en determinados

contextos o situaciones específicas, sino que la educación requiere formar seres humanos “capaces de utilizar los conocimientos y habilidades necesarios para hacer frente a las situaciones y desafíos que les plantea la sociedad actual” (PISA, 2018). En este planteamiento que se hace a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se entiende entonces que debe existir una conexión entre el pensar y el hacer, conforme a un pensamiento lleno de criticidad y virtudes que, consecuentemente, se ven reflejados en el mejoramiento del trato y el obrar de estos individuos.

En otras palabras, educar, como acción, consiste no solo en imprimir en el educando, de cualquier nivel educativo, el conocimiento básico en las ciencias exactas o sociales, lo cual puede ser medido por evaluaciones como el Programa PISA, pues esta solo podría captar, en primera medida, las habilidades de los estudiantes, y no las virtudes que estos poseen. En virtud de lo anterior, es preciso dejar claridad que el PC es el eje central del presente estudio, precisando que, sobre este tema, se ha estudiado muy poco acerca del fomento de las habilidades intelectuales y su disposición intelectual, es decir, las virtudes, en la actualidad.

2.1. Importancia

El porqué de la necesidad específica de desarrollar el PC en espacios educativos, se puede evidenciar en las evaluaciones internacionalmente que se han venido realizando, como es el caso de la prueba PISA (2015), que tiene como componentes de evaluación la lectura, las matemáticas, las ciencias, la educación financiera y la resolución colaborativa de problemas o solución de problemas de colaboración (CPS, por su sigla en inglés) (PISA, 2017), en las cuales los países latinoamericanos aparecen en la lista de los 20 con peores resultados o desempeño

estudiantil. En tal sentido, los países que aparecen con mayor proporción de alumnos en los niveles más bajos son Perú y Colombia, con el 75% y 74%, respectivamente (Román, 2013, citado por Bernal y Rodríguez, 2017, p. 15). Tales datos reflejan, pues, que no es suficiente con solo impartir lecciones o desarrollar contenidos temáticos en las clases, sino que se deben fortalecer las habilidades cognitivas e intelectuales que permitan desarrollar en los estudiantes un proceso de reflexión adecuados, que conlleve el cultivo de las virtudes en ellos.

Lo anterior solo refleja la medición de pericias cognoscitivas mecánicas en los educandos, las cuales vendrían siendo habilidades y destrezas producto de la reiterada realización de las actividades, es decir, la repetida práctica de lo aprendido, tal y como lo plantea Acosta (2017), quien en sus estudios ha demostrado que, a través de experimentos en el aula, se puede etiquetar al estudiante con más o menos PC o habilidades de reflexivo, aparentemente, contrario a lo que establecen Paul y Elder (2003), Nussbaum, M. (2004), Lipman (1998) o Facione (2007). Por ejemplo, en el caso de Paul y Elder, estos han considerado que el PC “consiste en reflexionar sobre su pensamiento y al mismo tiempo pensar en cómo mejorarlo” (Alquichere R., S. y Arrieta R., J., 2018, p. 36).

Con esta idea, tales autores enfatizan en el hecho de que el hombre no es un ser naturalmente reflexivo, sino que posee la capacidad de mejorar la manera en que produce pensamiento y que, tras su perfeccionamiento en esta tarea, este puede pasar de ser un “pensador irreflexivo a pensador maestro”, cuya construcción se concreta a través de la aplicación y el cumplimiento sistemático de los estándares intelectuales, los elementos del razonamiento y las características intelectuales (Alquichere R., S. y Arrieta R., J., 2018, p. 36). En palabras de Paul y Elder, pues, se sabe que una persona pensadora crítica, es aquella que

[...] attempt, with consistent and conscious effort, to live rationally, reasonably, and empathically. They are keenly aware of the inherently flawed nature of human thinking when left unchecked. They strive to diminish the power of their egocentric and sociocentric tendencies. They use the intellectual tools that critical thinking offers – concepts and principles that enable them to analyze, assess, and improve thinking. They work diligently to develop the intellectual virtues of intellectual integrity, intellectual humility, intellectual civility, intellectual empathy, intellectual sense of justice and confidence in reason. They realize that no matter how skilled they are as thinkers, they can always improve their reasoning abilities and they will at times fall prey to mistakes in reasoning, human irrationality, prejudices, biases, distortions, uncritically accepted social rules and taboos, self-interest, and vested interest¹ (Elder, L. septiembre de 2007, párr. 4).

En relación a lo anterior y con base en la idea planteada por Acosta (2002), es posible entonces que se calculen o cuantifiquen las habilidades en los individuos, desde una prueba o reiteración de trabajos; sin embargo, no pasa lo mismo con las virtudes intelectuales pues estas no puede ser determinadas desde un aspecto cuantitativo; por tal motivo, partiendo de esta idea es preciso repetir el interrogante que se hace este autor cuando pregunta ¿Cuál es el efecto de

¹ [...] intentan vivir racional, razonable y empáticamente y consientes de la naturaleza intrínsecamente defectuosa del pensamiento humano cuando no se los controla. Se esfuerzan por disminuir el poder de sus tendencias egocéntricas y socio-céntricas. Utilizan las herramientas intelectuales que ofrece el pensamiento crítico, los conceptos y principios que les permiten analizar, evaluar y mejorar el pensamiento. Trabajan diligentemente para desarrollar las virtudes intelectuales de integridad intelectual, humildad intelectual, civildad intelectual, empatía intelectual, sentido intelectual de la justicia y confianza en la razón. Se dan cuenta de que no importa cuán hábiles sean como pensadores, siempre pueden mejorar sus habilidades de razonamiento y, a veces, serán víctimas de errores en el razonamiento, la irracionalidad humana, los prejuicios, los sesgos, las distorsiones, las reglas sociales y los tabúes aceptados de forma no crítica, el interés personal e intereses creados (la traducción es mía).

utilizar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios? (Acosta, 2002, p.5). En tal sentido, y desde esta perspectiva, se tiene en cuenta como objetivo general determinar el efecto que produce el PC en los estudiantes de este nivel educativo, utilizando como técnicas de recolección de datos la “observación” y la “discusión”, a través de un enfoque empírico-cuantitativo que se concreta bajo un diseño cuasi experimental, por lo cual es preciso usar la modalidad «antes» y «después» observada en Acosta (2002), que evidencia el crecimiento o desarrollo de tales habilidades de PC.

De esta forma, dinámicas evaluativas pretenden determinar los alcances y las limitaciones que posee el PC, como es el caso de la medición de los experimentos que miden las habilidades intelectuales, pero no las virtudes intelectuales, siendo estas últimas los componentes que generan la verdadera transformación de valores como la autonomía intelectual, cultural y la forma de actuar en el mundo. En palabras de Paul y Elder (2003) “es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). Por tal motivo, en lo que respecta a los dos últimos lustros, es necesario evaluar el avance o la tendencia que ha adoptado el hecho de pensar críticamente y de desarrollar habilidades, pero también virtudes intelectuales conforme el estado más puro de la corriente de PC, establecida por estos autores, y no solo las habilidades intelectuales, como producto de la reiteración de una actividad en el aula.

Ahora bien, en consonancia con lo anterior, se puede preguntar también ¿Cómo se puede captar y medir las virtudes intelectuales de un individuo, a partir del uso de una fórmula simple como la reiteración de actividades?

Es ahí lo imperioso de este estudio, teniendo en cuenta que los estudios y las investigaciones recientes sobre el tema se limitan a la práctica de experimentos en torno al desarrollo de un raciocinio basado en la operatividad reiterada de pruebas, con el fin de que el estudiante asimile como cierto o mecánico el significado de una actividad.

Esto basta para que exploremos la idea en la que el ser humano actúa de forma natural y piensa con cierto grado de racionalidad; sin embargo, el pensamiento de las personas contiene vicios que se notan con facilidad, al recurrir de manera habitual y rutinaria a lo que creemos y no discurrir en la autoevaluación. Por ello, el contexto educativo, en donde lo aprendido cobra relevancia, se vuelve trascendente, como expresa Altuve (2010) cuando dice que “[...] en la transformación de su pensamiento natural a un pensamiento crítico, el ser humano debe sopesar e interiorizar los conceptos de análisis, interpretación, comprensión, inferencia y evidencias conceptuales y metodológicas, de tal forma que permitan establecer juicios de valor” (p. 16).

Por consiguiente, el valor del PC radica en el reconocimiento de que a este pensamiento le subyacen unos procesos que pueden ser evaluados con el fin de mejorarlos, bien sea en el acto de pensar, sometido a la medición a través de estándares intelectuales, por ser en algunos casos arbitrario, influenciado y marcado por la sociedad; no obstante, si bien se tiene la calidad de vida, lo que hacemos y cómo nos comportamos vale lo que en dinero vale la excelencia del pensamiento (Paul y Elder, 2003).

A este punto, es innegable señalar que el pensamiento influye en la calidad de vida de los individuos, de manera notable; el quid de esta afirmación yace en la formación de seres reflexivos, críticos, creativos y, consecuentemente, más preparados para enfrentar cualquier situación diaria, conscientes de que, es a través del pensamiento se configura el mundo; el pensar

es, pues, una condición inherente de la humanidad, por lo cual todos los seres humanos poseen la capacidad de pensar.

No obstante, no todos logran alcanzar el pensamiento crítico pues, en algunos casos, este pensamiento del individuo es contradictorio, irreflexivo, prejuicioso e influenciado. En vista de ello, es preciso realizar una revisión crítico-analítica sobre el trabajo investigativo que se ha desarrollado en torno al PC, enfocándola hacia su aplicación en las aulas de clase o el entorno educativo formal, habida cuenta que los estudios que se han realizado hasta ahora, solo han centrado su atención en el PC como el desarrollo de habilidades que, en ocasiones, se limita a las destrezas motoras y/o mecánicas.

En ese orden de ideas, la presente revisión plantea la importancia de la educación desde su carácter holístico, la cual se enmarca en los inicios de la historia humana y plantea el desarrollo de esta misma como un proceso dinámico de asimilación a través del cual se puede reanudar, creativamente, el pasado, el presente y el futuro; en otras palabras, esto implica la idea de que la educación, tal como la hemos conocido, se considera un proceso inacabado.

De igual forma, es preciso reconocer que la educación se caracteriza por su fuerte interés emancipador e integrador pues, el primero, permite a los seres humanos desarrollar su vida con plenitud, potencializando el desarrollo cognitivo y del buen vivir en el mundo. En palabras de Fuster, A. L. (2016) se entiende que

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él y, de esa manera, salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a

sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común (Fuster, 2016, p. 132).

En definitiva, como lo plantea Fuster, A. L., la introspección del PC radica en la generación de cambios a nivel cognitivo, es decir, de destrezas y habilidades, así como en el desarrollo de rasgos intelectuales como la apertura mental, la empatía y el respeto por el conocimiento del otro. Ello significa que, a partir del uso que hagamos del pensamiento, configuramos el mundo que nos rodea, toda vez que, como atributo humano, recurrimos a éste de manera habitual y rutinaria para poder desenvolvemos en la realidad que enfrentamos diariamente. En consecuencia, al fomentar las habilidades del PC en el aula de clases, se acentúan en los estudiantes los rasgos intelectuales o las disposiciones cognitivas características de un pensador habilidoso (Paul y Elder, 2005).

De la misma forma, Al-Ahmadi (2008, citado por Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. 2015), ha dispuesto sobre lo anterior que

La pedagogía y la didáctica tienen como uno de sus propósitos centrales la consolidación de relaciones sociales a través del pensamiento crítico, deliberativo, creativo e independiente, a través de la relación dialógica y en busca siempre de la generación de procesos liberadores del hombre. Superar perspectivas instrumentalistas de la educación, poniendo un marcado énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico tanto estudiantes como de profesores (p. 122).

Por tal motivo se entiende que, desde el ámbito pedagógico, aprender a pensar se vuelve prioritario desde el PC, puesto que ello significa que la formación de personas con aptitudes y actitudes críticas, autónomas y productivas, capitaliza en favor del desarrollo personal de los estudiantes y redonda, indiscutiblemente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las instituciones educativas. El verdadero asunto reside en la modificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el currículo y la organización del quehacer pedagógico en tales entornos, que apunte hacia el desarrollo de las habilidades propias del PC en los estudiantes, alejándose, cada vez más de la enseñanza puramente memorística, toda vez que, a través de la introducción de conocimientos básicos y profundos sobre el PC, en el contexto educativo, es decir, conocimientos tanto de las habilidades intelectuales como de las virtudes intelectuales, se impactaría no solo en la forma de actuar del sujeto pensante, sino que también permitiría innovar en la educación, separándose de preceptos educativos clásicos o tradicionalistas.

En tal sentido, pues, en esta revisión crítico-analítica se resalta la estrecha relación que existe entre la educación, en términos generales, el PC y el esfuerzo de ambos por cosechar en los seres humano un discurrir crítico; tal postura coloca, entonces, el conocimiento del individuo en el centro del proceso, al plantearse en éste nuevos retos, nuevas temáticas o nuevos interrogantes hacia la vida y el mundo.

Se trata, pues, de una exhortación hacia los profesionales de la educación para que actualicen sus labores, las formas en que se viene enseñando o bien los contenidos que se vienen enseñando, para darle prioridad a los elementos relacionados con el PC como conductores hacia la transformación del ser, toda vez que el pensar y el actuar son capacidades netamente humanas.

El pensamiento, pues, posee unos elementos que le definen y tales elementos son, a su vez, guiados por criterios intelectuales universales, a los que se le conoce también como

estándares, a través de los cuales este pensamiento es constantemente evaluado; tal proceso genera en la persona que razona de manera crítica, al final, las características intelectuales o cognoscitivas propias de un pensador crítico o un pensante maestro.

Todo lo anterior representa, finalmente, una verdadera innovación en el contexto educativo, ya que tales características intelectuales les otorgan a los estudiantes la coherencia, el coraje y la autonomía intelectual para asumir los cambios que se presenten, no asumiéndolos como una amenaza, sino como una enorme oportunidad para estar a la altura de los procesos transformativos de sus realidades.

En consecuencia, es imperiosa la transformación de la realidad educativa, ya que esta propende por la generación de personas reflexivas, analíticas y pensantes, que alcancen su aprendizaje de forma con autonomía, a partir del uso de diferentes medios. En palabras de Delors (citado por Araya et al, 2011), esto se entiende como la necesidad de aprender en el transcurso de la vida, pues al tener el conocimiento cada vez más amplio y accesible, se influye en las condiciones de vida de las personas, mejorándolas o, por el contrario, perjudicándolas en el sentido de que los problemas de esta realidad absorberían las cualidades inherentes de este ser humano, toda vez que se le impida el acceso a una educación basada en el PC, en la generación de habilidades y virtudes intelectuales. De ahí radica la importancia de esta investigación, en el abordaje del PC en los sistemas o contextos educativos, en procura de la transformación de las sociedades (Araya et al, 2011).

2.2. Pertinencia

La pertinencia de este ejercicio investigativo, en términos de realizar una revisión crítico-analítica sobre PC, reside en la posibilidad de suscitar diversas percepciones e interpretaciones sobre la praxis docente, que contribuyan a la promoción del PC puro de Paul y Elder en

contextos educativos, de tal forma que permita pasar la frontera de lo teórico hacia práctico en tanto que, con este acto, empecemos a valorar la pertinencia de generar transformaciones pedagógicas en las instituciones de educación, bien sean estas de nivel básico (primaria y secundaria) o superior (universitario). En otras palabras, este estudio es oportuno y conveniente, toda vez que, a partir de la comprensión y análisis profundo de las características de cada una de las teorías que se estudian en este documento, se procura identificar y establecer las implicaciones que tendría el desarrollo de actividades en las que se desarrolle o fortalezca las habilidades, capacidades y competencias cognitivas de los estudiantes para alcanzar la pureza del pensamiento crítico desarrollado por Paul y Elder, en la medida en que tales sujetos puedan potencializar sus estructuras mentales que le permitan aprender a pensar, así como a pensar sobre su propio pensamiento, lo que indiscutiblemente le llevaría a la posibilidad de adquirir cada vez un pensamiento crítico mucho más fuerte, sólido y consistente.

Lograr este propósito en los estudiantes como sujetos pensantes críticos, es contribuir a la generación de una sociedad mucho más democrática, en tanto que se trata de individuos respetuosos con el pensamiento, las posturas ideológicas y, por ende, argumentativas diferentes a las propias.

Todo ello empieza a partir de la configuración de espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje, o de formación de los sujetos, en los cuales se produzca una relación respetuosa entre maestro y estudiante, en tanto que se trate de entornos educativos abiertos a la posibilidad de reestructurar e incorporar modelos educativos basados en formas de pensamiento más autónomas, enfatizando mucho más en una formación integral que vaya de acuerdo con las necesidades de las sociedades contemporáneas, es decir, sociedades cada vez más democráticas y humanas, respetuosas y comprometidas con el bien común, pero sobre todo capaces de

solucionar sus problemas más apremiantes sin la necesidad de perjudicar a sus semejantes, lo cual solo se puede lograr a través del desarrollo del PC en los jóvenes estudiantes. En palabras de González (2000, citado por López B., 2008), se puede evidenciar que

[...] los proyectos de la educación moderna se encaminan a dar una particular atención a los materiales que pueden ser más relevantes para mejorar el desarrollo de los estudiantes, respecto al pensamiento y otros procesos mentales superiores, como son la toma de decisiones, la metacognición, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la comunicación con razonamiento. Dichos aspectos deben ser considerados en el diseño del curriculum, con la intención de incluirlos, de manera explícita y consciente, en la planeación de clases, que permita la organización óptima de lo que se enseña (y que facilite el aprendizaje) y asegure así su institucionalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 81).

En tal sentido, pues, se entiende con ello que todos los procesos de formación deben tener como finalidad el desarrollo de procesos cognitivos que se relacionen con las habilidades del PC, teniendo claro que este, como proceso transversal, no solo ayuda a fomentar las habilidades cognoscitivas, sino también los aspectos axiológicos.

No obstante, cabe aclarar que, de estos dos efectos que produce el PC, en esta investigación solo se realizó la revisión crítico-analítica del aspecto cognoscitivo en los individuos pensantes, por lo cual no se abarcaron en el análisis los ámbitos sociales, laborales y familiares de los seres humanos, sino solo el educativo.

Con base en ello, habría que destacar también que la formación de estudiantes autónomos, competitivos e íntegros no radica sólo en la adquisición de habilidades y destrezas científicas, sino también por los valores humanos que se fortalecen durante la formación como seres humanos, los cuales hacen parte de las características propias de los pensadores críticos. Se trata, pues, de herramientas que se adquieren y propician el desarrollo intelectual en las personas y su condición como sujeto social, toda vez que no se está hablando de individuos solitarios o aislados de los fenómenos sociales sino, por el contrario, de sujetos en constante intercambio e interacción con otros que comparten o no sus propias ideas, costumbres, gustos, etc.

En tal sentido, la educación formal, que trasciende las habilidades mecánicas adquiridas en las aulas y desarrolla en el alumno sus capacidades como pensador crítico, con virtudes, habilidades y cognición suficiente, plantea un cambio vital para tales individuos y surge a partir del siguiente interrogante: ¿Qué tipo de reevaluación debe plantearse en la formación cognitiva, motora y perceptiva de los estudiantes? Es a partir de este punto que la presente revisión crítico-analítica se considera pertinente, es decir, oportuna y conveniente, no solo porque se dirige al núcleo esencial del PC, establecido en el modelo de Paul y Elder, sino también en la relevancia que poseen otros autores en el desarrollo de este tema, dentro del contexto educativo, como es el caso de Nussbaum, Facione, Lipman y Ennis, de tal forma que permitiera, finalmente, proponer una postura propia, que se aleja, indiscutiblemente, de la demostración práctica sobre el PC.

En consecuencia, una propuesta pedagógica de las instituciones educativas, planteada desde el PC debe trascender el aula, de tal forma que posibilite la apertura mental del sujeto que aprende y que finalmente redunde en aspectos tan determinantes como la vida misma. En palabras de Paul y Elder (2003), esto se entiende como

Estudiar bien y aprender cualquier asignatura es aprender cómo pensar con disciplina dentro del campo. Es aprender a pensar con lógica para: Plantear preguntas vitales y problemas dentro de éstas, formulándolas de forma clara y precisa; Recopilar y evaluar la información, usando ideas para interpretarla con perspicacia; Formular conclusiones y soluciones que hayan sido probadas a la luz de criterios y estándares relevantes; Adoptar el punto de vista de la disciplina, reconociendo y evaluando según sea necesario, sus supuestos, implicaciones y consecuencias; Comunicarse efectivamente con otros usando el discurso de la disciplina y el de un público educado y Relacionar lo que uno aprende en la asignatura con otras asignaturas y con lo que es importante en la vida. (Paul y Elder, 2003. p. 9)

Al considerar lo anterior, es preciso tener en cuenta que, en referencia a las investigaciones realizadas en Colombia sobre este tema, se resalta que la educación básica en este país, en sus diferentes contextos, se encuentra en crisis, fundamentalmente porque no fomenta el desarrollo cognitivo, ni el interés de los estudiantes por el aprendizaje. Sobre ello, se pudo constatar que

[...] en Colombia es prioritaria una formación que potencie en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico, ya que gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas (Presidencia de la Republica, 1994).

Sumando a lo anterior, también se puede observar en las ideas planteadas por Montoya (2007) que tal aspecto aún no se manifiesta en la actualidad, toda vez que, según sus propias palabras,

[...] En investigaciones realizadas en la Fundación Universidad del Norte, en Barranquilla (Colombia), se muestra el problema de la falta de destrezas cognitivas de los jóvenes; se encontró que estos no cumplían los intervalos de edad propuestos por Piaget para la presentación del pensamiento formal en adolescentes escolarizados de dicha ciudad (p. 4).

Por consiguiente, es crucial el desarrollo de una revisión crítico-analítica sobre el PC en el contexto educativo, en oposición a los típicos planteamientos ya desarrollados en estudios previos, en tanto que se puedan abordar temáticas diferentes que eviten seguir con la costumbre de desarrollar determinadas habilidades repetitivas en el ser, siendo esta una de las características principales que presenta el sistema educativo actual y sus procesos pedagógicos al interior del aula, las cuales buscan obtener, de un modo u otro, lo que estas consideran que es para ellas el PC; se hace necesario, pues, la configuración de estrategias educativas diferentes que enfoquen su atención en el desarrollo de habilidades y virtudes intelectuales, que contribuyan a la identificación propia de los procesos en que se produce el pensamiento, para alcanzar el desarrollo humano integral que requieren las sociedades globales actuales.

En otras palabras, el producto de la implementación del modelo puro de PC encontrado en Paul y Elder debe ser el pensador crítico que pueda cuestionar la raíz de las cosas, que vaya más allá del análisis mecánico de situaciones y que, por el contrario, propenda por adquirir las habilidades que le permitan realizar tales procesos mentales, pero también las virtudes intelectuales que le conduzcan a tal reflexión crítica de las circunstancias.

Por ello, pues, la pertinencia de este estudio realizado se resume en tanto que se distancia del estudio práctico de la corriente de creación de estrategias pedagógicas y de aprendizaje, es decir, que no se asume este estudio como un documento propositivo de herramientas, materiales o estrategias para mejorar el PC en los estudiantes, sino que, por el contrario, apunta al análisis profundo y la comprensión de los modelos de PC propuestos por los autores estudiados, en la medida en que podamos identificar cada una de las fortalezas y debilidades de sus planteamientos, así como sus características particulares y su esencia investigativa, para entender, como lo señala Acosta (2017), si la puesta en práctica de este análisis “coadyuva a la formación integral de sus estudiantes” (p. 3).

En definitiva, la aplicación de los planteamientos teóricos de Paul y Elder (2007), afines al tema del PC, parece no tener hoy día ninguna conexión con las diversas corrientes que se han desprendido de sus teorías, razón por la cual es preciso que cuestionemos a partir de este análisis las tesis propuestas por los autores Nussbaum, Facione, Ennis y Lipman, para desarrollar al final un criterio propio, a partir de la comparación entre estos modelos.

2.3. Viabilidad de la investigación

La realización de esta investigación es viable, ya que se cuenta con la experiencia necesaria de la investigadora, así como con el apoyo de varios expertos en el tema sobre PC, en varias instituciones de educación superior, en Cartagena de Indias y Barranquilla, específicamente en la Universidad de Cartagena, la Fundación Universitaria Rafael Núñez y la Universidad del Norte.

Por su parte, existe un enorme cúmulo de material bibliográfico sobre el tema de PC, en bibliotecas públicas, bibliotecas institucionales de las Universidades en mención, así como de documentos proporcionados por los expertos y recursos encontrados en la web.

En el caso del recurso temporal, se cuenta con el tiempo necesario para la realización de la revisión bibliográfica, las entrevistas, etc., así como para el análisis de los datos recabados y la exposición de los hallazgos investigativos.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Contrastar el modelo de PC planteado por Paul y Elder con los presupuestos sobre PC de Nussbaum, Ennis, Lipman y Facione y sus implicaciones en el contexto educativo, para la generación final de una postura propia sobre el tema.

3.2. Objetivos específicos

Caracterizar el núcleo esencial y las características centrales del modelo de PC planteado por Paul y Elder en el contexto educativo.

Establecer un paralelo entre el carácter puro del proceso de PC en Paul y Elder, de virtudes y habilidades, y las posturas de Nussbaum, Ennis, Lipman y Facione sobre el tema.

Analizar las implicaciones del modelo de PC de Paul y Elder en el contexto educativo, que permita el establecimiento de una postura crítica frente al tema.

4. MARCO EPISTEMOLÓGICO

4.2. Pensamiento crítico en la Grecia clásica: Sócrates y el pensamiento crítico.

Asumir los postulados del PC, en el contexto educativo, implica una referencia obligada a la luz del imaginario griego, representada en la figura de Sócrates, quien había sido declarado como el más sabio de todos los griegos, por el famoso oráculo de Delfos, y se caracterizaba por privilegiar la “reflexión pausada y la contemplación” (Roa, 2000, p. 59). Este pensador griego era un amante de la sabiduría no profesional, lo cual puede percatarse y resumirse en el punto de partida sobre su reflexión en su famosa frase: “Conócete a ti mismo” (Zurita, 2002. p. 105); esta expresión marca el camino de la filosofía occidental, cuyo inicio se produce cuando el hombre empieza a dudar de todo cuanto le rodea o hace parte de su vida, incluso si se trata de sus propias creencias, dogmas y certezas.

En tal sentido, para este filósofo griego la mente debía someterse a un autoexamen, mediante una indagación constante, de tal forma que condujera al aprendizaje a partir de una participación activa que se posibilitaba a través de métodos como el diálogo, la reflexión, las preguntas, la concepción de ideas, etc.; tal técnica utilizada se conoce con el nombre de mayéutica, la cual no es otra cosa que la generación de percepciones y conocimiento a partir de la creación de ideas, cuyo objetivo principal era alcanzar la verdad, pero fundamentada en la razón. En tal sentido, el diálogo era el instrumento que utilizaba Sócrates con sus discípulos, quien consideraba que no existía una sola respuesta a una pregunta formulada, ni tan fácil ni tan directa, así como también era inseguro el conocimiento que se obtuviera de este ejercicio (Zurita, 2002).

La impronta socrática impulsa, pues, a aprender a pensar desde la duda constante, por lo cual se entiende que, en palabras de Popper, K. (1992), un rasgo importante de la propuesta de este pensador griego tuviera que ver con la búsqueda de modestia, la coherencia y la capacidad autocrítica que le caracterizaba. Es decir, el verdadero maestro sólo puede probar su carácter de tal, demostrando esa autocrítica que le falta a aquel que no lo es; en sus propias palabras, nos dice Sócrates que “cualquiera sea la autoridad que yo tenga, ésta descansa exclusivamente en mi conocimiento de lo poco que sé”. Tal es la forma en que Sócrates podría haber justificado su misión de aguijonear y mantener a la gente libre del sueño dogmático (Popper K. 1992, p. 133).

Teniendo en cuenta lo anterior, entendiendo la función de la mayéutica en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, es posible descifrar aquello que buscaba este pensador griego: que el aprendizaje resultara de un proceso cognitivo, a partir de un debate de ideas interiores, mostrándose críticos hacia tales ideas manifestadas, lo cual debía llevar, finalmente, a la consolidación del conocimiento y la experiencia de aprendizaje vivida. Tal es la característica principal de la educación actual, pues, luego de pasar del modelo educativo conductista al constructivista, propende por la generación de conocimiento precisamente a través de diferentes experiencias, configurando nuevos conceptos y contando con estudiantes que son individuos con criterio propio, audaces, coherentes y con altas capacidades de reflexión y raciocinio, es decir de conciencia, los cuales viene a ser elementos característicos de lo que hoy consideramos como pensamiento crítico.

Sumado a lo anterior, este pensamiento socrático también se caracteriza por el uso de la “ironía” en cada una de las frases expresadas, durante sus diálogos consigo mismo, es decir, en sus momentos de autoreflexión, o con algunos de sus amigos coterráneos o sus estudiantes o discípulos; se trata de una cualidad que, a pesar de ser tomada inicialmente como un engaño, una

conducta traicionera o dañina, es a partir de Sócrates que se rompe con esta tendencia de pensamiento, adquiriendo un sentido más elevado del término.

La ironía se relaciona con la capacidad del hablante de expresar su punto de vista sobre un asunto social o político, por ejemplo, sin que haya necesidad de usar palabras o expresiones que indiquen literal o directamente lo que se quiere decir. En este caso, cabe anotar lo que considera Quintiliano como “ironía” (1914, citado por Quiroz, P., R., 2016), cuando afirma que esta es <<[...] aquella figura de dicción [es decir, *contrarium ei quod dicitur intellegendum est*] “donde debe entenderse algo contrario de lo que es dicho”>> (p. 128); esta es una concepción de esta palabra que ha resistido al paso del tiempo, manteniéndose inalterado su significado hasta hoy día; dice Quiroz, pues, que la ironía es asumida hoy como “el uso de las palabras para que expresemos algo, particularmente lo contrario, de su sentido literal” (Óp. Cit.).

Pon consiguiente, el uso de la ironía en cualquier contexto social, pero en especial en el contexto educativo, sirve de evidencia sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, toda vez que esta conlleva la dificultad de expresar, con otras palabras, una idea sobre la cual se ha reflexionado, y cuya finalidad busca la interpretación del oyente o destinatario sobre el tema en cuestión. Tal postura crítica expresada a partir de la ironía, demuestra las características personales de quien expresa la frase irónica, así como su posición frente a los asuntos sociales, culturales, políticos, económicos, etc., que le competen. Quiroz plantea que, con base en la ambigüedad de la ironía, de la polifonía de enfoques antiguos y nuevos que le caracteriza, así como por el dinamismo del lenguaje y la idea que se le ha adjudicado como forma de “filosofar socrático”, esta

[...] pasó a convertirse en un mecanismo o elemento propio de la personalidad del hablante que está siempre bajo recelo, peligrosamente

sospechoso de ser la palabra de un sofista o el efecto retórico, o de quien rompe la sinceridad del diálogo para beneficio propio o jactancia (p. 131).

Esta característica evidencia el modo en el que Sócrates planteaba sus objeciones y su interés mediante la pregunta, lo cual lleva a su interlocutor a que éste reconozca la ignorancia que lo rodeaba y la suya propia. Sócrates rechazó la idea de que la mente sea una especie de “tabla rasa”, desprovista de conocimiento alguno, por lo que tenía por costumbre inquirir con preguntas a todo aquél que se sometiese a su escrutinio, poniendo en apuros a su interlocutor de turno. El método socrático, nos dice Samaranch (1979), “básicamente radica en la dialéctica. La oposición entre ambos sistemas es formal y se pone muchas veces de relieve durante el diálogo” (p. 158).

De igual forma, el pensamiento Socrático incorporaba la mayéutica práctica, minuciosa que en algunas personas causaba malestar y desazón, porque el conocimiento de la misma se agotaba en el *telos* de su propia dinámica (es decir, en la relación pregunta-respuesta). Al respecto, subraya Gadamer, H. (2005) que

Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta.
(Gadamer. 2005, p. 440)

De ello se entiende, entonces, que la práctica de la pregunta que se vuelve sistemática, se llama “socrática”, lo que implica profundidad e interés evidente al evaluar una verdad o credibilidad de todo cuanto rodea al interrogador, incluyéndose a sí mismo.

Ahora bien, la herramienta de la pregunta, como fundamento en el proceso del PC, consiste en la práctica mediante la cual una persona experimentada (un maestro, por ejemplo) hace una pregunta a un interlocutor (su discípulo o estudiante), de tal manera que cada respuesta conlleva a una nueva pregunta, en un proceso que puede desarrollarse de forma indefinida. Es, dice Acosta (2007) “[...] una secuencia de heurística y confrontativa de preguntas y respuestas encaminada a promover o enriquecer el PC” (p. 12).

La singularidad de este pensamiento socrático consiste, pues, en la unidad entre pensamiento y acción, al identificar el conocimiento con la virtud intelectual, es decir el conocimiento de sí mismo, que dé cuenta de la identificación de las propias posibilidades y los propios límites, haciendo de este ejercicio diario un modo de vida.

De acuerdo a esto, es importante establecer que la mayéutica se considera “el arte de ayudar a dar a luz” (Andaluz, 1990, p. 50), pues este era el método de enseñanza y discusión empleado en la antigua Grecia socrática, en oposición al método de enseñanza de los sofistas de su época, principalmente con Protágoras de Abdera. Este filósofo griego incitaba a sus alumnos a practicar ejercicios retóricos sobre temas míticos, para prepararse para la discusión pública, toda vez que la retórica se entiende como una lucha o batalla “[...] en la que tengo que vencer al otro” (Roa, 2000), siendo este, finalmente, un ejercicio de poder.

Parece, pues, que el diálogo socrático es otro asunto distinto pues este, aunque no es idílico, ni está exento de la mediación del poder, es fundamentalmente un diálogo a través del cual se busca el entendimiento de un asunto analizado. Es decir, la otra persona con quien se debate, no se considera un enemigo, sino un interlocutor que puede ser auxiliado a descubrir, por sí mismo, la verdad que es subsistente. En este caso, pues, no hay para los sofistas una tal verdad a la que se pueda acceder de manera absoluta (Roa, 2000, p. 56).

La referencia al diálogo socrático encierra un aspecto revelador: lo doloroso que resulta llegar al conocimiento verdadero, cuando antes no se admite que se podría estar equivocado respecto a las propias convicciones sobre la naturaleza de las cosas. En consecuencia, el tratamiento que se ha realizado hasta ahora sobre la práctica de la mayéutica tiene como fin proporcionar claridad sobre su conceptualización, así como permitir empalmar el eje temático del presente estudio, en torno al PC, a la educación y, por ello, a la formación de estudiantes que cuenten con pensamiento crítico que, como lo establece esta técnica socrática, pretende que tales resultados se produzcan a partir de la relación maestro-alumno; en palabras de Díaz (2010) se entiende que, en contextos educativos, este es “[...] un método de enseñanza basado en el diálogo entre el maestro y los alumnos [que] busca llegar al conocimiento esencial de las cosas” (Díaz, 2010, p. 10-11).

Tal ejercicio permitía que Sócrates pudiera comprobar (como lo puede comprobar todo maestro que asuma esta práctica con el fin que este pensador griego tenía) si “[...] lo que engendraba la reflexión en sus discípulos era una apariencia engañosa o un fruto verdadero” (Díaz, 2010. p. 11). En tal sentido, pues, el primer logro de esta práctica mayéutica es lograr que el interlocutor, es decir, quien dialoga con el maestro, se percatara de su propia ignorancia, toda vez que este es el primer paso para aprender a aprender, como todavía hoy día es considerado. En este orden, la dialéctica socrática progresa en educación, debido a que cada vez más se propende en los salones de clases por generar debates internos en los estudiantes, para producir en ellos pensamiento contextualizado que les permita pensar sobre la realidad del contenido que se aprende, para reflexionar sobre la forma en que este contenido influye en sus vidas, que sean razonables sobre cada una de las situaciones vividas, estableciendo códigos y analizando la información que reciben, de tal forma que, finalmente, logren observarse a sí mismo, su interior,

y puedan deducir por sí mismos las acciones más convenientes para tomar. En tanto que esto se logre en los salones de clase, se asegura con ello el cumplimiento de este antiguo precepto griego y sus momentos de generación de concepto, procedimiento filosófico y actitud ante la vida y la realidad de quien aprende.

4.3. Pensamiento crítico en Descartes: época moderna.

Llegados a este punto, bien vale la pena pasar de la Grecia clásica a la modernidad, para tener en cuenta el aporte de pensadores de corrientes marcadas hacia el desarrollo del ser humano, como es el caso de René Descartes. La razón de ser de este salto se debe al primer acontecimiento histórico de renacimiento en cuanto a los conceptos antiguos relacionados con el pensamiento crítico que compete a esta investigación. Hegel dice sobre esto que es Descartes “un héroe del pensamiento que aborda de nuevo la empresa desde el principio y reconstruye la filosofía sobre los cimientos puestos ahora al descubierto al cabo de mil años” (Hegel, G.W.F. (1977, p. 254). Por tal razón, este filósofo es considerado como “el padre del racionalismo y uno de los pioneros de la modernidad” (Buch, 2014, p. 40), siendo vigentes hoy día sus propuestas y pensamiento, los cuales se pueden evidenciar en las bases epistémicas del moderno PC en Paul y Elder (2007), así como la tesis ideológica de Sócrates.

Así pues, durante su época, Descartes cuestiona la autoridad de la escuela y la búsqueda de la verdad en uno mismo, ideas que fueron desarrolladas en dos de sus grandes obras: *Discurso del método* (2010) y *Meditaciones metafísicas* (1977) y en las cuales se manifiesta el concepto de sujeto pensante crítico que se viene desarrollando en este documento.

En el libro “Discurso del método” Descartes proporciona un método que sirve como guía y que se basa en la indagación continua de una nueva verdad o ciencia, conclusiones a la que

llega luego de haber invertido tiempo analizando los planteamientos de los antiguos pensadores, tras lo cual se encontró rodeado de tantas dudas y errores que se vio obligado a tomar la determinación de desarrollar su propia investigación, siendo a través de esta vía del método que se propicia el aumento del conocimiento y el descubrimiento de nuevas verdades (Descartes, 2010).

Así pues, en su afán por evitar el error en sus investigaciones, este investigador suministró un conjunto de reglas aplicables a cualquier campo del saber, las cuales se conocieron como “reglas del método cartesiano” y que se resumen en cuatro (4) preceptos fundamentales, como son: 1) es preciso evitar la aceptación de verdades absolutas, hasta tanto no se tenga evidencia de ella; en otras palabras, no se debe caer en precipitaciones y mantener la prevención frente a todo tema estudiado. 2. Es preciso separar el problema en tantas partes como sea posible, para ir analizando y resolviendo cada una por separado. 3. El hecho de separar el problema permite la organización del pensamiento, del más simple y fácil al más complejo y difícil, de tal forma que el ejercicio de lo más sencillo ayude a desarrollar las habilidades y virtudes para atender y resolver los más complejo. Finalmente, 4. Se debe realizar, a forma de inventario, una lista de chequeo que ayude a revisar y comprobar la atención, el análisis y la solución de todos los puntos analizados o estudiados, sin que se omita un solo aspecto (Descartes, 2010).

El segundo libro, “Meditaciones metafísicas”, con relación a mantener una actitud y postura escéptica desde el inicio, es un documento en el cual se manifiesta la capacidad del ser humano de poner en marcha la “duda” para de esta forma poder hallar la evidencia. Descartes dice, pues, que esta búsqueda de la evidencia se entiende como el acto de rechazar decididamente aquello que no es evidente, aquello que ha sido aceptado por error como verdadero (Descartes, 1977). Es preciso aclarar que, aun cuando el punto de vista central de este

libro de Descartes es la constatación de la existencia de Dios, este no es el asunto por el cual se desarrolla este trabajo de investigación; lo que nos interesa revisar es, precisamente, la forma en que este pensador logra llegar a esta conclusión, toda vez que, en la primera meditación, es donde se puede observar la duda radical en la cual se identifican las raíces del pensamiento crítico. Descartes duda de todo, puesto que todo eso que ha recibido

[...] como lo más verdadero y seguro lo he aprendido de los sentidos, o por los sentidos: ahora bien, algunas veces he comprobado que esos sentidos eran engañosos, y es prudente no fiarse nunca por completo de quienes hemos sido alguna vez engañados (p. 114).

Es una duda radical que se configura como elemento de gran utilidad en el momento de establecer nuestra postura frente al mundo y la realidad que nos rodea. Una duda esbozada en tales términos posee la capacidad de echar abajo todos los prejuicios y las creencias que hemos construido hasta el sol de hoy, toda vez que se dudaría de todo. No obstante, al mantener esta duda a tal punto de radicalización, se puede caer en el escepticismo absoluto, una actitud peligrosa, por demás, ya que, se podría dudar incluso de la existencia misma. En tal sentido, siendo sujetos críticos, se deben establecer límites a esta duda, debido a que, aun cuando este no sea totalmente satisfactorio, se reconoce que el conocimiento es dinámico y se encuentra en constante movimiento, por lo cual lo que en la actualidad se considera como una verdad irrevocable, posteriormente puede ser tomado como una falacia absoluta.

4.4. Pensamiento crítico en época contemporánea: Kant y Horkheimer.

Con base en estas ideas, se comprende que el método cartesiano o la “duda metódica” busca disipar el error y descubrir verdades a través de la duda misma, aplicando la evidencia e

irrefutabilidad propias de las matemáticas. Es este un criterio establecido durante el siglo XIX que, de acuerdo con los estudios realizados por Immanuel Kant (citado por Rojas, 2005), y evidenciados en el prólogo de su libro “Crítica de la razón pura”, plantea un interesante uso de la crítica como tribunal al cual debe someterse la razón misma (p.7), reproduciendo las ideas de los filósofos clásicos como Sócrates y Descartes, develando con ello que, conforme lo plantea Rojas (2005),

Es evidentemente el efecto no de la ligereza, sino del Juicio maduro de la época, que no se deja seducir por un saber aparente; es una intimación a la razón para que emprenda de nuevo la más difícil de sus tareas, la del propio conocimiento, y establezca un tribunal que la asegure en sus pretensiones legítimas y que en cambio acabe con todas las arrogancias infundadas, y no por medio de afirmaciones arbitrarias, sino según sus eternas e inmutables leyes. Este tribunal no es otro que la <<Crítica de la razón pura misma>>. Llama la atención que Kant defina que la función de la Crítica de la razón pura es un tribunal (Rojas O., 2005, p.p. 181-182).

Lo anterior implica que Kant, al plantear un giro en cuanto al objeto de estudio del conocimiento, que ya no estaría más centrado en el mundo, ni en los objetos, sino que en adelante se ubicaría en el sujeto, es decir, aquél que se cuestiona sobre los límites y alcances del conocimiento mismo. En tal sentido, Kant le otorga a la crítica una función específica: la de juzgar a la razón misma; es decir, que todo pensamiento, creencia o certeza debía someterse al tribunal de la crítica, siendo esta una teoría que, cabe resaltar, se empeñó en acabar con las infundadas pretensiones de verdad representadas en la metafísica de su tiempo, lo que Kant llamaba el “despertar del sueño dogmático de la metafísica” (Rojas O., 2005).

Así, a partir del pensamiento de Kant, crítica se entiende como la capacidad de cuestionar los límites de la razón misma, esa actitud de búsqueda por el pensamiento autónomo que confiere

al hombre la emancipación de aquellos que le dicen e indican qué hacer y no hacer, como se debe pensar y cómo no hacerlo. En definitiva, se trata de una crítica hacia todo intento de dogmatismo. Gracias a Kant, pues, se entiende que la mejor forma de conceptualizar y definir “crítica”, es estableciendo una relación opuesta con la palabra “dogma”. Es decir, considerar a una persona crítica viene a comprenderse no como aquel sujeto que está “en contra de...”, como se ha acostumbrado a tomar este término, sino como una posición en la cual, aun cuando presente mi posición crítica hacia alguien, hacia sus planteamientos, actitudes o acciones, es posible que me encuentre de acuerdo con esta persona. El estar dogmáticamente en desacuerdo con alguien significa que se ha caído en la repetición de afirmaciones ajenas, en la confianza absoluta hacia la guía o las indicaciones que alguien más nos proporciona (líderes políticos o religiosos, periodistas, profesores, etc.), sin cuestionamientos, lo cual no es ser crítico en el sentido kantiano de la palabra.

En tal sentido, el PC en la idea de Kant no implica el alejarse del punto contrario al que se critica, puesto que este acto no permitiría que se produzca el ejercicio de pensamiento que conlleve el cuestionamiento del mismo. Tal es el caso de esta postura de pensamiento en el contexto educativo: esperar que los estudiantes estén alertas de todo cuanto se estudia y analiza, para revisarlo con una mirada acuciosa, puesto que la crítica no se corresponde con el contenido de lo que se estudia, sino con la forma en que se produce el intelecto que ayuda a entender tal contenido, lo cual ayuda a entender que, con todas formas de análisis, las fundamentaciones y las elaboraciones del pensamiento, cualquiera que sea la ideología que se desee sostener, esta será posible a partir de la crítica o el dogma. No obstante, lo que se espera es que los estudiantes logren desarrollar un pensamiento más crítico que dogmático, toda vez que se propende por la

formación de individuos autónomos y libres en el análisis de toda realidad, así como en toda decisión que este deba tomar.

Por su parte, en la década de 1920 y bajo la dirección del filósofo alemán, Max Horkheimer, surge la escuela de Frankfurt, o escuela de la teoría crítica por el título del libro escrito por Horkheimer *Teoría Crítica* (2003), a partir del cual se entiende que el conocimiento no se configura como mera reproducción conceptual de datos objetivados de la realidad; en vez de ello, el conocimiento se establece como constitutivo de la realidad, de la cual este se forma de manera auténtica. Por tal motivo, esta teoría de la sociedad se contrapone de forma radical al planteamiento de una teoría “pura”, a partir de la cual se produce la separación entre sujeto observador y verdad -u objeto- observada. En vez de ello, la teoría crítica insiste en la generación de conocimiento a partir de la experiencia como mediadora, de la praxis misma de la época que se vive, así como por los intereses teóricos que se tengan al interior de esta práctica misma. Este planteamiento permite reconocer que todas las formas de organización conceptual, de sistemas de conocimiento o, en palabras exactas, de ciencias, se han configurado y se configuran, desde este pensamiento teórico crítico, en relación con la dinámica social y la vida misma (Horkheimer, 2003).

En tal sentido, la praxis y los intereses teóricos (así como los extra-teóricos) que surgen en una época histórica determinada, adquieren valor teórico y cognitivo, toda vez que son estos el punto de partida para la organización del conocimiento científico y los objetos de estudio. Es por ello que esta escuela muestra su aversión hacia los sistemas teóricos cerrados, ya que es el contexto social el que le genera interés y hacia el cual se procura influir directamente a través de la filosofía (Horkheimer, 2003). En las propias palabras de Horkheimer, se entiende que

El pensamiento crítico contiene un concepto del hombre que se opone a sí mismo en tanto no se produzca esa identidad. Si el actuar conforme a la razón es propio del hombre, la praxis social dada, que forma la existencia hasta en sus mismos detalles, es inhumana, y este carácter de inhumanidad repercute en todo lo que se realiza en la sociedad. La actividad intelectual y material del hombre siempre seguirá teniendo algo exterior: esto es, la naturaleza como suma de los factores no dominados aún en cada época, y con los cuales la sociedad está en relación. Pero si a ello se suman, como una parte más de la naturaleza, las circunstancias que dependen únicamente del hombre mismo, su relación en lo que respecta al trabajo, la marcha de su propia historia, entonces esta exterioridad no solo no es una categoría suprahistórica, eterna -tampoco es pura naturaleza en el sentido señalado-, sino el signo de una lamentable impotencia cuya aceptación es antihumana y antirracional (p. 242).

Así pues, la Escuela de Frankfurt estuvo orientada por un grupo de estudiosos e investigadores, entre los que se cuentan a Horkheimer, Adorno, Fromm y Marcuse, como importantes representantes de la misma, motivados por una fuerte reflexión crítica hacia la sociedad que, en su momento, atravesaba por gran transformación a nivel social, político y económico, tras el auge del capitalismo.

Frente a tales cambios de escenario, estos investigadores se dieron a la tarea de rescatar las ideas del pensamiento de la ilustración, en relación a la razón. La necesidad no era otra que la de redefinir lo que es el sujeto autónomo y la sociedad; su planteamiento se basaba en que todo esto se produce a partir de una reivindicación del potencial de la razón propio de la especie

humana, así como del rol crítico que debe cumplir la humanidad. Según Sáenz (2008), la crítica en ese contexto se refiere a

[...] el esfuerzo intelectual y en definitivo práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real. A la pereza intelectual la llamamos en muchas ocasiones firmes convicciones (p. 3).

En tal sentido, se entiende que esta escuela busca la constitución de un hombre constantemente crítico de su realidad, así como de los procesos de pensamientos que le conducían al conocimiento de tales situaciones sociales, históricas, políticas, etc., contrario a la idea del hombre cuyo pensamiento burgués se limitaba a la reflexión sobre sí mismo, necesitado de su *ego*, mientras se cree autónomo o libre. Es una concepción del hombre individualizada que se supone alejado del acontecer histórico o social, en oposición del hombre cuya convicción propia se relaciona sin problemas con una comunidad preexistente, cuyo ejemplo palpable se observa en la ideología de la raza. Es decir, a partir del uso de un “nosotros” que se toma en serio, toda vez que, en términos dialecticos se constituye en instrumento generalizador. Horkheimer dice que, en la sociedad actual, este tipo de pensamiento se considera, “al menos en cuestiones sociales, armónico e ilusionista” (p. 243). No obstante, plantea Horkheimer, desde el pensamiento crítico y su teoría (crítica),

[...] se oponen a ambas actitudes. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una

determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza (p. 243).

En definitiva, hasta este punto se ha presentado el armazón epistémico en el que se fundamenta el actual PC, desde la valoración del diálogo socrático, hasta la importancia que le otorga a la crítica la escuela de Frankfurt. La referencia a estas teorías pone en evidencia la vigencia de las mismas, así como la necesidad de tenerlas en cuenta para el desarrollo de este y otros futuros estudios sobre este tema, dadas las actuales condiciones sociales y, sobre todo, educativas en las que escasea o falta el desarrollo de la crítica y, por ende, del pensamiento crítico en nuestras sociedades.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Paradigma

Antes que todo, es preciso anotar que, siempre que un investigador se encuentra en la fase inicial del proyecto de investigación, se hace necesario que este conozca y se ubique dentro de un paradigma específico, que le ayude a guiar su proceso investigativo, toda vez que, como lo indican Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) es inconveniente ingresar al campo de la investigación desprovistos de una percepción clara y un conocimiento preciso sobre el paradigma que mejor se aproxima o amolda al fenómeno que se desea estudiar.

En tal sentido, para tener mayor claridad sobre lo que se entiende por paradigma, se atenderán a la conceptualización establecida por dos autores sobre el mismo. En primera instancia, dice Flores (2004), se entiende por paradigma al sistema de creencias o la visión de mundo que comparte un grupo humano sobre la realidad, así como el entorno que tales individuos ocupan en ella y las múltiples relaciones que permite establecer tal postura con aquello que existe.

Por su parte, Patton (2002) plantea que el paradigma muestra y sirve como guía para que los investigadores tengan certeza de lo que se considera legítimo, válido y razonable. Este es, pues, asumido como una especie de lente a través del cual los investigadores pueden observar la realidad, desde una posición específica, de tal forma que ello establecerá la manera en que se lleve a cabo el proceso investigativo. En sus propias palabras, pues, dice Patton

Paradigms tell us what is important, legitimate, and reasonable. [They] are also normative, telling the practitioner what to do without the necessity of long existential or epistemological consideration (Patton, 2002, p. 69).

Con base en lo establecido por Guba y Lincoln (1994), se conocen hasta este momento cuatro paradigmas que fundamentan lo diferentes procesos de investigación, como son: el positivismo, el neopositivismo o pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. En tal sentido, estos autores establecieron tres interrogantes específicos, en procura de que estas sirvan al investigador como una guía que les permitan ubicarse en uno de los paradigmas previamente anotados: La primera de ellas se formula en términos ontológicos, indagando sobre ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad? Por su parte, la segunda pregunta se formula en términos epistemológicos, indagando sobre ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el posible conocedor, y qué es aquello que puede ser conocido? Finalmente, la tercera pregunta se produce en términos metodológicos y busca saber ¿Cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?

Dentro de tales conceptualizaciones e interrogantes guías, se establece que, para labor investigativa que aquí nos convoca, el paradigma dentro del cual se ubica esta investigación es el Constructivista, toda vez que este busca “contrastar las disciplinas naturales o exactas con las de tipo social” (Ramos, C., 2015), ya que las ciencias vinculadas con este paradigma cuestionado, tiene la posibilidad de almacenar el conocimiento y logran la aplicación de métodos experimentales de investigación (Óp. Cit.). No obstante, es a partir el constructivismo que se aborda acontecimientos históricos altamente complejos, en los cuales el conocimiento no es considerado absoluto ni puede ser acumulado, toda vez que se trata de acontecimientos sociales en los cuales los fenómenos son dinámicos y cambiables (Gergen, 2007, citado por Ramos, C., 2015). Sobre el rol disidente que cumple el constructivismo social frente a aquellos paradigmas que acostumbran a cuantificar la realidad, Garrido y Alvarado (2007, citado por Ramos, C., 2015) nos dicen que

[...] esta postura se basa en la reflexión de tipo epistemológica, en la cual se realiza una crítica a la ontología positivista y post-positivista a partir de los cambios filosóficos y de tipo sociológico que han develado de forma histórica sus prácticas y métodos científicos para llegar al conocimiento (p. 14).

En tal sentido, pues, por tratarse de una revisión crítico-analítica sobre el PC, relacionado este último con los contextos educativos, es decir, espacios en los que produce conocimiento a partir de la interrelación de sujetos sociales, a partir de una realidad conjunta y un tiempo histórico compartido entre ellos, este estudio conduce a la construcción de la realidad, el conocimiento de quienes participan en el proceso investigativo, desde diferentes percepciones y a partir de lo social, así como sin alejarse de los valores del investigador, por estar este inmerso en el contexto en que se produce el fenómeno y sin generalizar los resultados obtenidos del análisis realizado, todo ello en relación con la forma en que el PC es planteado por varios autores, así como este se desarrolla en tales planteles educativos, (Hernández et al., 2010, citado por Ramos, C., 2015).

5.2. Enfoque

Con base en el estudio el Pensamiento Crítico en el contexto educativo, en el que se propende por el análisis de las ideas planteadas por investigadores sobre este tema, y sin la realización de un estudio práctico, el desarrollo de esta investigación se realiza desde enfoque cualitativo, lo que significa que se realiza una revisión profunda de investigaciones científicas, teorías o escritos producto de la experimentación en el aula, reflexionando en torno al PC, tomando como base fundamental el trabajo investigativo desarrollado sobre este tema por Paul y

Elder, entendiendo que el enfoque de una investigación se considera, en palabras de Mesías, O. (2010) como

El fundamento teórico de la investigación cualitativa parte de la epistemología pos-positivista, sus diferentes métodos encuentran el espacio para hacer énfasis en un enfoque estructural, sistémico, gestáltico y humanista; preocupándose de la descripción de los resultados con la respectiva riqueza de sus detalles, como una vivencia profunda que se pueda transmitir al lector (p. 3).

Así pues, siguiendo a este autor, se sabe que algunas de las características más sobresalientes de la investigación cualitativa son la descripción, la inducción, el holismo, la fenomenología, su estructuración sistémica y, sobre todo, su flexibilidad, destacando de ella la validez de sus datos, más que su replicabilidad, mientras se trata de reconocer, ante todo, la profunda naturaleza de las realidades en las que se produce el fenómeno, así como su dinamismo estructural. En tal sentido, este estudio mantendrá, por su puesto, este carácter descriptivo, inductivo y holístico que conlleva la investigación cualitativa, al igual que la flexibilidad en los tiempos y las formas de tratar cada tema. En palabras de Hernández, Fernández & Baptista (2012), se trata de una investigación que

“[...] proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad (p.16).

Por ello, es preciso anotar que, además, en la presente revisión no se tiene establecida la manipulación del objeto de estudio, sino la reflexión, el análisis y la justificación de su implementación y la necesidad de fortalecimiento del mismo, dentro del contexto educativo, toda

vez que, como lo plantea Corbetta (2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2012), “la aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad” (p. 9).

En tal sentido, pues, se lleva a cabo esta investigación a partir del compendio de ideas de como Paul y Elder (2003), Nussbaum, M. (2012) y Facione, P. (2007), lo que hace que él único participante de este estudio sea la investigadora maestrante, reflejando con ello que no se trata de un tipo de investigación aplicada, razón por la cual sus planteamientos deben comprenderse en ese estricto sentido.

5.3. Diseño

Antes de plantear el diseño de la presente investigación, es preciso presentar la conceptualización que comparten algunos investigadores sobre el término diseño (Wentz, 2014; McLaren, 2014; Creswell, 2013a; Kalaian, 2008, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2012), desde la perspectiva cuantitativa, el cual se toma como plan o estrategia creada con el fin de conseguir la información deseada, de tal forma que esta ayude a responder la pregunta problema.

Es preciso anotar que, habiendo conocido por parte de Hernández, Fernández y Baptista que “cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño” (p. 470), toda vez que pueden existir estudios cualitativos que compartan aspectos similares, pero nunca uno será igual que el otro, y en tanto que el investigador, como instrumento que recolecta la información, y el contexto, como espacio-tiempo en que suceden los fenómenos, son dinámicos, y cambiantes a través del paso del tiempo, proporcionan a cada investigación cualitativa un aspecto único y a la definición de diseño un sentido totalmente diferente del que se le dio a partir de la investigación cuantitativa

(Hernández, Fernández y Baptista, 2012). En tal caso y a la luz de este planteamiento, pues, el término diseño se entiende como el “[...] abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación” y que, según sea el autor, este adquiere otras denominaciones como “aproximación”, “marco interpretativo” o “estrategia de indagación” (Miller y Crabtree, 1992; Álvarez-Gayou, 2003; Denzin y Lincoln, 2005, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 470).

Con base en lo anterior, pues, se planteó el desarrollo de un estudio comparativo como marco interpretativo, en el que se revisaron y analizaron los modelos de PC de Paul y Elder, en contraste con las ideas establecidas por Nussbaum, Facione, Ennis y Lipman en sus modelos, con el fin de evaluar las características de cada uno y sus implicaciones en el contexto educativo, de tal forma que al final se logre establecer una postura propia sobre el modelo de PC más conveniente para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En consecuencia, la construcción del presente diseño de investigación se definió a partir de la revisión crítico-analítica del PC y su relación con el contexto educativo, por lo que el estilo que se pretende mantener conlleva la categorización, la estructuración, el contraste y el análisis del tema objeto de estudio, procurando argumentar sobre la importancia y la necesidad del estudio del modelo de PC en Paul y Elder, principalmente, así como en autores contemporáneos como Nussbaum, Facione, Ennis y Lipman.

5.4. Método

Por su parte, el término método se origina de las raíces *meth*, que significa *meta* y *odos*, que significa “vía”. Es decir, el método es el camino que conduce a la meta. En investigación, el

método se entiende como aquella vía por la cual se busca responder a la pregunta “¿Cómo se desarrollará o se desarrolló la investigación?” (Abreu. 2014, p. 195).

En tal sentido, pues, el método aplicado en este estudio consistió, en principio, en el uso de la lógica inductiva, lo cual se establece, como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2012), a partir “[...] De lo particular a general (de los datos a las generalizaciones —no estadísticas— y la teoría)” (p. 11), toda vez que el razonamiento inductivo propuesto aquí tiene como tarea el análisis de los procesos con los cuales se obtendrá el conocimiento teórico relacionado con el PC, partiendo de lo singular y empírico.

Sumando a ello, se tendrá en cuenta la hermenéutica, como uno de los enfoques de la fenomenología, que se basa en la interpretación de las experiencias humanas, así como de los “textos” de vida, como lo establecen Hernández, Fernández y Baptista (2012, p. 494). Tal método se caracteriza por no seguir reglas, pero se establece “[...] como un producto de la interacción dinámica” de actividades investigativas, como son a) la definición del fenómeno o problema; b) el estudio y la reflexión del mismo; c) el descubrimiento de categorías y temas relacionados con este; d) la descripción y e) la interpretación del fenómeno o problema, a través de la mediación de significados que le proporcionan los participantes de la situación estudiada (Creswell et al. 2007; van Manen, 1990, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 494).

Se trata pues, de un método hermenéutico en sentido amplio, que consistió en el uso consciente o inconscientemente de datos e información relacionada con el modelo de PC, para observar su proceso teórico, interpretar los planteamientos que hacen de este autores como Paul y Elder, Facione, Nussbaum y Lipman, reflexionar sobre su relación con los contextos educativos, toda vez que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, y procura

constantemente observar algo y buscarle significado. En palabras de Martínez, M. (2006), se hace necesario entonces “utilizar las reglas y los procedimientos de estos métodos cuando la información recogida (los datos) necesiten una continua hermenéutica” (p. 135).

Luego entonces, el valor de esta forma particular de comprender este tema de estudio, en este caso sobre el PC, envuelve la evaluación constante de nuestro pensar, es decir, la forma en que se produce el pensamiento, y los elementos constitutivos del proceso de PC, así como la comprensión de su relación con los contextos educativos y la necesidad de una evaluación que vaya acorde no solo con las habilidades intelectuales del individuo, sino también con las virtudes intelectuales, toda vez que estas influyen consecuentemente en los aspectos académicos y de la vida misma, contribuyendo a fortalecer la forma en cómo nos interrelacionamos.

5.5. Fases, Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este trabajo de investigación se determinó como objeto de estudio el modelo de PC propuesto por Paul y Elder, el cual se estudió a partir de una revisión crítico-analítica del mismo, por lo que fue necesaria la revisión de la literatura correspondiente; de igual forma, se llevó a cabo la construcción de un marco epistemológico cuya finalidad fue la de ampliar y profundizar el conocimiento teórico respecto al modelo de PC, en comparación con lo que establecen otros autores a fines a este tema y, finalmente, se requirió la definición de las implicaciones prácticas del estudio, la evaluación y la medición del PC, en el contexto educativo.

Como expresa Martínez, M. (2006) y Hernández, Fernández y Baptista (2012), sobre los elementos esenciales de la investigación, haciendo referencia a las técnicas, los instrumentos y las dinámicas que se deben seguir, si se pretende llegar a un texto de contenido científico, es preciso partir, según lo establece Martínez, M (2006)

[...] del hecho que el investigador desea alcanzar unos objetivos que, a veces, están orientados hacia la solución de un problema; los dos centros fundamentales de actividad consisten en: (1) Recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema; y (2), Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información (p. 128).

Así pues, en tanto que este estudio conlleva la revisión crítico-analítica del modelo de PC en el pensamiento de Paul y Elder, en contraste con las ideas planteadas por Nussbaum, Facione y Lipman, se entiende con ello la existencia de una situación problémica a la cual es preciso encontrar solución, razón por la cual se han establecido unas pautas procedimentales referidas a cumplir lo que plantea Martínez, M. en la cita anterior.

Por tal motivo, el desarrollo de esta investigación consistió en dos etapas concretas: la primera, enmarca la recolección de información necesaria que conllevó la búsqueda de documentos idóneos y acordes con el tema planteado, es decir, el Pensamiento Crítico y la educación; así como investigaciones que dieran cuenta del desarrollo y la evolución del PC, tomando como recursos los repositorios y las bases de datos de internet, en páginas como SIBILA, Ebook Central (ProQuest), Redalyc Clacso, bases de datos de acceso libre, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Acceso libre, EBSCOhost, bases de datos académicas, e-Libro (Plataforma de libros digitales en todas las áreas del conocimiento), Scopus, entre otras. Gracias a tales recursos, se pudo crear simultáneamente una base de datos personal que contenía todos los documentos hallados.

Luego de lo anterior, se tuvo como período de empalme y formación de criterio aquel espacio en el que se logró examinar el contenido de los documentos, así como se extrajeron los apartados relevantes y se comenzó la proyección del documento. Por ello, la muestra

seleccionada estuvo constituida por 17 textos consultados, distribuidos de la siguiente forma: 4 textos de Paul y Elder; 4 de Nussbaum; 3 de Lipman; 3 de Facione y 3 de Ennis.

Por tal motivo, para la configuración de la muestra se tuvo que someter al universo a un proceso de filtro, así como a unos valores de recorte que no atienden las estrategias de filtro, sino en la exclusión que realizó la investigadora sobre ciertos documentos encontrados, tendiendo en cuenta criterios de análisis considerados como pertinentes, de tal forma que se lograra establecer una muestra idónea, los cuales alcanzaron, como ya se indicó antes, los 17 documentos consultados.

Así pues, al contar con una base de datos de documentos idóneos, se procuró precisar aquellos estudios y las posturas teóricas en las que se pudiera realizar un contraste de pensamiento, entre las ideas planteadas por Facione (2007) y Paul y Elder (2007), tomándolas como base de esta investigación, así como algunos estudios complementarios sobre el tema, como es el caso del investigador Acosta (2017).

Por consiguiente, para establecer un orden procedimental en la recolección de la información, se tuvieron en cuenta las siguientes actividades, fundamentales para el proceso general de investigación, las cuales se esperaban que propiciaran un conjunto de herramientas analíticas, como es el caso de las unidades de análisis, o bien la base de datos cuya función principal correspondía a establecerse como matriz de información.

5.5.1. Hilo conductor de actividades

Así pues, para el desarrollo adecuado del proceso de recolección, de selección, de análisis y conformación de tales unidades de análisis, fue necesario tener en cuenta el siguiente hilo

conductor de las actividades a realizar para ello, según lo establecen Hernández, Fernández y Baptista (2012 p. 15):

- Revisión Bibliográfica sobre el tema.
- Selección de la literatura acorde al tema general del PC y, en específico, en el contexto educativo.
- Contextualización del proceso, justificación y necesidad del estudio
- Análisis de contenidos (interpretación de textos o series de textos en búsqueda del significado del texto bajo la óptica personal).

5.5.2. Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

En el caso de las técnicas de recolección de información, para el desarrollo de esta investigación, se tuvo en cuenta la revisión documental o de archivos, con base en la literatura recabada, lo que implica detectar, consultar y obtener el material bibliográfico (o los referentes bibliográficos), que cumplan con los criterios de utilidad para los propósitos del estudio. A partir de estos documentos, se extrajo y recopiló la información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación. por tal motivo, esta revisión debió ser selectiva, toda vez que, cada año, se publican en el mundo miles de artículos en revistas académicas, libros y otras clases de materiales sobre las diferentes áreas del conocimiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 61).

En consecuencia, a pesar de que se entiende que en investigación cualitativa el primer instrumento de recolección de datos es el mismo investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 397), para esta investigación, los instrumentos seleccionados y utilizados fueron la matriz bibliográfica y la matriz analítica (ver anexo A y B), por una parte, los cuales fungieron como herramientas de estructura, búsqueda, selección y análisis de la información adecuada para

el estudio del tema y, por otra parte, se usaron buscadores académicos en la web (ver tabla 1).

Así pues, dentro de la información pertinente se encontraron los siguientes datos:

Tabla 1. Instrumentos para la recolección de información.

NO.	INSTRUMENTO DE BÚSQUEDA	PATRÓN DE BÚSQUEDA	FILTROS DE INFORMACIÓN
1	scholar.google.es	1. Autores contemporáneos PC	1. Filtro de búsqueda geográfico
2	SIBILA+	2. autores clásicos PC	a. Ubicación de autores
3	Ebook Central (ProQuest)	3. Pensamiento Crítico	2. Filtro temático
4	Redalyc Clacso:	4. Educación	2.2. Pensamiento Crítico
5	Base de datos de acceso libre.	5. Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico.	2.3. Contexto educativo actual/tendencia educativa moderna/educación y PC
6	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Acceso libre	6. Nombre autores: Martha Nussbaum, Peter Facione, Paul y Elder, entre otros.	3. Filtros de información
7	EBSCOhost: Bases de Datos Académicas	7. Elementos Ontológicos del Pensamiento Crítico	3.3. Relevancia del texto.
8	Libro: Plataforma de libros digitales	8. La Educación en el contexto de la Globalización.	3.4. Fuente de información de los autores
9	Scopus	9. Educación basada en competencias	3.5. Fecha del estudio/actualidad
10	Scientific Electronic Library Online (Scielo)	10. Competencias, disposiciones y/o virtudes del ser	
11	Base de datos de la Universidad de Cartagena, Repositorio estudiantil, Booklick	11. pedagogía socrática	
12	Centro o sistemas de información y bases de referencias y datos en este caso la biblioteca de la Universidad del Norte Karl C. Parrish		

Nota. Relación de bases de datos consultadas, según los tipos de temas y filtro de información. **Fuente:** Elaboración propia (2019).

De igual forma, con el objetivo de unificar la información sobre los buscadores utilizados, fue necesario precisar la naturaleza de algunos de ellos, por lo que se logró identificar que, en consonancia con su naturaleza, las mayores bases de datos multidisciplinares fueron: Redalyc Clacso: Base de datos de acceso libre; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; Acceso libre; e-Libro: Plataforma de libros digitales en todas las áreas del conocimiento; Scopus; Scientific Electronic Library Online (Scielo): Base de datos

multidisciplinar con información gratuita, texto completo, con contenidos en español y, por su puesto, las base de datos de la Universidad de Cartagena, el Repositorio estudiantil, Booklick y la del Centro o sistemas de información y bases de referencias y datos, en este caso de la biblioteca de la Universidad del Norte Karl C. Parrish.

En todos estos recursos, pues, se encontraron resúmenes y referencias bibliográficas de literatura científica revisadas por pares, las cuales integran todas las fuentes relevantes para investigación básica, aplicada e innovación tecnológica, a través de patentes, fuentes de Internet de contenido científico, revistas científicas de acceso abierto y actas de congresos. Por su parte, en el caso de querer descargar artículos por acceso remoto, es preciso registrarse como usuario de esta base de datos con su correo institucional y, una vez seleccionada de las bases de datos y de consultarlas, se tomaron notas, se elaboraron reseñas e informes sobre el texto escogido como pertinente, extrayendo las citas que describieran la idea planteada por el autor o la autora. No obstante, para llegar a este punto, cada documento seleccionado debió pasar por las especificaciones contenidas en el cuadro previo, lo cual ayudó a actualizar el objeto de estudio a fin de analizar y organizar todo el material que se recopiló, y para tenerse en cuenta en las reuniones periódicas con el asesor de la investigación.

5.5.3. Técnica de análisis de datos

Como técnica de investigación, se hizo uso del análisis de contenido y la creación de una matriz de análisis (ver anexo B), teniendo en cuenta que este estudio fue documental, es tanto la búsqueda y selección de libros, textos científicos, estudios aplicados y las entrevistas contenidas en escritos de contenido digital y físico, se mantuvieron en una matriz de análisis materializada como base de datos. La ubicación de matriz se reduce a una carpeta digital, alojada en unos

dispositivos móviles de propiedad de la investigadora (es decir, Smartphone y computadora portátil).

5.6. Alcance del estudio

Aun cuando se trata de una investigación cualitativa, el alcance de este estudio es de carácter *Descriptivo*, principalmente, con algunas secciones de alcance *Explicativo*, toda vez que se describen los procesos de producción del PC y se presentan explicaciones de cómo este proceso se relaciona con los contextos educativos, específicamente con relación a los modelos de PC de Paul y Elder, Nussbaum, Facione y Lipman (Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 90-98).

Así pues, siendo este estudio principalmente descriptivo, es preciso anotar que el alcance del presente estudio se centró en los resultados de la revisión crítico-analítica descritos en el capítulo correspondiente a las implicaciones prácticas del PC en la educación, la conclusión y las recomendaciones; por ello, en términos generales, la repercusión se centró en justificar la necesidad en la educación de enseñar a pensar de forma virtuosa y no simplemente a transmitir información, repetir acciones o memorizar ideas, enfocándose en el análisis del componente cognoscitivo de los seres humanos, como uno de los atributos más sobresalientes. En consecuencia, se entiende con ello que el PC no solo impacta en la educación, sino que este es transversal y permea todas esferas sociales del hombre, como lo ha precisado Campos (2007).

No obstante, en esta investigación se reflexionó sobre el contexto educativo y, por lo tanto, en el quehacer docente, en la introspección de virtudes intelectuales y no solo en las habilidades motoras o intelectuales adquiridas, a través de la experimentación en el aula.

Así pues, en vista de lo anterior, la meta del investigador en este trabajo no radicó en la generación de un concepto nuevo, sino en la demostración de un espectro más amplio del estudio relacionado con el tema que aquí nos convoca, de modo que este podrá conducir a resultados diversos, como lo indican Hernández, Fernández y Baptista, cuando dicen que

Con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 92).

Así mismo, respecto a las implicaciones o los alcances de esta investigación, encontramos que se podría presentar una carencia en el ámbito evaluativo del PC en el ámbito educativo, pues es claro que sobresalen estudios como los elaborados por González, G. y Márquez, M. (2010) y Acosta (2017), por considerarlos estandartes de la investigación experimental en el tema. Sin embargo, un componente sobresaliente del PC se encuentra en las virtudes intelectuales y no solo en el desarrollo colectivo de habilidades intelectuales, sino en la formación de las primeras (Arias, Pallares y Reyes, 2005).

En suma, como resultado posible de este análisis se pudo sopesar, desde el quehacer del maestro, la transformación de sus prácticas y estrategias y el desarrollo de actividades que comprometan el fortalecimiento del PC en los estudiantes, toda vez que es el docente el componente más sobresaliente de la ecuación educativa. Por ello, es imperativo que el maestro deba tener claridad respecto al PC y que éste, por sí mismo, quiera y persiga tal ideal, es decir, pensar críticamente y producir pensamiento crítico en sus estudiantes.

5.7. Plan de Análisis de los datos

Este plan comprende una serie de etapas por cumplir, como son: la selección, identificación y descripción del problema, a fin de realizar el análisis crítico propuesto en esta revisión. La tarea analítica exige delimitar el volumen de la información requerida, separando lo irrelevante de lo significativo. Por ello, en razón del ejercicio de análisis, se identificaron semejanzas y diferencias en las teorías adoptadas, se realizó la construcción de un marco epistemológico tendiente a dar claridad y profundidad a la investigación, en tanto permitió conocer las bases teóricas que le subyacen al objeto de estudio abordado.

En el análisis de los datos, de acuerdo a Diego, R. (2016), la acción esencial consiste en que se recibieron datos no estructurados, a los cuales se le proporcionó una estructura que conllevó el procedimiento lógico que expone este autor y que se configura a partir de

Explorar los datos, imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías; [...] comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias, vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos (p. 21).

En concordancia con lo anterior, el primer paso, es decir el análisis de los datos, consiste en organizar de manera coherente el conjunto de datos, para avanzar en el proceso de conceptualización y extraer conclusiones; de lo que se trata es de obtener contenido, más o menos preciso y pertinente, lo que significa que debe estar en consonancia con los supuestos planteados en la revisión crítico-analítica inicialmente trazada.

Por su parte, como se anotó previamente, se realizó una descripción de las etapas establecidas para el desarrollo del estudio, ante lo cual cabe aclarar que fueron puestas en marcha con base en los términos establecidos por la Universidad del Norte.

5.8. Unidad de análisis

Aun cuando se sabe que no toda investigación conlleva muestras o unidades de análisis, es preciso recordar que, “[...] en la mayoría de las situaciones sí realizamos el estudio en una muestra” (Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 172). La razón de ser de que se establecen muestras en las investigaciones es que estas contribuyen con el tiempo y los recursos, lo cual se refleja en la economía de esfuerzo que haya que realizar (Óp. Cit.).

En tal sentido, pues, se entiende como unidad de análisis al número de casos sobre los cuales se realizará el estudio para identificar en estos los componentes que ayuden a entender la razón por la cual se presenta un fenómeno; según Lofland et al (2005, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 397) estas pueden identificarse a partir de: Significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles o roles, diadas, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida y procesos. En el caso que aquí nos interesa, esta última categoría es la que más se relaciona con el tema en cuestión; es decir, si se tiene en cuenta que se trata de un “Conjuntos de actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva o simultánea con un fin determinado” (ibidem, p. 398), las unidades de análisis que interesan estudiar aquí se relacionan con los procesos cognitivos en que se produce el pensamiento, en especial en que se desarrolla el PC, dentro del contexto educativo.

En tal sentido, pues, en tanto que se trata de un estudio cualitativo, el análisis de contenido, propuesto como técnica de análisis, propone el uso de unidades sujetas a análisis en

este estudio, las cuales hacen referencia a las categorías concerniente a los siguientes aspectos: Pensamiento crítico; impacto, evaluación y desarrollo del PC en el contexto educativo; análisis de propuestas teóricas de autores a fines con el PC, como es Ennis, Nussbaum, Paul y Elder. Para mayores detalles de las unidades de análisis establecidas, a continuación, se presenta una relación de las mismas (ver tabla 2).

Tabla 2. Unidades o categorías de análisis.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	UNIDAD DE ANÁLISIS
¿Qué diferencias y semejanzas pueden encontrarse en torno a los planteamientos sobre PC, desarrollados por Paul y Elder, en contraste con las ideas de Ennis, R., Lipman, M., Facione, P.A. y Nussbaum, M., y sus implicaciones en el contexto educativo?	Ideas sobre PC que aparecen en las obras de Paul y Elder, Ennis, Lipman, Facione y Nussbaum para comparar las diferencias y semejanzas entre sus planteamientos, en relación con el contexto educativo.
¿Cómo es el núcleo esencial y cuáles son las características centrales del modelo de PC en Paul y Elder en el contexto educativo?	Relación de características del modelo de PC en Paul y Elder, en relación al contexto educativo.
¿Qué paralelo se puede establecer entre el carácter puro del proceso de PC, de virtudes y habilidades, en Paul y Elder, en relación con otras posturas sobre el tema?	Paralelo de virtudes y habilidades desarrolladas a partir del PC en Paul y Elder y otros autores.
¿Qué elementos comparativos se pueden observar entre el modelo de PC en Paul y Elder y los modelos de PC propuestos por Nussbaum, Ennis y Facione, para el establecimiento de una postura crítica particular en relación al contexto educativo?	Comparación de modelos de PC entre Paul y Elder, Nussbaum, Ennis, Facione y Lipman, para el establecimiento de una postura propia sobre el PC en contextos educativos.

Nota. Relación de unidades o categorías de análisis sobre PC en Paul y Elder, Nussbaum, Ennis, Facione y Lipman. **Fuente:** Elaboración propia (2019).

De acuerdo con las unidades de análisis anteriores, la revisión crítico-analítica se propuso: documentar, analizar y actualizar, en relación a una breve discusión en torno a las implicaciones de asumir el PC en la educación, precisando que la dinámica se desarrolló en siete (7) fases, como fueron: 1) la investigación documental, 2) revisión de la literatura pertinente -para conocer los avances y resultados de otros estudios-, 3) interpretación, 4) registro de la información, 5) actualización, 6) valoración crítica respecto a las implicaciones del PC en la educación y, finalmente, 7) conclusiones.

Es necesario recalcar que la forma en que se ejecutó cada etapa se encontraba ajustada al orden en que se desarrolló, así como a lo que cada una de estas implicó. Es preciso resaltar que, con respecto a la primera actividad, esta conllevó la creación de la base de datos usada como fuente de la matriz de análisis, usada como unidad de análisis. En cuanto al segundo punto, se hizo uso de las herramientas de búsqueda previamente anotadas mientras que, en cuanto al tercer punto, se pudo ver materializado el uso del enfoque elegido para esta investigación; esto último permitió que, luego de transitar por cada etapa, se pudieran concebir las implicaciones y las conclusiones sobre estas.

6. CARACTERIZACIÓN DEL NÚCLEO ESENCIAL Y LAS CARACTERÍSTICAS CENTRALES DEL MODELO DE PC EN PAUL Y ELDER EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

6.1. Richard Paul y Linda Elder

6.1.1. Recuento Biográfico

Richard Paul nació en Chicago, Estados Unidos, el 2 de enero de 1937 y fue el fundador de la Fundación para el Pensamiento Crítico (FPC). Es licenciado de la Universidad de Northern Illinois, magister en inglés, de la Universidad de Santa Bárbara, y obtuvo un doctorado en filosofía de la misma universidad, en 1968. Se desempeñó como director de investigaciones y desarrollo profesional, en el Centro de Pensamiento Crítico (CPC) y fue presidente del Consejo para la Excelencia en el PC (Aula intercultural, 2019).

Este filósofo cuenta con un gran número de producciones académicas e investigativas que incluye ocho (8) libros y un caudal de artículos científicos que alcanzan las 200 producciones. Tales trabajos lo ubicaron dentro del grupo de autoridades reconocidas a nivel internacional en el estudio del PC.

Fue un visionario y precursor sobre este tema, entendiendo que es el entorno educativo el campo propicio de interacción e intercambio de saberes entre docentes y estudiantes, lo cual le llevó a experimentar de forma amplia en este espacio, creando y haciendo uso de técnicas y estrategias innovadoras de enseñanza que condujeran a que los estudiantes se involucraran con rigor en una autoevaluación (Aula intercultural, 2019).

Paul fue, durante toda su vida, un constante crítico de la escuela pues pensaba que esta tiene vacíos, en forma general, y no enfatiza en el pensamiento crítico o el desarrollo intelectual. En sus propias palabras, dice Paul, *“It is also generally understood that some major changes in instruction will have to take place to shift the overarching emphasis of student learning from rote memorization to effective critical thinking (as a primary tool of learning)”*² (The Foundation for Critical Thinking, 2015, párr., 17-18).

Así pues, se entiende entonces que, para este investigador, tal espacio educativo debe propiciar el diálogo abierto y libre entre interlocutores, de tal forma que permita el desarrollo adecuado del PC y que genere un verdadero ejercicio de este pensamiento tanto en la escuela, como fuera de ella.

Por su parte, la Dra. Linda Elder nació en los Estados Unidos y se considera una de las exponentes más representativas del PC (Nosich, 2008) y se viene desempeñando como presidenta de la FPC y directora ejecutiva del CPC. Sumado a ello, la Dra. Elder se ha desempeñado como docente de psicología y PC a nivel universitario y ha realizado presentaciones a más de 50,000 educadores en todos los niveles.

Es coautora de cuatro (4) libros, entre ellos: “Pensamiento crítico: herramientas para controlar tu aprendizaje y tu vida”; “Pensamiento crítico: herramientas para controlar tu vida profesional y personal”; “30 días para pensar mejor y vivir mejor” y “24 guías de pensadores sobre Pensamiento Crítico”.

² La traducción es mía: “[...] En general, también se entiende que, algunas de los principales cambios en la instrucción, tendrán que llevarse a cabo para cambiar el énfasis general del aprendizaje de los estudiantes, de la memorización a un pensamiento crítico efectivo (como herramienta principal de aprendizaje)”.

Con relación a sus aportes sobre el desarrollo teórico sobre el pensamiento crítico, según lo exponen Andreu-Andrés, M. Á. y García-Casas, M. (2014), estos dos autores se destacan en sus producciones sobre PC, debido a que “[...] Establecen conexiones entre pensamiento crítico y creatividad, al considerar que ambos conceptos están intrínsecamente unidos y se desarrollan en paralelo. Por tal motivo, entienden que estos deben integrarse en la instrucción docente” (p. 207).

En tal sentido, pues, se puede percibir aquí el reflejo del compromiso que muestran Paul y Elder por desarrollar una estructura teórica sólida sobre el tema, ideas que se han tenido en cuenta en múltiples estudios sobre el tema y que, en esta ocasión, es motivo de referencia en este trabajo. Tal estructura sólida la complementan publicaciones realizadas por tan estos autores sobre el PC, dentro de los que se encuentran: “La mini-guía para el pensamiento crítico” (2003) y “Conceptos y herramientas, una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados con una rúbrica maestra en el Pensamiento Crítico” (2005), entre otros.

6.1.2. La visión del Pensamiento Crítico en Paul y Elder

En palabras de Paul y Elder (2006), el PC es “[...] *the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it*”³ (p. 8), el cual muestra, como primera medida, la idea del PC como arte, es decir, como habilidad o destreza -innata o adquirida- con el cual la persona que la posee puede actuar sobre la realidad que le circunda para representarla, entenderla y transmitirla hacia otros seres humanos.

³ La traducción es mía: el PC es “el arte de analizar y evaluar el pensamiento con miras a mejorarlo”.

Por su parte, el segundo aspecto que se percibe en esta definición son las dos acciones que conlleva el arte de pensar críticamente, en referencia al análisis y la evaluación que se hace al proceso mismo de pensamiento, en procura, finalmente, de fortalecer tal proceso y tales habilidades de pensamiento, para hacerlo cada vez mejor. Lo que se entiende hasta este punto es que se trata de un acto de examinación propia sobre las formas en que se produce nuestros pensamientos, manteniendo atención siempre en todos los elementos y componentes que permiten el proceso de generación de ideas, pero, sobre todo, procurando una actitud de consciencia hacia la configuración cada vez más mejorada la calidad de este proceso de pensamiento. Sumando a lo anterior, cuando se habla de fortalecer, en esta idea de Paul y Elder, lo que se asume es la existencia de dicotomía entre lo que es el pensamiento débil y el pensamiento fuerte, en contraste con el pensamiento acrítico y que Paul distinguió perfectamente; sobre esto, bien apunta Fisher, A. (Blair, A., 2019)

Paul famously distinguished between “weak” and “strong” critical thinking. Both of these are to be contrasted with “uncritical thinking”, which is simply not reasoning things through very well. People who think uncritically are not clarifying issues as they should, assessing assumptions and implications, giving and critiquing reasons, applying intellectual standards, expecting people to give reasons for their actions and beliefs and valuing this, etc. Most people will be uncritical thinkers in some domains of their lives but Paul believed that most people are uncritical in many domains of their lives⁴
(p. 11).

⁴ La traducción es mía: Paul distinguió el famoso pensamiento crítico "débil" y "fuerte". Ambos deben contrastarse con el "pensamiento no crítico", que se entiende simplemente como no razonar las cosas muy bien. Las personas que piensan sin sentido crítico, no aclaran los problemas como deberían, evaluando suposiciones e implicaciones, presentando y criticando razones propias, aplicando estándares intelectuales, esperando que las personas

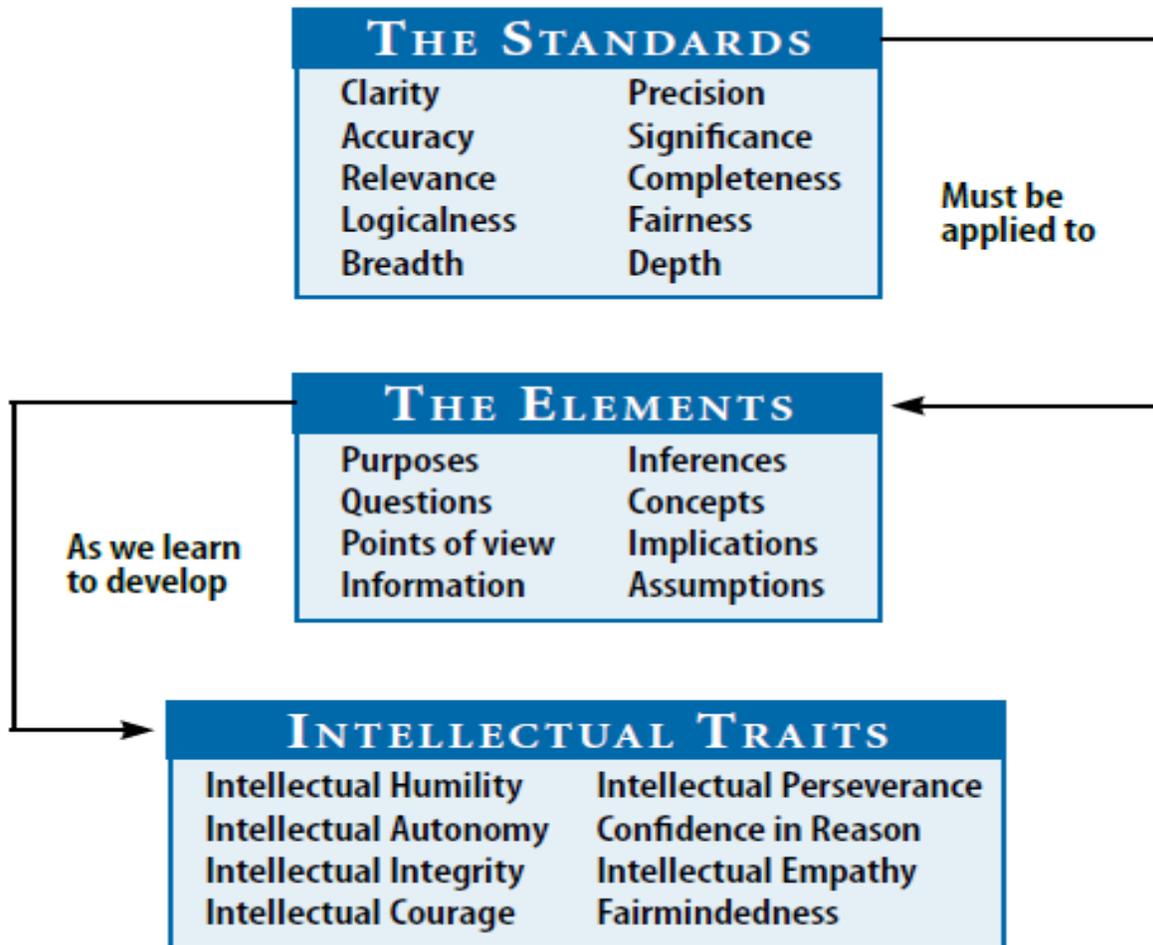
Por tal motivo, se entiende entonces que, según las ideas de Paul y Elder, el pensador debe hacerse cargo de manera hábil de las estructuras inherentes de su pensamiento e imponerles estándares intelectuales sobre tales estructuras, lo cual lleva a que este pensamiento crítico sea un pensamiento “[...] *self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective* [...]”⁵ (2006, p. 4).

En tal sentido, para el desarrollo adecuado de este proceso, es preciso que el pensador tenga claridad de que el PC en Paul y Elder (2006) contiene tres componentes específicos, a saber: los elementos de pensamiento (o razonamiento); los estándares intelectuales, los cuales deben ser aplicados a los elementos de razonamiento y, finalmente, los rasgos intelectuales, que se asocian con un pensador crítico cultivado, el cual resulta de la aplicación consistente y disciplinada de los estándares intelectuales sobre los elementos de pensamiento (ver figura 1). Un pensador crítico cultivado, dicen Paul y Elder, tiene capacidades para la formulación de preguntas y el planteamiento de problemas, claros y precisos; la recopilación y evaluación de información relevante; el planteamiento de conclusiones y soluciones razonadas; generar apertura en sus pensamientos; y, finalmente, la comunicación eficaz con otros (2006, p. 4).

presenten razones para sus acciones y creencias y valorando esto, etc. La mayoría de las personas serán pensadores acrílicos en algunos dominios sus vidas, pero Paul creía que la mayoría de las personas no tienen sentido crítico en muchos dominios de sus vidas.

⁵ La traducción es mía: “[...] autodisciplinado, autocontrolado y autocorrectivo [...]”.

Figura 1. Aplicación de estándares intelectuales sobre elementos de pensamiento.



Nota. Proceso de configuración del pensamiento crítico según Paul y Elder. **Fuente:** Paul y Elder (2006, p. 21).

No obstante, la relevancia que ha tomado el estudio y la implementación de dicho esquema en ciencias tan diversas, como la educación o la psicología, radica en la permeabilidad que el PC abarca, convirtiéndola en transversal, tal como lo exponen Molina, Morales y Valenzuela (2016), sobre los requerimientos del PC; estos autores plantean que, para la ejecución del PC, este requiere “[...] un conjunto de elementos como conocimiento, inferencia, evaluación, indagación, autorregulación, motivación, creatividad, dominio, eficiencia, apertura y meta cognición. La combinación e interrelación de todas estas habilidades, actitudes y tendencias favorecen su desarrollo” (p. 10). Esto significa que dicho proceso contiene elementos comunes a

todas las ciencias y disciplinas y que, por tal motivo, este ha sido motivo de análisis en áreas tan diferentes y diversas como la enfermería, la psicología y la educación. Esto puede comprobarse en estudios como el realizado por Minguez y Siles (2014) quienes, dentro del área de enfermería, en relación con la importancia que adquiere el PC como función educativa, han expresado que este

[...] resulta fundamental para la enfermería en general y para la función educativa y asistencial en particular. Diversas investigaciones han demostrado la relación entre pensamiento crítico y culturas democráticas. El pensamiento crítico y la reflexión sobre los cuidados y autocuidados constituyen una línea de investigación fundamental (p. 597).

Esta es una muestra simple, pero palpable, de lo diverso que ha sido el desarrollo y estudio del PC, lo cual indica también lo trascendental que ha sido la investigación que se ha realizado en torno al PC, por lo que se hace altamente necesario aterrizar tales ideas en el campo educativo, lo cual será motivo de ampliación más adelante. Por tal motivo, pues, en vista de que, como lo establecen Paul y Elder (2006), “*Everyone thinks; it is our nature to do so.*”⁶ (p. 4), se puede concluir que, el problema radica en las capacidades del individuo de optimizar tales pensamientos, toda vez que “el buen pensador puede ser caracterizado en términos de conocimiento, habilidades, actitudes y las formas habituales de comportamiento” (Nickerson, 1987, p. 3). Así pues, como lo explican Paul y Elder, todo cuanto el ser humano produzca, construya o haga en su vida, la cual incluso se espera sea de calidad, dependerá de la forma eficaz en que este desarrolle la calidad de sus habilidades de PC.

Tras lo anterior, se debe tener claro que el PC, contenido en los escritos de Paul y Elder (2006), se tendrá como núcleo formador de elementos del pensamiento, criterios Intelectuales y

⁶ Traducción es mía: “Todos pensamos; es nuestra naturaleza hacerlo.”

características Intelectuales, los cuales constituyen el esquema del proceso de criticidad al momento de pensar, sintetizando dichos elementos en la siguiente ecuación:

Figura 2. Ecuación del PC en Paul y Elder.



Nota 1. Proceso de producción intelectual según la ecuación del PC en Paul y Elder. **Fuente:** Elaboración propia (2019).

Con el objetivo de ampliar las ideas presentadas en este esquema, así como en las descritas en párrafos anteriores, se presentan a continuación ideas complementarias con relación a los postulados de Paul y Elder. Así pues, se entiende que tales postulados definen la existencia de una estructura básica que la mente posee, a la que se llama “elementos del pensamiento” y que se encuentran conformados por: propósito, meta u objetivo, punto de vista, suposiciones, implicaciones y consecuencias, información, datos, hechos y experiencia, inferencias y juicios, conceptos y teorías, pregunta o problema a resolver (Paul y Elder, 2006).

Esto significa que las personas no se comportan como un sistema de copia y reproducción mecánica, sino que, generalmente, además de copiar, también transforma la realidad que le rodea o, lo que es lo mismo, construye algo propio y personal con los datos que la realidad le aporta, esa realidad objetiva, o el influjo del entorno circundante.

Así pues, del conocimiento, el uso y la práctica que se haga de estas estructuras o estos elementos de pensamiento, se derivan importantes conclusiones basadas en razones, las cuales pueden ser todavía mejoradas si, además de ello, se evalúa tales estructuras de pensamiento,

mediante criterios o estándares intelectuales. Estos estándares se encuentran conformados por: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significado, imparcialidad (Paul y Elder, 2006).

En tal sentido, en tanto que se realicen estos actos referidos a identificar y utilizar las estructuras, se entiende entonces que los sujetos pensantes deben contar también con dos componentes fundamentales para la adquisición, el fortalecimiento y la ejecución del PC, los cuales son tanto las habilidades cognitivas, como las disposiciones. Para tener claridad de ellos, revisemos lo que es cada uno de ellos: en primera instancia, según Nieto, A. y Saiz, C. (2011), habilidades, en términos cognitivos, son aquellas capacidades que posee el ser humano para, por ejemplo, analizar, interpretar, evaluar e inferir, entre otras. Tales habilidades fueron por mucho tiempo tenidas en cuenta como el único objetivo en el proceso de enseñanza y evaluación del PC, e incluso se tenía por hecho que estas habilidades bastaban para que este tipo de pensamiento se diera. No obstante, no basta con la mera adquisición de tales habilidades o capacidades, sino que es importante que esta vaya acompañada del desarrollo del otro componente referido, es decir, con las disposiciones.

Estos autores enfatizan en que, en tanto que no haya disposición por parte del sujeto pensante, o bien motivación, los resultados relacionados con la aplicación de las habilidades o capacidades serán totalmente negativos. En palabras precisas, dicen Nieto. A. y Saiz., C. (2011), *“A person can know and master such skills but may be unable to apply them; it is also necessary to be disposed and motivated to exercise them when circumstances so dictate”*⁷ (p. 2).

⁷ La traducción es mía: “Una persona puede conocer y dominar esas habilidades, pero puede ser incapaz de aplicarlas; también es necesario estar dispuesto y motivado para ejecutarlas cuando las circunstancias así lo exijan”.

En tal sentido, pues, lo que se deduce de esto es que se trata de un conjunto, es decir, de la participación de ambos elementos constitutivos de este conjunto, las habilidades – como componente cognitivo, y las actitudes – como componente afectivo o de ánimo- para que se configure el comportamiento de toda persona que ha desarrollado efectivamente y de calidad su PC.

Así pues, la propuesta de PC, como proyecto educativo asumidos por Paul y Elder (2002), consiste en enseñar a través de la pregunta e indagación, la cual se asume como educativa que lleva a un pensamiento de calidad y que, para ser alcanzado, deben ser interrogantes esenciales, dirigidos al núcleo del asunto. En sus propias palabras, tales instrumentos – de PC- se consideran que

[...] Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no preguntar equivale a no comprender (es decir, a no lograr comprensión)”. Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión que no es clara. Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial (p. 5).

Por tal razón, se entiende que, según Paul y Elder, consideran que es preciso entonces aproximarse a los estándares intelectuales universales, las habilidades, las virtudes o las disposiciones, como se ha señalado, de tal forma que estos lleguen a convertirse en parte de su voz interior, los cuales servirán como guía y, a su vez, les llevará a un proceso de razonamiento cada vez mejor (Facione y Facione, 1992). Por ello, en relación con lo anterior, a continuación, se presentan los Estándares Intelectuales Universales del pensamiento, así como las posibles preguntas que se pueden formular, establecidos por Paul y Elder (2002), y que funcionan como

herramienta para evaluar el razonamiento, es decir, los Elementos del pensamiento, y fortalecer el PC (ver tabla 2).

Tabla 3: Estándares Intellectuales Universales del pensamiento

Criterios Intellectuales Universales	1	2
Claridad. El pensar es siempre más o menos Claro. Preguntas que enfocan la Claridad al pensar incluyen:	<i>¿Puede elaborar sobre lo que está diciendo?</i>	<i>¿Me podría dar un ejemplo o ilustración de su punto?</i>
Precisión. El Pensar es siempre más o menos Preciso. Preguntas que enfocan la precisión en el pensar incluyen:	<i>¿Me podría dar más detalles sobre eso?</i>	<i>¿Podría ser más específico?</i>
Exactitud. El Pensar es siempre más o menos exacto. Preguntas que enfocan la exactitud en el pensar incluyen:	<i>¿Cómo podemos verificar para ver si es cierto?</i>	<i>¿Cómo podemos verificar estos hechos alegados?</i>
Relevancia o Pertinencia. El Pensar es siempre capaz de desviarse de su tarea, pregunta, problema, o asunto a considerarse. Preguntas que enfocan la relevancia al Pensar incluyen:	<i>No veo cómo lo que usted dijo tiene relación con la Pregunta. ¿Podría demostrarme como es relevante?</i>	<i>¿Podría explicar la conexión que usted encuentra entre su pregunta y la pregunta que estamos enfocando?</i>
Profundidad. El Pensar puede funcionar en la superficie de las cosas o debajo de la superficie para asuntos más profundos. Para decidir si una pregunta es profunda, necesitamos determinar si incluye complejidades. Preguntas que enfocan la profundidad en el Pensar incluyen:	<i>Esta Pregunta, ¿Es simple o compleja?</i>	<i>¿Qué hace que sea una Pregunta compleja?</i>
Extensión o Amplitud. El Pensar puede ser ancho o estrecho. La Extensión del Pensar requiere que el razonador piense con perspicacia dentro de uno o más puntos de vista marcos de referencia. Preguntas que enfocan la Extensión en el Pensar incluyen:	<i>¿Qué puntos de vista son relevantes a este asunto?</i>	<i>¿Qué puntos de vista relevantes hemos considerado?</i>
Lógica. El Pensar es más o menos lógico. Preguntas que enfocan la lógica incluyen:	<i>¿Tiene sentido todo esto en conjunto?</i>	<i>¿Su primer párrafo se ajusta a su último párrafo? ¿Lo que expone sale de la evidencia?</i>
Imparcialidad. El pensar puede ser más o menos imparcial. Preguntas que enfocan la imparcialidad incluyen:	<i>¿Tengo conflictos de intereses en este asunto?</i>	<i>¿Represento favorablemente los puntos de vista de los demás?</i>

Nota. Relación de los criterios intelectuales universales y preguntas para formular. **Fuente:** Paul, R. y Elder, L. (2005).

En tal sentido, pues, Paul y Elder (2005) sostienen que fomentar habilidades del PC en el aula de clases acentúa en el estudiante tales rasgos intelectuales o las disposiciones que caracterizan a un pensador habilidoso. Sin embargo, en tanto que los docentes no sean capaces de pensar de forma crítica, la realidad es que tampoco podrán fomentar en sus estudiantes el PC.

En ese orden de ideas, esta caracterización del pensamiento, en relación con los Elementos que deben ser evaluados por los Estándares Intelectuales Universales, es significativa; sin embargo, esto denota que el PC no se agota en estructuras que permiten el desarrollo de ciertas habilidades, toda vez que, en efecto, el PC no es más que un conjunto de habilidades que definen el carácter de una persona, debido a que estas, como tal, “[...] envuelve los rasgos intelectuales o “virtudes de la mente” (Elder, L. y Paul, R. 1998, p.p. 34-36), como la integridad intelectual y la perseverancia intelectual.

Se entiende por ello, entonces, las razones por las cuales Paul y Elder tengan como axioma sobre el tema del desarrollo del PC, ir más allá de las habilidades, de aquellas construcciones cognoscitivas motoras, generadas a través de la constancia y la necesidad de sentirse superiores, o de enaltecimiento del “yo” únicamente, es decir; de sobresalir por sobre los demás, lo cual hace parte de la actitud opuesta que mantienen todas personas que no han alcanzado el PC. Sobre ello, se lee que

No reconocemos las suposiciones egocéntricas, el uso egocéntrico que hacemos de la información, la forma egocéntrica en la que interpretamos datos, la fuente egocéntrica de nuestros conceptos e ideas ni las implicaciones de nuestro pensamiento egocéntrico. No solemos reconocer nuestra perspectiva egoísta (Paul y Elder, 2003, p. 9).

En otras palabras, al desarrollar en nosotros tales actitudes, se ven afectadas, por añadidura, las habilidades cognitivas también; es decir que, perdemos la capacidad identificar aquellos componentes de nuestros actos y nuestros pensamientos que perjudican el desarrollo de un proceso de pensamiento crítico de calidad y, por ende, de una calidad de vida integra, toda vez que, como bien lo apunta Paul (2008), el PC “[...] el Pensamiento Crítico no es sólo pensar, sino pensar para mejorar” (p. 14). No obstante, nos dicen estos autores, la clave para

desencadenar el lado creativo del PC, es decir la verdadera mejora del Pensamiento, se encuentra en la reestructuración que se haga del Pensamiento, como resultado del análisis y la evaluación efectiva que hizo (Paul y Elder, 2005, p. 7).

En definitiva, el modelo de PC de Paul y Elder, encierra la idea fundamental de que es necesario que todas las personas logren conocer la forma en que opera el pensamiento, es decir, el cómo funciona su mente, toda vez que este es uno de los puntos clave de su propuesta: que el pensamiento crítico conlleve la reflexión sobre el pensamiento mismo, en procura de alcanzar pensamientos de mejor y cada vez mayor, lo que conduzca a una mejor calidad de vida, en tanto que el pensamiento de calidad debe verse reflejado en las acciones y conductas de quien ha logrado alcanzarlo. Así pues, al tomar consciencia del funcionamiento de nuestra mente y, sobre todo, al mismo tiempo, mostrar la disposición o motivación ante tales situaciones, se posibilita la realización de mejores procesos de reflexión, descifrando y evitando los sesgos que nos impedirán la configuración de mejores procesos de pensamientos.

7. PARALELO ENTRE EL CARÁCTER PURO DEL PROCESO DE PC EN PAUL Y ELDER Y LAS POSTURAS DE ENNIS, LIPMAN, FACIONE Y NUSSBAUM

7.1. Robert Ennis

7.1.1. Revisión biográfica

Robert Hugh Ennis nació en New York, Estados Unidos, en 1928. Este filósofo fue considerado “uno de los máximos exponentes del pensamiento crítico” (Matos A., A., 2016, párr. 1), quien se encargó de profundizar en el proceso de pensamiento del ser humano, desde el punto de vista del conocimiento, la interpretación y emisión de juicios y opiniones.

Sobre ello, De Juanas, Á. (2013) señala que la teoría de PC en Ennis es la “[...] más consolidada en la comunidad científica” (p. 3), toda vez que a partir de sus aportes definieron el constructo de pensamiento como acto de reflexión y razonamiento que todo sujeto produce en el momento en que este toma decisiones sobre lo que debe hacer o decir (p. 298, planteamiento central de la postura de este pensador que analizaremos en párrafos posteriores. Tales aportes permitieron que, en términos de “movimiento en favor del pensamiento crítico” mundial, este empezara a aparecer formalmente desde la publicación del artículo “*A Concept of Critical Thinking*”, en 1962, y que ya es ampliamente conocido, de enorme influencia e interés en el campo de la educación en tiempos contemporáneos (Siegel, H., 1990, citado por Difabio de A., H., 2005, p. 170). En tal artículo, dice Difabio de A., H. (Óp. Cit.) que esta definición de Ennis sobre PC se considera como “la capacidad para identificar qué significa una afirmación y determinar si [esta] se acepta o rechaza” (p. 170).

7.1.2. La visión de Pensamiento Crítico en Robert Ennis

Ennis (2005, citado por De Juanas, Á., 2013) desarrolló su modelo de pensamiento crítico reflexivo, mediante el establecimiento de doce (12) disposiciones de pensamiento y dieciséis (16) habilidades, las cuales retomaremos más adelante. Sumado a ellas, planteó tres (3) estrategias para lograr el correspondiente desarrollo didáctico tanto de las disposiciones como de las habilidades. Tales estrategias son las siguientes: “I. Detenerse a reflexionar en lugar de hacer juicios precipitados; II. Preguntarse por las razones que hay detrás de una fuente de información; y, III. Generar hipótesis alternativas que permitan ofrecer nuevos puntos de vista o soluciones” (pág. 2).

Estas disposiciones estaban dirigidas al profesorado, las cuales buscaban facilitarles el acceso a los criterios establecidos por Ennis sobre el PC, de forma práctica y sintética (Óp. Cit.). En otras palabras, lo que se entiende de estas alternativas de trabajo para los docentes, en términos de tratamiento de la información y el PC, es que estos, en tanto logren desarrollar previamente sus propias disposiciones y habilidades, puedan ayudarles a sus estudiantes a llegar a la razón de ser de un asunto o problema estudiando, de tal forma que, antes de actuar, sepan llevar a cabo reflexiones concienzudas sobre la mejor forma de atender tal situación problémica, lo cual es la esencia de su propuesta.

Ennis, R. H. (1991) concibe el PC como *reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do*⁸ (p. 6), definición dentro de la cual también cabe el pensamiento creativo, puesto que tales actos de creación – que pueden observarse al formular una hipótesis o preguntas, al exponer puntos de vista alternativos frente a una situación problémica – poseen los

⁸ Esta definición es traducida por Bueno A., J. (s.f.) como “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (p. 48).

componentes que conforman esta definición (Bueno A., J, s.f., p. 48). En esta idea de PC, Ennis plantea, según se entiende esta frase, la existencia de un acto de pensamiento práctico, es decir, que conlleva la acción, por una parte, pero, sobre todo, a la toma de decisión en relación a la(s) tarea(s) por realizar, o bien al asunto en el que busca soportarse nuestra creencia (Ennis, 1991, p 6) (Bueno A., J. s.f. p. 48), (Ennis, 1985). En sus propias palabras, anota este autor que, *so defined, critical thinking is a practical activity because deciding what to believe or do is a practical activity*⁹ (p. 45).

Se trata, pues, según lo explica el mismo Ennis (Norris y Ennis, 1989, citado por Difabio de A., H., 2005, p. 170), de un pensamiento que conlleva buenas razones, reflexiones, es decir, razonabilidad (que bien se entiende como racionalidad) (Bueno A., J., p. 48) y que conducen a la(s) mejor(es) conclusión(es); tal idea de reflexión se produce, pues, debido al examen que realiza un sujeto pensante sobre qué tan racional es la propia argumentación que se plantea, enfocándose en la decisión que se toma sobre aquello que se hace o cree (lo cual enfatiza la practicidad del PC) y que, finalmente, significa que es una actitud evaluativa de afirmaciones y acciones (Óp Cit., p. 170). En palabras de Fisher, A (Blair, A., 2019), se comprueba que

*His 1962 definition of critical thinking as “the correct assessing of statements” was too narrow and made no reference to critical thinking dispositions and habits of mind (see Siegel (1988) Ch.1 section 1), but he has developed many ideas in the field since then*¹⁰ (p. 10).

⁹ La traducción es mía: “Así definido, el pensamiento crítico es una actividad práctica porque decidir qué creer y qué hacer es una actividad práctica”.

¹⁰ La traducción es mía: “Su definición de 1962 de pensamiento crítico como <<la evaluación correcta de las afirmaciones>> era demasiado estrecha y no hacía referencia a las disposiciones de pensamiento crítico y los hábitos de la mente (ver Siegel (1988) Capítulo 1, sección 1), pero ha desarrollado muchas ideas en el campo desde entonces”.

El planteamiento del PC en Ennis mantiene una distancia marcada sobre las teorías previas, sobre todo la del filósofo norteamericano, John Dewey (1859-1952, quien admitía la existencia de un “pensamiento reflexivo” y cuyo modelo de PC se entiende desde una perspectiva científica, es decir, desde un pensamiento científico. Por ello, nos dice Fisher (Blair, A., 2019), en tanto que para Dewey este modelo de PC se consideraba científico, se mostraba muy preocupado por aquello que creemos; no obstante, en la conceptualización de Ennis se percibe que la acción de decidir qué hacer también es una parte considerable del PC y esta se puede hacer con “[...] *more or less skill, with more or less reflection, more or less reasonably, etc. [...]*”¹¹ (p. 10-11).

Para complementar estas ideas de Ennis sobre su idea de PC, se toman también en cuenta las anotaciones hechas por este mismo autor, cuando nos dice que este pensamiento es constitutivo del proceso de resolución de problemas, pero cuya naturaleza del PC no queda completamente resuelta, toda vez que la resolución de problemas engloba una serie de formas diversas, aspectos que han sido tratados por muchos autores hasta el día de hoy. Este es un tema diferente del objeto de estudio que aquí nos convoca, pero de estas anotaciones nos interesa resaltar que, debido a que se trata de una concepción de PC que no proporciona criterios, disposiciones o habilidades que se deben enseñarse dentro de un curso cuyo fin sea el desarrollo de PC en los estudiantes. Por tal razón, Ennis propone la ampliación del concepto, a través de la diferenciación entre lo que para él se entiende por concepto y concepción (Bueno A., J., s.f.).

Así pues, para Ennis – quien sigue las ideas establecidas por Rawls, J. (1971)- el concepto hace referencia a un significado de un término que no se controvierte, lo cual puede

¹¹ La traducción es mía: “[...] con más o menos habilidad, más o menos reflexión, de forma más o menos razonable” [...].

evidenciarse cuando dos interlocutores informados sobre el significado de un término coinciden perfectamente. Ahora bien, cuando este concepto o significado se carga de valor, aparece una concepción – o más de una- asociada a este concepto, proporcionando más contenidos específicos de los términos de valor del concepto en cuestión. Es entonces cuando estas concepciones pueden llegar a ser mucho más controvertibles que el concepto (puro, si se puede anotar), razón por la cual necesiten ser defendidas (Óp. Cit.).

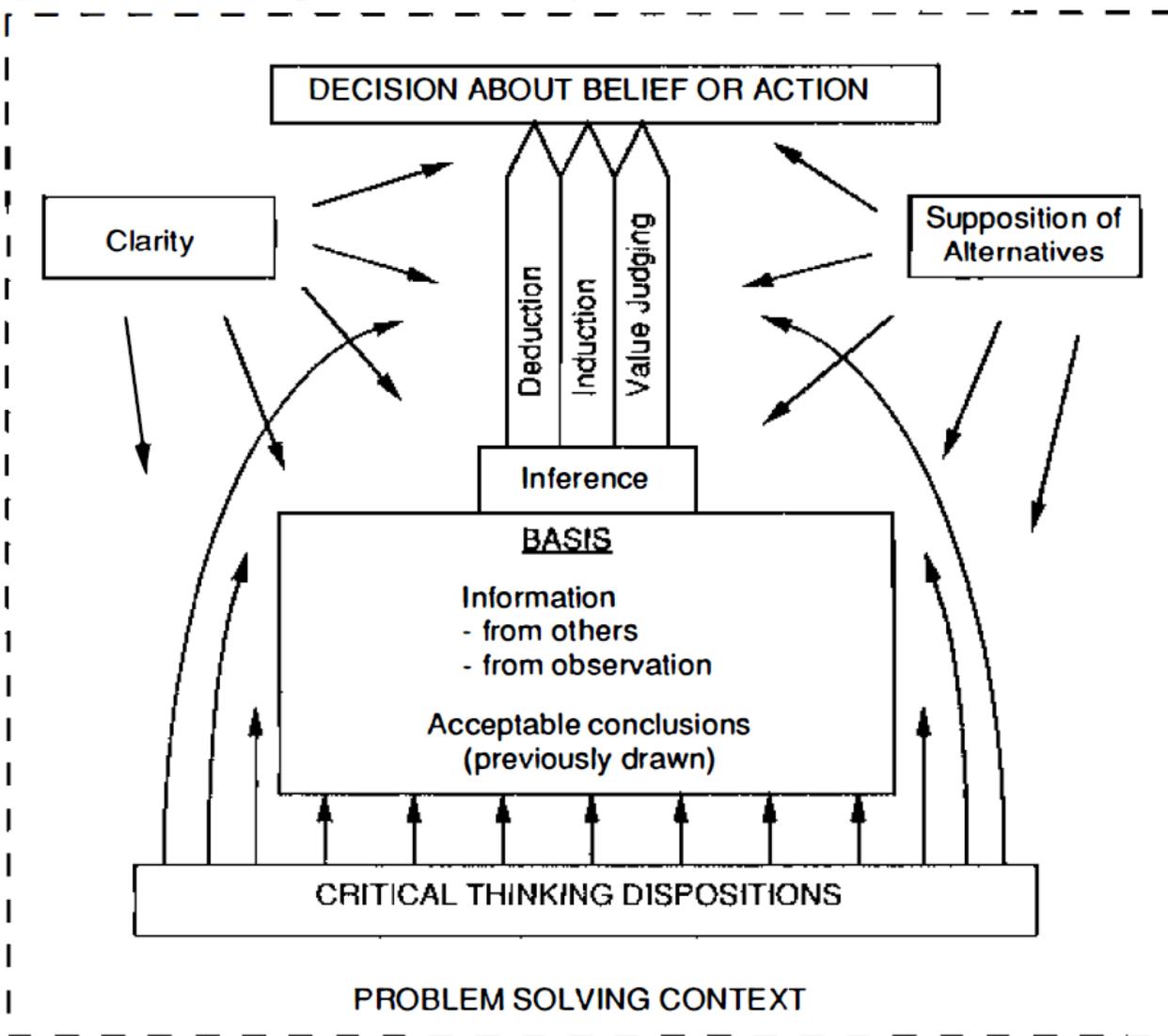
En términos de esta concepción, entonces, el proceso de toma de decisiones se configura como un proceso que le subyacen, toda vez que estas suelen aparecer dentro de un contexto problemático específico y ameritan algún tipo de fundamentación. En términos discursivos, este autor explica el proceso en que ocurre este fundamento (ver figura 1), así como los elementos presentes en él y que le constituyen; en sus propias palabras, nos dice

This basis can consist of observations, statements made by some source, and/or some previously-accepted propositions. On this basis an inference to a decisión is made. Such inferences can be of three basic kinds: inductive, deductive, and value judging (as process, not product). In making and checking the decision the inferrer should exercise a group of critical thinking dispositions [...], should be clear about what is going on, and be able to suppose other points of view. A defense of the decision should always be available, and often must be presented to others, orally or in writing¹²

(Ennis, 1991, p. 7).

¹² Traducción adaptada de Bueno A., J. (s.f.): “[...] Este fundamento puede estar constituido por observaciones, afirmaciones hechas por alguna fuente, y/o algunas proposiciones previamente aceptadas. Con este fundamento se realiza una inferencia sobre la decisión. Tales inferencias pueden ser de tres tipos: inductiva, deductiva y de juicio valorativo (como proceso, no como producto). A la hora de tomar decisiones o juzgarlas, quien infiere debería poner en funcionamiento una serie de disposiciones de pensamiento crítico [...], tener claridad sobre lo que sucede, y ser

Figura 2. Critical thinking: A Streamlined Conception¹³.



Nota. Ilustración sobre el proceso en que genera la concepción racionalizada de una idea para la toma de decisión, en relación a una creencia que se posea, una acción que emprenda, dentro de un contexto problemático específico.
Fuente: Ennis, R. (1991, p. 7).

Ahora bien, retomando el tema de las disposiciones y habilidades establecidas por Ennis, es preciso tener en cuenta que estas se configuran como algunas de las características principales que debe tener toda persona que posea una visión racional y que entre dentro del esquema de la propuesta de pensador crítico ideal que Ennis establece y que, cabe anotar, pueden funcionar

capaz de suponer otros puntos de vista. Debería [además] disponer siempre de una posible defensa, y a menudo presentarla a otros, bien en forma oral o escrita" (p. 49).

¹³ La traducción es mía: "Pensamiento Crítico: Una concepción racionalizada".

perfectamente como tema de estudio dentro de un curriculum educativo de pensamiento crítico, como bien lo apunta este filósofo estadounidense (Bueno A., J. s.f., p. 49) (Ennis, 1991). Este autor anota, además, que este esquema *“It is nor offered as an elegant theory of critical thinking. Rather it is intended to be useful guide to educational decisions”*¹⁴ (p. 8).

Ahora bien, retomando el tema de las disposiciones y habilidades propuestas por Ennis, se asumen las primeras como aquellos elementos, actitudes o condiciones que posee una persona que se encuentra preparada para afrontar una tarea de pensamiento; algunas de estas disposiciones, nos dice López A., G. (2012), se pueden ver en rasgos como “[...] la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno [...]” (p. 45). Por su parte, las habilidades se refieren a las capacidades, cualidades o aptitudes cognitivas que se requieren para poder producir pensamiento crítico, como la capacidad de concentración, de análisis y de juicio (Óp. Cit.).

Tales disposiciones y habilidades son caracterizadas y relacionadas por Ennis en relación a las condiciones que debe poseer un pensador crítico ideal (ver tabla 3), sobre lo cual nos dice el mismo Ennis que

*The following abilities numbered 1 to 3 involve basic clarification; 4 and 5, the bases for a decision; 6 to 8, inference; 9 and 10, advanced clarification; and 11 and 12, supposition and integration. Abilities 13 to 15 are auxiliary abilities, not constitutive of critical thinking, but very helpful*¹⁵ (Ennis, 2011, p. 2).

¹⁴ La traducción es mía: “No se ofrece como una elegante teoría del pensamiento crítico. Más bien pretende ser una guía útil para las decisiones educativas”.

¹⁵ La traducción es mía: “Las siguientes habilidades numeradas del 1 al 3 implican aclaración básica; la 4 y 5 implican las bases para una decisión; de la 6 a la 8 implican inferencia; la 9 y 10 implican aclaración avanzada; la 11 y 12

Tabla 4. Caracterización de un pensador crítico ideal.

Disposiciones
<ol style="list-style-type: none"> 1. A ser claro en el significado de aquello que pretende decir, escribir o comunicar de cualquier forma. 2. A determinar y mantener el enfoque sobre la conclusión o aspecto en cuestión 3. A tener en cuenta toda la situación. 4. A buscar y ofrecer razones. 5. A intentar estar bien informado. 6. A buscar alternativas. 7. A buscar tanta precisión como la situación requiera. 8. A intentar ser reflexivamente consciente de las propias creencias de partida. 9. A tener la mente abierta: a considerar seriamente los puntos de vista distintos al propio. 10. A contener el propio juicio cuando las evidencias y las pruebas son todavía insuficientes. 11. A tomar una postura (y a cambiarla) cuando las evidencias y las pruebas son suficientes. 12. A utilizar las propias habilidades de pensamiento crítico.
Habilidades
(Implican aclaración básica)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el aspecto central: del tema, de la pregunta o de la conclusión. 2. Analizar los argumentos. 3. Hacer y contestar preguntas que aclaran o desafían
(Implican base para la decisión)
<ol style="list-style-type: none"> 4. Definir términos, juzgar definiciones, hacer frente a la equivocación. 5. Identificar suposiciones no hechas
(Implican inferencia)
<ol style="list-style-type: none"> 6. Juzgar la credibilidad de las fuentes. 7. Observar y juzgar los informes de los datos 8. Deducir y valorar deducciones.
(Implican aclaración avanzada)
<ol style="list-style-type: none"> 9. Inducir y valorar inducciones. <ol style="list-style-type: none"> a. Para generalizaciones. b. Para conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis). 10. Hacer y juzgar juicios de valor
(Metacognitivas –implican la suposición y la integración)
<ol style="list-style-type: none"> 11. Considerar y razonar premisas, motivos, suposiciones, puntos de partida y otras proposiciones, con las que no se está de acuerdo o se tienen dudas, sin que estos dos estados interfieran con el propio pensamiento (“pensamiento suposicional”). 12. Integrar las otras habilidades y disposiciones a la hora de tomar y defender la decisión.
<i>Habilidades auxiliares</i>
<ol style="list-style-type: none"> 13. Proceder de forma ordenada de acuerdo con la situación, por ejemplo: <ol style="list-style-type: none"> a. Seguir los pasos en la resolución de problemas. b. Supervisar el propio pensamiento. c. Emplear una lista de control razonable de pensamiento crítico. 14. Ser receptivos a las emociones, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros. 15. Utilizar estrategias retóricas adecuadas para la discusión y la presentación (oral o escrita). 16. Utilizar y reaccionar frente a las etiquetas de “error” de forma adecuada.
<p>Nota. Relación de las capacidades y habilidades desarrolladas dentro del modelo de PC de Ennis. Fuente: Adaptado de Ennis, R. (2011).</p>

implican suposición e integración. Finalmente, las habilidades de la 13 a 15 se conocen como *habilidades auxiliares*, las cuales no constituyen pensamiento crítico, pero son muy útiles también”.

7.1.3. Semejanzas y diferencias teóricas del PC entre Ennis y Paul y Elder

La intención de este punto, más que buscar la identificación de aquellos elementos que haya podido extraer uno de los investigadores del otro, lo que se busca en este aparte es la realización de un contraste entre Ennis, Paul y Elder, grandes exponentes del PC, que permita resaltar esos suaves toques teóricos que les asemejan o diferencian. Por tal motivo, es preciso reconocer, como primer punto, que se ha identificado en la postura teórica de Ennis algunos de los elementos que anteceden las ideas de Paul y Elder.

Por tal motivo, es preciso aclarar, pues, que ninguno de los autores ataca o crítica la postura del otro, toda vez que sus trabajos investigativos se basan en los presupuestos de su antecesor, como es el caso de Paul y Elder, en relación con los postulados previos de Ennis, por lo que ese no es el asunto central de este trabajo, pero se pueden resaltar, de cada planteamiento, aquellos elementos fundamentales semejantes y diferenciadores que se configuran en sus investigaciones sobre PC.

En tal sentido, pues, se puede resaltar que las primeras semejanzas y diferencias entre Ennis y Paul y Elder se pueden observar en el tratamiento del concepto o la definición que cada uno tiene sobre el PC. En el caso de Paul y Elder, en resumen, su idea de PC se entiende como la habilidad que poseen todos los individuos para encargarse de su propio pensamiento; por tal razón, se requiere el desarrollo de criterios y estándares de pensamiento adecuados que permitan el análisis y la evaluación de este pensamiento propio, así como el uso continuado de tales criterios y estándares que conduzcan a un pensamiento cada vez más mejorado y de calidad, En palabras simples -y aun cuando el sentido de esta idea es demasiado amplío-, a lo que aluden

Paul y Elder en su definición de PC es a la necesidad de pensar en el propio pensamiento, lo que finalmente se conoce como metacognición.

En las ideas de Paul y Elder, el sujeto pensante crítico analiza su propio pensamiento, para entender cómo se produce este proceso, en procura de mejorarlo, mientras que, para Ennis, la reflexión razonada, es decir, analizada concienzudamente, se hace sobre aquello que se hace o va a hacer o se cree o se va a creer. En otras palabras, se asume en la idea de Ennis una actitud del sujeto pensante más hacia la acción (externa e interna) de su pensamiento y actos, pero en Paul y Elder el acto recae en el pensamiento mismo para alcanzar mayor calidad en este.

Contrario es que Paul y Elder (1992) describen la relación del pensamiento crítico con la calidad de nuestro propio pensamiento. Con base en ello, es posible aceptar entonces que, indiscutiblemente, todas las personas piensan; sin embargo, como bien lo anotan estos dos autores, eso no implica que nuestro pensamiento sea siempre crítico, lo cual, finalmente, se percibe también en la idea que estos dos autores tienen sobre el pensamiento “débil” y “fuerte”, toda vez que, al carecer pensamiento crítico en un sujeto, corresponde ello a que esta persona piensa en forma débil y, por tanto, a que sea susceptible de atacar. Contrario a ello, cuando se piensa críticamente, entonces se posee un pensamiento fuerte que es difícilmente rebatible, idea que se asume a partir de los postulados de Ennis, pero que estos autores no denominan como tal en sus planteamientos, lo cual sí hace Ennis y que se puede evidenciar en su caracterización del pensador crítico ideal.

No obstante, la naturaleza ordinaria del pensamiento tiende a ser sesgada, a dejarse llevar por prejuicios o a caer en engaños de los sentidos, a carecer de información suficiente y ser parcial. Es necesario realizar un acto de voluntad y conciencia para hacer un alto y reflexionar

sobre nuestro propio pensamiento antes de dejarlo fluir por su cauce habitual para tomar decisiones.

Por su parte, en el caso de la definición de Ennis, y resumiendo lo mejor posible su idea, el PC contiene tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, debido a que, a partir de tales habilidades, es posible poner en evidencia la capacidad del sujeto pensante para solucionar tales situaciones, lo cual necesita también de una posición y una acción que este debe asumir frente a ello. Se percibe pues, en Ennis, lo que implica pensar críticamente, toda vez que, quien lo realiza, debe demostrar una actitud proactiva, dirigida a conformar un sistema de creencias propio, fundamentado y razonado. En palabras precisas, no se trata de estudiar por estudiar, leer por leer, tomar clase por tomar clase, o bien seguir instrucciones de manera automática e irreflexiva. Es mucho más parecido a lo que hace el deportista entusiasta o el joven con amplia vida social, pues es una actividad intencional, realizada con metas conscientes y claras.

Como se puede evidenciar, el PC en la definición de Ennis no se configura como un pensamiento accidental o arbitrario, sino que se trata de una adquisición, de una capacidad que se logra tener a partir de la ejecución compleja de un proceso de pensamiento, en el cual se reconoce el predominio de la racionalidad o la razón.

En tal sentido, pues, estos autores coinciden en el hecho de que, en ambas ideas, es el proceso de reflexión y discriminación, entre diversas perspectivas, propias y/o ajenas, el que toma fuerza, que permite determinar cuál es la “verdad” que cada individuo juzga conveniente aceptar, en la resolución de situaciones problemáticas, toda vez que es a partir de la argumentación que se logra evidenciar las capacidades o habilidades para el proceso de PC.

7.1.4. Postura Crítica

A este punto, se debe tener claro que Ennis, R. consideró que el pensamiento crítico modifica radicalmente el debate acerca del aspecto pedagógico del pensamiento crítico. Sobre ello, nos dicen Torres M. G., Guzmán A., G. y Arévalo S., E. (2007) que, para este autor, el PC es “disposicional” más que “incidental”, lo que implica una dosis de participación personal y buenas intenciones” (p. 46); es decir, que quien tiene las habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, no le basta con ello, sino que el ciclo se cumple en tanto esta persona muestre disposición, tendencia o interés hacia el desarrollo de tal pensamiento. Por ello es disposicional, pues se dispone de tales habilidades para ello, en tanto se mantenga una actitud interesada hacia ello, y no incidental, toda vez que el PC no es una habilidad accesoria o secundaria que se usa en ciertas circunstancias.

En tal sentido, pues, al vincular el Pensamiento Crítico a la educación, lo que se propone lograra en un ambiente educativo es poner en juego las convicciones de los estudiantes sobre ciertos temas, ciertas actividades o ciertos hechos, más que obligarlos a proporcionar respuestas correctas o bien a entenderlas cabalmente, para acertar con la mejor respuesta, o la más imparcial dentro de las circunstancias proporcionadas.

En virtud de lo señalado, el pensamiento razonado se entiende entonces como un pensamiento basado en razones, las cuales son aceptables en la medida en que permiten llegar a conclusiones lógicas sobre lo que se cree o hace en la vida. Por su parte, el pensamiento reflexivo señala la conciencia manifiesta en la búsqueda y utilización de razones admisibles, que permita la consideración de diferentes perspectivas y variantes de pensamiento, asumiendo las consecuencias de las decisiones que se tomen en torno a la perspectiva que se decide seguir. En

este caso, la palabra “orientado” evoca la idea de una actividad que se dirige, de forma consciente, hacia un objetivo, es decir, que no sobreviene por accidente o sin alguna razón, sino que en conducido hacia cierto fin específico.

Así pues, en tanto que la postura de Ennis admite una idea de PC destinado a la acción, la esencia de la postura de Paul y Elder proporciona las bases de un proceso de pensamiento (en términos generales o bien específicos, al hablar de PC) cuyas características se mantienen puras en la medida en que se ha utilizado en filosofía, desde tiempos de la Grecia clásica. En palabras sencillas, es el planteamiento de Paul y Elder el que mantiene los preceptos de pensamiento filosófico antiguo (recordemos a Sócrates), que enfatiza en el acto de pensar sobre el pensar que no se percibe en Ennis.

7.2. Matthew Lipman

7.2.1. Recuento Biográfico

Matthew Lipman nació en Woodbine, al sur de Nueva Jersey, en 1922. Fue reclutado en 1943 y, mientras estuvo asignado a la infantería de marina, se le permitió estudiar en primer año como preparativo para una carrera de ingeniería. No obstante, esta idea tuvo que cambiarla posteriormente, por la necesidad de ir al frente de batalla durante la Segunda Guerra Mundial y así contar con la posibilidad de estudiar una carrera universitaria, toda vez que no contaba con los recursos económicos para hacerlo (García M., F., 2010, p. 177-178).

Así pues, al terminar la guerra, conscientes de la posibilidad de tener que retrasar el regreso de las tropas por un año, el ejército norteamericano creó una universidad norteamericana para sus soldados, en una pequeña ciudad cerca de Swindon, Inglaterra, en donde Lipman tiene por primera vez total acceso a filósofos tan prestigiosos como Hendel, de la Universidad de Yale

y especialista en Hume (a quien ya había leído previamente durante su estancia en City College of New York, así como John Dewey), y Tsanoff, especializado en ética, quienes impartieron clases en esa universidad (García M., F., 2010, p. 178-179).

Estudió Licenciatura en Filosofía y se graduó en 1948, en la Universidad de Stanford, en California, en donde inició estudios doctorales en filosofía (finalizó en la Sorbona, con un estudio posdoctoral), y laboró también allí como profesor, institución en la que comenzó a plantearse el cambio metodológico necesario en la enseñanza de aquella época, razón por la cual, para la elaboración de su teoría, tomó como base las obras del filósofo estadounidense Dewey y cuya propuesta buscaba reformar la forma de enseñanza conservadora que se daba en los Estados Unidos, cambiando el foco de atención en las necesidades de los niños, proporcionando las herramientas adecuadas para que estos logaran pensar por sí mismo. De este enorme bagaje filosófico es que se alimentó Lipman (García M., F., 2010) (Montaño, J., s.f.). Finalmente, luego de expandir su pensamiento alrededor del mundo, en más de 50 países, Lipman falleció, el 26 de diciembre de 2010, en West Orange, Nueva Jersey (Montaño, J., s.f.) (Noveduc, 2018).

7.2.2. La visión de Pensamiento Crítico en Matthew Lipman

Antes de entrar a fondo en la idea Lipmaniana de pensamiento crítico, es conveniente, entonces, hacer un breve repaso, de la mano del propio Lipman, de cada uno de estos antecedentes fundamentales de su proyecto filosófico. Destaca la distancia existente que separa al pensamiento producido en las escuelas, del pensamiento requerido para tomar decisiones (también conocidos como juicios de valor) en el mundo. Así mismo advierte del peligro que representa la adquisición acrítica del conocimiento. En tal sentido, pues, la propuesta de Lipman

sobre PC involucra la lógica y la filosofía, lo cual se puede constatar, en sus propias palabras (Lipman, 1997), cuando este expresa que

El auge del movimiento del pensamiento crítico se encuentra entonces fuertemente influenciado por la corriente de la lógica informal desde los años setentas, bajo el postulado de que, si la lógica desea servir a la mejora del razonamiento, debe atender al lenguaje natural y cotidiano, tomando en cuenta los argumentos ordinarios y no sólo los teóricos (p. 167).

Lo que propone concretamente Lipman (2012) en su programa “Filosofía para Niños” (FpN) es que el pensamiento trae consigo el desarrollo de habilidades intelectuales como la reflexión, el diálogo y la creatividad, por lo cual en ese programa Lipman insta a “convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación conjunta, participativa y cooperativa, en la que alumnos y profesores buscan las respuestas a las cuestiones planteadas a través de un trabajo colaborativo” (p. 84), creando, de cierto modo, y a través de la óptica de su tesis, un compromiso y una obligación moral tanto de alumnos como de maestros. Por consiguiente, el salón de clases debe ser un espacio abierto al cuestionamiento y a la verdad, toda vez que todos son capaces de generar conocimiento. Desde la infancia hasta la vida adulta, debe estar presente la capacidad de pensar críticamente.

Lipman nos ofrece, pues, a través de la comunidad de diálogo, un camino abierto para cultivar el pensamiento crítico, en pro de alcanzar una sociedad democrática, toda vez que el PC “[...] mejora la razonabilidad y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces, si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico” (Lipman, 1998 p. 323).

Como ya pudimos darnos cuenta, el trabajo investigativo de Lipman se relaciona más con una filosofía dirigida hacia el desarrollo del PC en los niños, el cual fortaleció a partir de las ideas preconcebidas por su mentor John Dewey. Tales ideas surgen tras percatarse que sus estudiantes de filosofía, desde antes de ingresar a la universidad, poseían dificultades para pensar adecuadamente, toda vez que no lo habían aprendido a hacer y que se requería enseñarles a pensar de forma mucho más hábil (Blair, A., 2019). Así pues, a través de (Uribe-Enciso, O., Uribe-Enciso, D. y Vargas-Daza, M., 2017, p. 80), podemos comprobar que Lipman “[...] *proposes that critical thinking is a form of skillful serious thinking based on criterio so that it facilitates judgment, decision making, and self-assessment. He also considers the context characteristics*¹⁶ (p. 80). En tal sentido, pues, lo que se entiende de esta idea es que, Lipman mantiene en la su idea de PC cuatro elementos fundamentales que son el juicio, el criterio, autocorrección, o autoevaluación, y contexto. En sus propias palabras, expresa Lipman (1991, citado por Blair, A., 2019), que el PC es “[...] *thinking that (1) facilitates judgment because it (2) relies on criteria, (3) is self-correcting, and (4) is sensitive to context*¹⁷ (p. 15.).

En ese orden de ideas, se entiende que el pensamiento crítico es, de acuerdo a las ideas de Lipman, un pensamiento de naturaleza filosófica que se interesa por el cultivo y el mejoramiento de las habilidades para razonar de cada individuo, en un proceso en el cual se rescata la importancia y función del conocimiento en la vida académica y social de cada persona, relacionando íntimamente la forma en que se construye un pensamiento, con la forma en que se emiten juicios valorativos razonables y se ejecutan acciones sensatas.

¹⁶ La traducción es mía: “[...] propone que el pensamiento crítico es una forma de pensamiento serio hábil, basado en el criterio para facilitar el juicio, la toma de decisiones y la autoevaluación. También considera las características del contexto”.

¹⁷ La traducción es mía: “[...] el pensamiento que (1) facilita el juicio porque (2) se basa en criterios, (3) se autocorrigue y (4) es sensible al contexto”.

En ese orden de ideas, al hacer un recorrido histórico para vislumbrar aquellos autores y aquellas ideas filosóficas que dieron luces para formular lo que hoy llamamos “pensamiento crítico”, encontramos que, como lo señala Zapata M., Y. (2010), entre otros autores, este sobresale al destacar tres importantes fuentes que contribuyeron enormemente a conformar tal idea, gracias al proceso filosófico que se tejía al interior de ellas. El primero de ellos se relaciona con la tradición pragmática norteamericana, en especial con la filosofía de Dewey; el segundo, la herencia kantiana de la idea de formación, así como el idealismo alemán; y, finalmente, el tercero es el seguimiento que se le hace a la lógica informal (p. 18).

Por su parte, para Lipman, enfrentarse a la adaptación de los medios a los fines, supone descubrir lo esquemático, lo reduccionista, lo simplista e ideológico que son los elementos que se encuentran presentes en nuestro pensamiento, siendo esto muy propio de nuestro razonamiento. Por ello, para este autor, es a través de la experiencia que aprendemos a manejar ciertas “categorías cambiantes que suelen resistirse a nuestros intentos de ajuste y que requieren ser reformuladas y redefinidas constantemente, para que puedan articularse eficazmente” (Lipman, 1998 p.323). Por tal motivo, este autor rescata y resalta la gran importancia de dar un giro a la educación, toda vez que se debe pasar del simple “enseñar para aprender” a una enseñanza que cultive efectivamente el pensamiento, es decir, una enseñanza en la que el pensamiento sea su primera y plena finalidad, como bien lo anota Zapata M. Y. (2010, p. 26).

Tal tipo de educación debe apostarle a ir más allá del pensamiento natural, del cual todos venimos dotados y apostarle a una educación para un pensamiento crítico de calidad, que vuelva sobre sus mismas raíces, se vuelque y se piense a sí mismo, dando así el primer y fundamental paso para su mejoramiento, antes de dar un salto directo sobre sus contenidos.

7.2.3. Semejanzas y Diferencias sobre el PC de Lipman y Paul y Elder

Con ya se ha anotado previamente, es preciso revisar una vez más lo que nos dice Paul y Elder (2003), cuando afirman que el sujeto pensante crítico pone en funcionamiento de forma natural unos estándares intelectuales a los elementos del razonamiento que permitan el desarrollo de las características intelectuales universales en los individuos (p. 4). Para estos autores, esto es un procedimiento propio de toda persona que propende por producir un razonamiento apropiado y de alto nivel, el cual se ve potencializado a través del proceso educativo, en el que este puede aprender a realizarlo, aplicarlo en su vida personal y su interrelación con otros.

En tal sentido, Paul y Elder (2003) señalan que el PC abarca ciertos elementos que le son indispensables, dentro de los que se encuentran: el problema o la pregunta en cuestión; el objetivo o propósito del pensamiento; los puntos de vista pertinentes o el marco de referencia; los supuestos o las presuposiciones formuladas y aceptadas; los conceptos, las definiciones, los axiomas, las leyes, los modelos pertinentes; las teorías y los principios utilizados; las pruebas, los datos o las razones expuestas; las interpretaciones y las afirmaciones expresadas; las inferencias, los razonamientos y las líneas de pensamiento formuladas; así como las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello (p. 22).

Con base en ello, es interesante resaltar que tanto Paul y Elder, como Lipman, asumen la importancia que posee el contexto educativo para el desarrollo del PC, así como las necesidades que existen en tales entornos de preparar a los estudiantes para cuando se enfrenten a tales contextos. Así pues, para que tales estudiantes adquieran PC y se conviertan en grandes pensadores es preciso el cultivo de todas y cada una de las características que ambos planteamientos sugieren. Tales autores exponen ampliamente cada uno de los rasgos que deben

fortalecer los estudiantes, toda vez que consideran que son fundamentales, debido a estos deben ser aplicados en todas las áreas del saber y todas las formas de conocimiento. Se trata, pues, de características intelectuales esenciales y universales que potencializan el pensamiento en los estudiantes, aun cuando en Lipman estos estudiantes sean de mucho menos edad que los que supone el planteamiento de Paul y Elder.

En ese orden de ideas, estos autores no hablan específicamente de objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico, pero sí se refieren al “qué” y al “cómo” de la educación. En el caso del “qué” de la educación, hacen referencia al contenido que queremos que aprendan los estudiantes; por su parte, el “cómo” es el proceso, es decir, todo lo que hacemos para apoyar al estudiante, de tal forma que le ayudemos a que adquiera el contenido de manera profunda y significativa. Tanto Paul y Elder, como Lipman, coinciden en que la falla que ha tenido la enseñanza durante muchos años es que se ha centrado en cubrir los contenidos, en lugar de aprender a cómo aprender, o bien a enseñar a cómo aprender.

Las coincidencias entre el pensamiento de Paul y Elder, frente a los de Lipman, se encuadra en los elementos o las características que se desarrollan en una persona que alcanza el PC, enfocándose en aquellas habilidades que estas fortalecen para alcanzar un razonamiento cada vez más profundo. Las cualidades que se resaltan son varias, y que han sido desarrolladas a lo largo de varias opiniones, de aportantes al tema del razonamiento crítico, dentro de las que se relacionan:

-La autocrítica: En conjunto con la humildad intelectual, permite establecer los límites en cuanto a lo que se sabe. Esta, según la idea en Lipman, se desarrolla como autocorrección, con la capacidad de formar una idea de pensamiento basada en aceptar que el criterio o conocimiento

para un punto en concreto puede aceptar o agregar más ideas o puntos de vista, en una búsqueda de la verdad.

-Audacia intelectual y Confianza en la razón: Se trata de examinar la forma justa en que se rechazan las ideas o creencias. En el pensamiento de Lipman, estas se asumen como base de criterios en los que se argumenta, así como la forma en que se tiene un precepto base como punto de partida, para finalmente decidir si tomamos como cierta o falsa una premisa, en función de razonar la mejor premisa o criterio para la situación específica.

-Integridad racional, empatía mental y Vocación de justicia racional: Manejar la información con la mayor honestidad, escuchar a los demás con atención antes de juzgarlos o criticarlos, son formas que para Lipman muestran una fracción de sensibilidad al contexto, punto en el cual se sensibiliza en la temática, con fin de razonar con todos los efectos y maneras disponibles de resolver el problema.

Finalmente, estos autores no convergen en el desarrollo del método presocrática, debido a que Lipman sostiene que el pensamiento de orden superior se concibe como 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, lo cual no sucede en los planteamiento de Paul y Elder, puesto que este PC se asumen como la suma de varias acciones sistemáticas que conducen a que el pensador crítico piense su pensamiento en acción.

7.2.4. Postura Crítica.

Haciendo un recuento de la apuesta de Lipman por la filosofía y el pensamiento crítico en torno a la educación, debemos decir que este autor se inclina hacia una pedagogía del juicio, eminentemente filosófica, que se involucra vitalmente en las actividades teórico-prácticas que

construyen el pensamiento y asumen un compromiso en la acción de los sujetos. Como bien señala Zapata M., Y. (2010) “esta construcción del pensamiento, si bien viene mediada por distintos factores culturales, sociales e intelectuales, entre otros, se construye paso a paso con la percepción, visión e interpretación de los eventos que sobrevienen a la estructura mental” (p.25). Así pues, se entiende entonces que es el contexto un elemento clave en la configuración del PC, debido a que, a partir del contacto y la interacción con otros, con las situaciones sociales, culturales, políticas, etc., en las que se envuelve el sujeto, el momento histórico que se presenta, impactan de forma contundente en el desarrollo cognitivo de los sujetos pensantes.

Sobre esto, Lipman presenta varios elementos pertenecientes a la filosofía de Wittgenstein para quien, dentro del proceso de juzgar, prima la forma en que los individuos proponen, aceptan y relacionan lo que sucede a su alrededor, tejiendo acuerdos y convenios que funcionan muchas veces como reguladores de conducta. En sus propias palabras, nos dice Lipman que “[...] son nuestras formas compartidas de vida las que coordinan nuestros juicios y esto es lo que a su vez produce acuerdos en relación a criterios” (Lipman, 1997, p. 201).

Es necesario señalar que, finalmente, rescatamos de este filósofo que, desde la óptica del arte que estudia, demuestra su interés particular por un cambio de concepción de la utilidad de la filosofía, mediante la construcción de lo que puede ser un “pensamiento crítico”, siendo esto posible en gran manera desde el campo de la educación; por ende, podemos observar que Lipman pone de presente el papel tan irrelevante que cumple el conocimiento en la vida diaria y práctica, en una sociedad que debería estar en un proceso de preparación no sólo laboral, sino también intelectual y social.

7.3. Peter A. Facione

7.3.1. Recuento Biográfico

Facione nació en Detroit, Michigan (Estados Unidos), el 24 de diciembre de 1944. Es de ascendencia italiana, graduado como Magister en Artes, en 1967, de la Universidad del Estado de Michigan, así como Doctor en Filosofía, en 1971, de la misma universidad (PRABOOK, s.f.) (All American Entertainment, s.f.).

Facione se ha desempeñado como director del *Measured Reasons Limited Liability Company LLC*, en Los Ángeles, una entidad de responsabilidad limitada en la que se llevan a cabo consultorías para la investigación y el apoyo a la excelencia del pensamiento estratégico y liderazgo; sumado a ello, en 1999, fue presidente nacional de la Conferencia Americana de Decanos Académicos y, en 2000, se desempeñó como miembro del Grupo de Trabajo del Presidente del Consejo Estadounidense sobre Educación sobre la Educación de Maestros. También es miembro de la Junta del Proyecto de Salud y Educación Superior, de la Asociación Americana de Facultades y Universidades (PRABOOK, s.f.) (All American Entertainment, s.f.).

Desde 1986, Facione ha sido investigador senior asociado y director ejecutivo de *California Academic Press LLC* y posee una enorme obra de investigación, que alcanzan las 100 y que incluye ensayos, libros, artículos, estudios de caso y herramientas de prueba para el PC (PRABOOK, s.f.) (All American Entertainment, s.f.).

El Dr. Facione se desempeñó por 12 años como decano de la Facultad de Artes y Ciencias, en la Universidad de Santa Clara, en donde ingresó por primera vez en 1990. También se desempeñó como Decano de la División de Graduados de Psicología y Educación de Consejería, desde 1996 hasta 2001 y fue Académico del Centro Markkula de Ética Aplicada de

la Universidad, hasta su partida a Loyola en 2002, en donde se desempeñó como rector (PRABOOK, s.f.) (All American Entertainment, s.f.).

Facione logró darle un giro al modo de interpretar el Pensamiento Crítico, ofreciendo una explicación detallista y meticulosa del mismo, mostrando las razones, siempre argumentadas, de por qué es tan importante desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes, en la sociedad actual de la información y el conocimiento en la cual estamos sumergidos.

7.3.2. La visión de Pensamiento Crítico en Peter A. Facione

Para poder entender la razón de ser y la forma en que se configurara la visión de PC en Facione, es preciso revisar previamente algunos acontecimientos que sucedieron y que produjeron la configuración de su propuesta de PC, tomando como base el trabajo realizado por Fisher, A., en el libro de Blair, A. (2019) y en Facione (2007). Así pues, revisemos las circunstancias que posibilitaron este hecho, así como al final atenderemos a la definición que este autor le proporcionó a este tipo de pensamiento.

En tal sentido, es preciso saber primero que, los investigadores que antecedieron el trabajo investigativo de Facione, tuvieron muy poco impacto en las prácticas educativas en los institutos de educación de los Estados Unidos. No obstante, a pesar de esta situación, la historia cambió a partir de la década de 1970, cuando este país se involucró en la Guerra de Vietnam, toda vez que esto generó una protesta estudiantil generalizada contra esta situación, que incluso permitió que los estudiantes empezaran a quejarse por la falta de elementos argumentativos en sus cursos universitarios de lógica, que les impedía lidiar y debatir con fundamento sobre la guerra (Blair, A., 2019, p. 17-18) (Facione, 2007).

Tal fue la situación que el filósofo, Howard Kahane, luego de tomarse en serio estas quejas estudiantiles, publicó su escrito “Lógica y Retórica contemporánea”, en 1971, el cual se constituyó como uno de los primeros textos a nivel universitario sobre PC, el cual fue tomando fuerza e influencia en muchos ámbitos. Por esta razón, en la década de 1980, se inició un enorme crecimiento del interés por enseñar las habilidades de razonamiento, las habilidades de pensamiento, de un tipo u otro, incluso las habilidades de PC, de tal forma que muchas escuelas y colegios, en toda Norteamérica, se comprometieron explícitamente en enseñar habilidades y disposiciones de PC a sus estudiantes. No obstante, como no había una visión clara sobre lo que había que enseñar o cómo enseñarlo y evaluarlo y, debido a que los filósofos de la época se ocupado en la caracterización del PC, en el diseño de programas de nivel universitario y en intentar incorporarlo al plan de estudios, la Asociación Americana de Filosofía (APA, por sus siglas en inglés) le pidió a Peter Facione que investigara el tema para aclarar qué era y cómo debería enseñarse y evaluarse el PC (Óp. Cit.) (Facione, 2007).

Así pues, para hacerlo, Facione reunió a un grupo de 46 educadores quienes concordaban en su experticia en el tema de pensamiento crítico (en el que se incluía a Ennis, Paul, Lipman y Johnson), y este grupo utilizó, entonces, lo que se conoce como el Método Delphi para trabajar hacia una visión consensuada hacia lo que es el pensamiento crítico y cuáles son sus habilidades y disposiciones constitutivas. El Método Delphi buscaba que los participantes compartieran sus puntos de vista razonados con el resto, pero esto lo hicieron de forma anónima, bajo el liderazgo de Facione (para evitar una influencia indebida). Este último hacía circular preguntas y puntos de vista y posteriormente, reuniría un resumen de las respuestas antes de invitar a más comentarios y respuestas; en total, pasó por seis rondas de consultas (Óp. Cit.) (Facione, 2007).

El informe de Facione es, finalmente, una lectura fascinante, en parte porque él hizo todo lo posible para encontrar un consenso entre posturas, pero también porque está claro que todavía hubo un cierto desacuerdo entre los participantes de este estudio (Blair, A., 2019) (Facione, 2007). Dicho esto, Facione logró articular una visión de consenso sobre qué es el pensamiento crítico (en términos de sus habilidades cognitivas y sus disposiciones afectivas), sobre lo cual, dice este filósofo: *“We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based [...]”*¹⁸ (p. 18).

Aun cuando esta definición no significa que se trate de un buen pensamiento, este autor asume que el PC es un fenómeno humano que se encuentra en todas las esferas de su vida, así como que este ayuda a que el ser humano pueda autocorregirse. Por ello, dice Facione (Blair, A., 2019) (Facione, 2007), que el pensador crítico ideal habitualmente es

*[...] inquisitive, well-informed, trustful of reason, openminded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit*¹⁹ (p. 18).

¹⁸ La traducción es mía: “Entendemos que el PC es un juicio útil y autorregulador que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones evidenciables, conceptuales, metodológicas, criterio-lógicas o contextuales en las que se basa ese juicio [...]”.

¹⁹ La traducción es mía: “[...] inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto ante los prejuicios personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro sobre los asuntos, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permitan el sujeto y las circunstancias de la investigación”.

En tal sentido, pues, enfatiza Facione, una educación dirigida a formar buenos pensadores críticos amerita un trabajo arduo hacia este ideal que nos presenta, el cual combina el desarrollo de habilidades de PC, con el fomento de esas disposiciones que constantemente proporcionan ideas útiles y que, finalmente, son la base de una sociedad racional y democrática (Blair, A., 2019) (Facione, 2007).

Así pues, en esta "definición" se puede evidenciar que, los expertos que participaron en el estudio, coincidieron en que el PC posee dos elementos fundamentales: las habilidades cognitivas y las disposiciones afectivas, que deben desarrollarse para producir pensadores críticos.

El informe de Facione se dice que las habilidades cognitivas son seis (6) (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) y que estas se encuentran en todo el centro del proceso de PC. Más adelante, el informe detalla en varias páginas lo que implican tales habilidades, así como también enfatiza en que siempre será requerido el “conocimiento apropiado del contenido”, para poder lograr juicios racionales en cualquier dominio que se requiera (Blair, A., 2019) (Facione, 2007).

Ahora bien, es necesario anotar en este punto que, según lo ha querido siempre Facione, no es su interés encasillar su tesis sobre PC dentro de definiciones inamovibles, toda vez que considera que el PC es un concepto abstracto y diferente para cada persona, y que solo existen lineamientos que nos permiten encausar nuestro análisis en el proceso de adquisición de este tipo de pensamiento (Facione, 2007); sobre ello, el autor ha expresado que

Esto va a ocurrir con todos los conceptos abstractos. También ocurre con el concepto de pensamiento crítico. Hay gente que, en ciertas circunstancias,

diríamos que es un buen pensador, claro, lógico, considerado, atento a los hechos, abierto a las alternativas, pero en otras situaciones ¡Cuidado! Cuando usted pone a esta persona en un tema difícil, la situación se complica. Con esto usted ha activado cierto botón interno que hace que la persona no quiera oír nada de lo que otro tenga que decir. La mente de esta persona ha tomado una decisión con anterioridad. Los nuevos hechos son dejados de lado. No tolera ningún punto de vista (Facione, 2007, p. 14).

Lo que se entiende de ello es que, en el momento en que se trata de un tema cuyo caso no es fácil, sino que, por el contrario, amerita ubicarse en la frontera entre uno y otro, toda vez que supone una dicotomía, el individuo se ve en la obligación de realizar distinciones entre una y otra posición, o uno y otro lado, es decir, nos vemos confrontados por una decisión que es imperante tomar y, mucho más importante, averiguar por qué vamos a tomar esa decisión (Facione, 2007, p. 3-4).

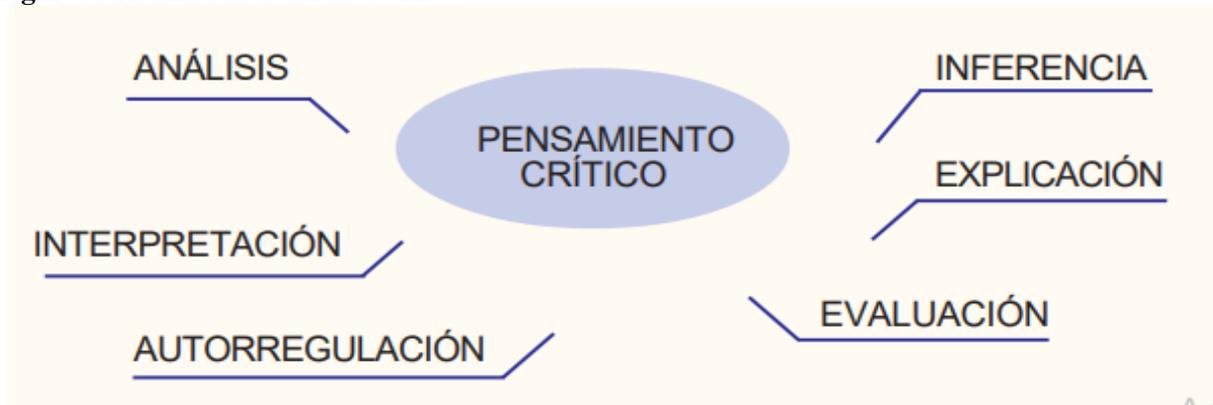
Tras analizar los escritos de Facione, se encontró una de las formas más explicativas y claras para la búsqueda del núcleo de lo que se considera PC. Por ejemplo, en el libro “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, Facione (2007) insta al lector a interesarse por la relevancia del PC en la sociedad actual; por ello, como una forma complementaria de ampliar la idea del PC, Facione nos dice que:

Un pensamiento que tiene un propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, solucionar un problema), pero el pensamiento crítico puede ser un esfuerzo colaborativo y no competitivo y, de alguna forma, incluso los abogados 13 colaboran entre ellos, ya que pueden trabajar unidos en una defensa común o en un enjuiciamiento conjunto, incluso pueden cooperar entre ellos para llegar a la verdad y así lograr que se haga justicia (p. 14).

Si ponemos atención a la forma en que Facione presenta sus ideas, podemos percatarnos que este tiene una forma bastante singular de exponer sus ideas, a través de una narración diferente a la que se perciben en los demás autores; este, aunque no haga uso explícito del pensamiento crítico en un ensayo en el aula de clase, ejemplifica en la cotidianidad como es relevantes y como aplicamos de forma incipiente el pensar críticamente, explica Facione que “Nosotros, los seres humanos, aprendemos mejor cuando nos detenemos frecuentemente a reflexionar más sobre lo que leemos que sólo escaneando desde el inicio de la página hasta el final sin tomar aliento” (Facione, 2007, p. 12).

Así pues, en resumen, en el planteamiento de Facione, el PC tiene 6 elementos constitutivos que se conocen como habilidades cognitivas y que fueron relacionadas previamente (ver figura 3).

Figura 4. Habilidades centrales del PC.



Nota. Relación de las destrezas centrales del pensamiento crítico que desarrolla una persona. **Fuente:** Peter Facione (2007).

Con base en tales habilidades relacionadas en la figura 3, Facione (2007) ha expresado que, a partir de los resultados obtenidos por parte de los expertos que participaron en el experimento realizado por él, las habilidades fueron clasificadas como habilidades cognitivas y disposiciones y, sobre las primeras, dicen tales expertos que esto es lo que se consideran como lo esencial del pensamiento crítico (p. 4); es decir, que se pone mayor énfasis en el aspecto

cognitivo del proceso de desarrollo de PC, que en el aspecto afectivo, emotivo o del ser, del pensador. Por lo cual se destaca de cada uno de los ítems que posibilitan que, en ocasiones, se incline la balanza hacia las habilidades y no hacia las disposiciones, como él las concibe.

7.3.3. Diferencias y semejanzas sobre el pensamiento crítico en Facione y Paul y Elder

La construcción del PC en Facione (2007) propone que este debe trascender el salón de clases (p. 8), desarrollándose en el sujeto pensante, habilidades como la comprensión e interpretación que permite expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias. En el caso de Paul y Elder, en cambio, tal contexto escolar o educativo no se tiene en cuenta, toda vez que estos autores solo conciben el desarrollo del PC a partir de un proceso interno de pensamiento.

Así pues, para Facione (2007), el análisis identifica las relaciones de inferencia, reales y supuestas, entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas que representen la forma de expresar una creencia, juicio, experiencia, razón u opinión.

Por su parte, la evaluación corresponde a la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen una situación o experiencia, mientras que la inferencia significa, pues, identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables y, de igual forma, la explicación es la intencionalidad en mejorar el propio pensamiento y que, para Facione (2007), se conoce como “metacognición, que significa elevar el pensamiento a otro nivel. Por último, aparece la Autorregulación que es el monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación (p. 6).

En concordancia con lo anterior, lo que significan estas capacidades no es más que la posibilidad de presentar a alguien una visión del panorama completo, bien sea “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento, en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales, en las que se basaron los resultados obtenidos, como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos” (p. 6). Es decir, que el pensador crítico, en tanto que posee tales capacidades, cuenta con las herramientas adecuadas para defender su(s) punto(s) de vista(s), a través de una fundamentación robusta que conlleve conceptos, evidencias, etc., en sus argumentos, pero también para plantear y demostrar el razonamiento a través de sus elementos constitutivos en la argumentación.

Ahora bien, en contraste con el PC en sentido puro que establecen Paul y Elder, Facione desarrolla una propuesta de PC conformada por sub-habilidades que conforman la explicación (lo cual no se encuentra en Paul y Elder), y que permiten la descripción de métodos y resultados, la justificación de procedimientos, la proposición y defensa del punto de vista, a partir de la presentación de buenas razones, así como las explicaciones propias, causales y conceptuales, de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible. Siendo esta la destacada por el autor como la más importante. Paul y Elder no asumen el PC desde el proceso argumentativo, sino a partir de la relación del sujeto pensante con su propio pensamiento, razonando sobre el mismo y procurando establecer cada vez más, mejores formas de pensamiento.

En tal sentido, la disposición hacia el pensamiento crítico implica fomentar la curiosidad para explorar la agudeza mental, dedicación apasionada a la razón y deseos o ansias de información confiable (Facione, 2007).

Teniendo en cuenta las argumentaciones de Paul y Elder, se remarcan más diferencias que similitudes, en el desarrollo de aspectos esenciales del pensamiento crítico, como los son estándares, habilidades y elementos para obtener o lograr un pensamiento crítico.

Los postulados de Facione nos demuestran un tópico que resaltan Paul y Elder, que es empatía mental o racional, lo cual para Facione no es formidable, debido a la absorción de ideas insípidas o no estables sobre otras que tal vez tienen una fuerza sólida, pero no una acogida tan amplia; por lo tanto, este autor establece que se debe mantener firmeza al desarrollar un criterio sobre un problema propuesto. Por su parte en el caso de Paul y Elder, se debe escuchar y buscar un desarrollo entre los ideales proponentes, más hacia la búsqueda de un PC que apunte a un desarrollo ético y moral en todo aspecto, antes que sacar a relucir una situación al problema planteado y el desarrollo del PC.

Estos autores se asemejan en el desarrollo de las características que posee un sujeto pensante crítico ideal, en pro de alcanzar un conocimiento real del mundo, así como el desarrollo de un criterio que se encamine hacia la verdad que, en investigación, debe obtenerse a partir del uso de un pensamiento sólido y no débil (en Paul y Elder) o acrítico (en Facione). Por tal motivo, muchos trabajos de investigación relacionados con el tema de PC, han tomado en cuenta los planteamientos de estos autores, por sus referencias y aportes relacionadas con las habilidades, distinguidas para el pensamiento crítico.

En síntesis, conforme a lo expuesto, se resalta que el PC debe ir más allá de la conformación o reunión de habilidades desarrolladas por separadas, puesto que estas no funcionan de manera aislada en el proceso de pensar críticamente, sino que se configuran como un constructo unificado en el que, en tanto una de sus partes constitutivas falla, también falla todo el conjunto. En palabras de Facione, esto se plantea de la siguiente manera: “[...] el

pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado” (Facione, 1990). Por ello, se entiende entonces que la definición de este PC, en la postura de Facione, haya surgido desde múltiples y diversas miradas, lo cual constituyó una propuesta innovadora y que puso (y aún pone) en tela de juicio los conceptos tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de las habilidades de pensamiento (y PC) al interior de las escuelas.

7.3.4. Postura crítica.

Según Facione (2007), el PC implica que el sujeto desarrolle destrezas como el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la autorregulación y la evaluación, pero se hace mucho énfasis en el fortalecimiento de la autorregulación, como el proceso más importante para elevar el pensamiento a otro nivel; no obstante, este otro nivel, nos dice Facione, “realmente no lo captura completamente porque en ese otro nivel superior lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas” (p.7). En otras palabras, se asume la autorregulación como el conocimiento, la conciencia y el control con los que cuentan los sujetos pensantes sobre sus propios procesos de pensamiento.

El conocimiento metacognitivo -o aquel que trasciende al simple desarrollo de habilidades-, se refiere al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos (Facione, 2007), el cual es tratado tanto por Paul y Elder como por Facione en sus postulados. En tal sentido, la metacognición, y con ella los procesos de autorregulación, se constituye en un componente central para el logro de pensamiento crítico en los estudiantes. Kuhn, Amsel y O’Loughlin (1988) y Kuhn (1989) se refieren, por ejemplo, al pensamiento científico como una habilidad metacognitiva general, que permite a los niños cualificar sus

estrategias de experimentación y buscar las evidencias que son inconsistentes con sus creencias. Otros autores sostienen que la metacognición es la habilidad más importante del pensador crítico, caracterizada por el monitoreo, control y evaluación de los propios procesos de pensamiento y de acción (Ennis, 1985) (Facione, 2007).

7.4. Martha Nussbaum

7.4.1. Recuento Biográfico

Martha Craven Nussbaum nació en New York, el 6 de mayo de 1946. Estudió en la Universidad de su ciudad natal y se doctoró en Derecho y Ética, en Harvard, en 1975. Fue fundadora y coordinadora del Centro de Constitucionalismo Comparado y, en la actualidad, tras haber impartido docencia en Harvard, Brown y Oxford, se desempeña como profesora distinguida en el Ernst Freund de Derecho y Ética, del Departamento de Filosofía, de la Facultad de Derecho y la Facultad de Teología, de la Universidad de Chicago (RTVE, 2012) (Planeta de Libros, 2018).

Además de lo anterior, esta mujer es una de las filósofas contemporáneas más relevantes e internacionalmente reconocida (Planeta de Libros, 2018). Sobre la actividad académica de esta investigadora, podemos decir que se centra, básicamente, en cuatro ámbitos: la recuperación de la ética antigua y su valor en nuestros días; el estudio de las emociones; la teoría de la justicia y sus implicaciones en el mundo de hoy; tales trabajos, en muchas ocasiones, ha realizado junto con el Premio Nobel de Economía, Amartya Sen, así como ha realizado aportes importantes a la teoría feminista y la superación de las desigualdades por cuestiones de sexo, raza o procedencia social (Planeta de Libros, 2018, párr. 1).

Es autora de numerosas obras, entre las que destacan: *Los límites del patriotismo*, *La terapia del deseo*, *El cultivo de la humanidad*, *Las fronteras de la justicia* y *Paisajes del pensamiento* (Planeta de Libros, 2018, párr. 3).

7.4.2. La visión de Pensamiento Crítico en Martha Nussbaum

Nussbaum se caracteriza por ser una mujer que pretende transmitir, a través de sus documentos, el empoderamiento del rol femenino en todos los ambientes de la sociedad, así como por la defensa de la educación liberal; de igual forma, por supuesto, es una de las investigadoras más reconocidas en el estudio sobre el PC, sobre lo cual ha escrito obras como “*la fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*” (1986), “*Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*” (1996), “*El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*” (2004) y “*Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*” (2002).

Por consiguiente, con base en sus estudios sobre el poder de la razón, en el pensamiento ético griego, Nussbaum, M. (1986) nos dice que “[...] nos permite percibir con nitidez que la constante aspiración a la autosuficiencia racional en el pensamiento ético griego puede entenderse como el deseo de poner a salvo de la fortuna el bien de la vida humana, mediante el poder de la razón” (pág. 260). En tal sentido, pues, esta autora señala que en el “*trajín*” de la competitividad entre naciones y el aumento de la rentabilidad económica, esta teme se pierdan habilidades o capacidades vitales para la salud, crecimiento y cultura internacional, por lo cual es preciso el empoderamiento de la razón, toda vez que es a partir de ella que la humanidad asegura su salvación, puesto que le permite pensar y actuar conforme lo que es: un conjunto de seres racionales.

Así pues, conforme lo expresa Benítez (2009), Nussbaum ha teorizado acerca del fundamento que debe tener la ciudadanía, valiéndose de la figura de Sócrates en tanto que esta resalta la idea de “[...] la educación para la ciudadanía y [concibe] también la figura de Sócrates como paradigma crítico” (p. 404). En sus propias palabras, dice Nussbaum (2010), “las capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades” (p. 26), haciendo referencia a que tales capacidades tienen una estrecha relación con la sensibilidad que proporcionan las artes en el ser humano, así como a la sensibilidad que estas deben agudizar en la visión que tenga la humanidad hacia sí misma, en tanto que, como lo ha descrito ella, se caracteriza por “la capacidad de trascender las lealtades a las naciones y de afrontar los problemas como “ciudadanos del mundo” y la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010, p. 26). Es, pues, una propuesta de PC con sentido humano el que desarrolla esta investigadora.

Con base en lo anterior, se entiende que las capacidades – como lo anota Nussbaum– no son consideradas simples habilidades que residen al interior de una persona, sino que estas incluyen por igual las libertades u oportunidades que surgen a partir de la combinación entre las facultades del ser humano y el contexto político, social y económico (Nussbaum, 20004, p. 40). Según lo expresa Nussbaum, la idea básica e intuitiva de su enfoque sobre las capacidades radica en la concepción que se tenga de la dignidad del ser humano que debemos tener y de la cual se debe partir, así como de una vida que vaya de acuerdo con esa dignidad. Tales capacidades, pues, se conciben como las necesidades básicas mínimas resueltas en tanto que permitan una existencia que harían parte de una teoría de la justicia social, toda vez que, en tanto no se garanticen a todos ciudadanos tales capacidades, mínimamente, no llegará jamás a ser una sociedad justa con plenitud, incluso si esta cuenta con la mayor opulencia. Sobre esto, destaca

Guichot-Reina, V. (2015), que existe una estrecha relación y unión entre el concepto de capacidad y Libertad, toda vez que, podríamos decir que la capacidad se entiende como una «oportunidad de seleccionar», así como «libertad de elección» (p. 52).

Por tal motivo, para el desarrollo teórico de su propuesta sobre PC, con tendencia al humanismo, esta filósofa norteamericana toma como fundamento teórico los escritos y las enseñanzas de la antigua Grecia, así como a sus filósofos más emblemáticos. A este tipo de filosofía que esta autora ha desarrollado se le conoce como filosofía práctica, toda vez que vuelve a los postulados aristotélicos y se esfuerza por recuperar, con el ánimo de enriquecer el discurso de la ética y la política, aquellas cuestiones que fueron descuidadas por la modernidad, tales como las virtudes morales, cívicas y políticas, la educación con profundidad en sentimientos morales, en todos los aspectos de la vida, y la forja del carácter colectivo; aspectos tales que, en el debate, resultan imperativos para la reflexión sobre la política y el desarrollo venidero de la humanidad.

Así pues, a partir de la teoría nussbaumiana, se desprende la premisa de que la educación sobresale como el cultivo de la humanidad, con la búsqueda del fortalecimiento mental, emocional e incluso físico del individuo, permite el autoreconocimiento e incluso la observación y aceptación del otro ser junto con su humanidad (Guichot-Reina, V., 2015) (Nussbaum, 20004). Es así como podemos observar que, al hablar de PC Nussbaum implica, necesariamente, hablar de humanidades y civismo, puesto que

La ciudadanía socrática hace hincapié en las consecuencias éticas que tienen nuestras acciones y el cultivo del pensamiento crítico. Con todo, Nussbaum, aunque no Euben, defiende que la necesidad de una auténtica cooperación cívica debe plasmarse en una idea reforzada de ciudadanía. Según su criterio,

se trataría de la denominada ciudadanía cosmopolita (Benítez, 2009, p. 402).

Según se anota en Benítez (2009), sobre el Pensamiento Crítico, Nussbaum (2005) expresa sobre ello que este PC, se refiere a este de la siguiente manera:

[...] presupone, y esto es lo fundamental, que las creencias y costumbres comúnmente admitidas no conforman ninguna autoridad indiscutible. El hecho de que se sigan manteniendo obedece al hecho de que han sido escrutadas racionalmente. La educación socrática y la democracia (deliberativa) continúan requiriendo hoy, como antaño, de la capacidad de un autoexamen racional, es decir, del juicio que establezca cada ciudadano en el ejercicio de su inteligencia práctica (*phronêsis*) de un modo sensato y reflexivo (p. 28-29).

Por esta razón, no resulta extraño que Nussbaum invoque, de manera reiterada, en “El cultivo de la humanidad” al PC, puesto que con este desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de su conocimiento del mundo, este ser pensante se anima cada vez más a buscar una sociedad más humanista, por lo que, consecuentemente, deberá inculcarlo mucho más dentro de la sociedad.

Es así que, en su texto “Sin ánimos de lucro”, al hablar de la democracia humana y sensible, Nussbaum (2010), destaca el pensar críticamente, haciendo referencia a la sociedad que se dedique a promover las oportunidades de "la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad" para todos y cada uno de sus habitantes y, así mismo, al ambiente social estable; por ello, esta autora insta a que a los ciudadanos, como mínimo, se les inculque las siguientes aptitudes:

- Reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- Reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- Interesarse por la vida de otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de vida de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- Emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que tienen a su alcance.
- Pensar el bien común de la nación como parte de un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- Concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución (Nussbaum, 2004).

Si bien, la determinación de las competencias anteriores constituye el punto central de este estudio, su mera identificación es una tarea inútil sin una propuesta metodológica que logre desarrollarlas. En la obra de Nussbaum (2005) sobre las “*Capacidades como titulaciones fundamentales*”, se identifican tres aspectos de la formación humanista que permiten el cultivo de las competencias ciudadanas para el ejercicio democrático, las cuales son: la vida examinada (tomando de Sócrates el término), la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa.

Estos tres aspectos, desarrollados de forma integral, son transversales en todo proceso educativo que se enmarque en la propuesta de formación humanista nussbauniana, es decir, de los ciudadanos que cultiven su humanidad, toda vez que, en el caso de la vida examinada, esta hace referencia a la habilidad para el autoexamen crítico, así como la revisión y el cuestionamiento de las propias tradiciones. Por su parte, la segunda hace referencia a esa capacidad de la persona de verse a sí misma no solo a partir de una mirada local (en términos de pertenencia a un grupo, una región o una comunidad), sino que se vislumbre como ser humano en conexión con otros seres humanos, en relación a la capacidad de sentirse pertenecientes del mundo y que comparten tanto los mismos beneficios como las mismas preocupaciones o los mismos problemas globales, si se acepta el término. Finalmente, el tercero se refiere a la capacidad del ser humano de imaginarse, recrearse mentalmente, la forma en que sería estar en el lugar del otro, mostrar inteligencia al leer la historia de esa persona *otra* y comprender sus emociones, deseos, tristezas, etc. (Nussbaum, 2004, p. 28-30).

El pensamiento de Nussbaum, por tanto, enmarcado en la filosofía práctica de los nearistotélicos anglosajones, se ubica en los estudios políticos con la teoría normativa y el paradigma del liberalismo. De esta forma, Nussbaum muestra los estudios políticos como un control constante y diacrónico conceptual metodológico, para enriquecer el discurso de la

política con los cuestionamientos de la filosofía clásica que fueron olvidados por el proyecto racionalista de la modernidad.

Ante esta situación, la responsabilidad de toda la ciudadanía es asumir el deber de construir una sociedad en la que todos disfruten de unos mínimos de calidad de vida, en la que la justicia social sea una realidad sentida y vivida por la población, aduce Virginia Guichot-Reina (2015) con referencia a las capacidades como denomina la autora a las disposiciones o virtudes que:

Para fijar la lista de capacidades, Martha Nussbaum se vale del diálogo intercultural, esto es, mediante dicho diálogo, contrastando comunidades culturales diferentes, pretende descubrir qué capacidades son valiosas por sí mismas, forma de llegar a un consenso compartido entre personas pertenecientes a tradiciones diversas al estilo de Rawls (1971, 1993). Además, en ningún momento esta lista de capacidades se debe tomar como algo cerrado, no sujeto a revisión, sino todo lo contrario, es susceptible de revisiones periódicas y de nuevas incorporaciones (p. 52).

Ahora bien, llegando al planteamiento de lo que tiene que incidir la razón en todo el desarrollo social y humano, lo racional necesariamente posee la máxima de “hacer lo mejor alcanzable”, según las circunstancias, el contexto y los factores implicados. La racionalidad posee un componente normativo sólido: el de realizar no lo bueno, sino lo mejor, bajo determinadas circunstancias y límites y ésta es su característica sobresaliente.

En ese orden de ideas, la importancia de la optimización no tiene que ver con la consecución efectiva del bien, sino con la selección de los medios para poder obtener el fin que se busca, según los dictados de la propia de razón de lo que se considera mejor. Por tanto, se

vincula con las reglas dictadas por la razón, orientadas por una idea de bien que se desprende de una idea implantada median la educación que puede ser determinante a la hora de las elecciones por una influencia humanista, independientemente del logro efectivo del objeto.

En consecuencia, Nussbaum considera como necesario que exista una educación para la ciudadanía mundial, dada la situación mundial actual y el momento histórico que vivimos por primera vez, como ciudadanos del mundo “nuestra principal lealtad debe ser con el común de la humanidad y los primeros principios de nuestro pensamiento práctico deben respetar el igual valor de todos los miembros de la comunidad” (Nussbaum, M., 1999, p. 161), así como incentivar el razonamiento y el análisis filosófico en un curso básico de humanidades o se debilitaría el rigor del análisis, tan importante para las virtudes socráticas de la mente.

En su concepción, las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto». En tal sentido, hablar de las emociones en términos de cogniciones-evaluadoras no implica afirmar la existencia de algún tipo de cálculo o cómputo; al contrario, sentir una emoción supone abrirse al valor de cosas que existen fuera de los propios sujetos y, en cierta medida, abandonar el objetivo del control absoluto sobre nosotros mismos y lo que nos rodea.

Esta diferencia es fundamental, a la hora de encarar la concepción de la razón práctica que desarrolla Nussbaum, toda vez que, aquellas teorías que reducen el razonamiento a cálculo de intereses o a un análisis de tipo coste-beneficio, destacan el ideal de autocontrol y desprecian la vulnerabilidad constitutiva de los seres humanos. Contrario a ello, al asumir su posición implica aceptar que «al menos ciertas cosas y personas fuera del propio control tienen un valor real». Ahora bien, no se trata de asignar a las emociones una confianza privilegiada, o de negar la

posibilidad de error en sus atribuciones de valor, sino de admitir el papel esencial que desempeñan en nuestro sistema de razonamiento.

7.4.3. Diferencias y semejanzas sobre el pensamiento crítico en Nussbaum y Paul y Elder

Para Martha Nussbaum tiende a inclinarse sobre el carácter más humanista y filosófico del pensamiento crítico, toda vez que, como lo expresa ella misma, a través de la imaginación narrativa, la cual “no carece de sentido crítico” (Nussbaum, 2004 p. 30), los ciudadanos del mundo siempre se acercan al otro con todo su ser propio, todos los juicios de valor, etc., y al conectarnos con esa otra persona, establecemos un vínculo inquebrantable que hace que, todo cuanto le suceda al otro, lo sentiremos como propio y “juzgaremos esa historia a la luz de nuestras propias metas y aspiraciones” (Óp. Cit.).

Por ello, para Nussbaum, siempre ha existido la necesidad de empalmar una y otra, humanidad con educación, para generar un pensar crítico que no descuide el aspecto de comunidad, de cognición de lo que nos rodea, de tal forma que el asunto de los criterios sea clave porque su análisis trasciende los límites de la instrumentalidad para llevarnos al terreno de la ética. En palabras de Nussbaum, se constata que

Nuestra democracia, al igual que la de la antigua Atenas, tiende a razonar de manera apresurada y descuidada, y a sustituir la verdadera deliberación por la injuria. Necesitamos la enseñanza socrática para cumplir la promesa de la ciudadanía democrática (p. 29).

Por consiguiente, lo que se trataría de promover es aquello que Nussbaum (2012) llama la capacidad de los “sentidos, imaginación y el pensamiento”, para ejercer la libertad de expresión

política y artística, así como la capacidad de la “razón práctica” para “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, 2012: 53-54). De esta manera, la criticidad se coloca en el centro mismo de la tarea educativa y de nuestro futuro como humanidad.

En otro extremo, encontramos a Paul y Elder (2003: 5), quienes el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, lo que supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso; implica, asimismo, comunicación efectiva y habilidades en la solución de problemas. Como expresa Patricia Alvarado (2014) “Para estos autores son ocho los elementos del pensamiento y proponen una serie de preguntas útiles en el razonamiento de cada uno” (p. 12)

7.4.4. Postura crítica

Nussbaum indica que, aunque todas estas habilidades vinculadas al examen de uno mismo, y de los demás, deben trabajarse transversalmente, es conveniente que se enfoque algún curso de manera intensiva en la argumentación crítica, especialmente en la enseñanza superior. Por ello, señala esta filósofa entonces que

Cabe preguntarse [...] de qué manera específica se pueden transmitir los valores socráticos mediante la educación humanística. A nivel terciario y universitario, la respuesta es bastante comprensible. Como punto de partida, se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que exponen en otros textos (Nussbaum, 2010, p.84).

En este sentido, señala la conveniencia de un curso o cursos de filosofía, puesto que considera que el filósofo profesional es (debería ser) experto en el arte de analizar los argumentos propios y los de otros. La filosofía que propone estaría centrada en intereses humanos básicos: temas relacionados con la justicia y los derechos; con el amor, el miedo y el dolor; con la ética médica, legal y comercial.

Así mismo, Nussbaum señala algunas condiciones que tendrían que respetarse como el tamaño de la clase –unos veinte alumnos(as) máximo es lo ideal (Nussbaum, 2001, 70), cuidar una actitud de respeto entre todos los estudiantes, estimular la participación activa, huir de los exámenes estandarizados¹⁶, etc. Sería importante mostrar a los estudiantes lo estrechas y limitadas que pueden ser sus propias perspectivas e invitarles a practicar la reflexión crítica, a romper con la comodidad de las verdades aseguradas. Suyas son las siguientes palabras referidas a la enseñanza en el nivel terciario y universitario.

8. IMPLICACIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos en conexidad con el derecho a la igualdad. Reconocer la educación como derecho fundamental implica cierto énfasis en el ámbito *jurídico*, que supone debe ser respetado tanto por particulares, como por el Estado. La educación forma parte del derecho internacional de los derechos humanos, que se enquista en un sistema complejo de organismos e instrumentos internacionales, como bien se puede evidenciar a continuación:

El derecho a la educación es uno de los derechos reconocidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos. Aparece consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas, en el año 1948 (Art. 26) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, adoptado en 1966 y puesto en vigor en 1976 (Arts. 13 y 14). [...] (Arias, Ayala y Díaz, 2011. p.118).

A pesar de ello, la educación no depende exclusivamente del Estado, aunque sin dudas corresponde a este contribuir para alcanzar su realización, en especial, si se pretende aporten a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Debido a la complejidad del fenómeno educativo, también estarían obligados a participar otros actores sociales e instancias públicas y privadas; así mismo, incluye el quehacer del docente, ya que la educación es una responsabilidad social y, por ende, una responsabilidad de todos. Sobre ello, se dice que

Existe un consenso alrededor de la educación, como un elemento fundamental para garantizar el goce pleno de los derechos humanos. La educación, además, repercute en el desarrollo social, económico y social de las naciones, al ser un motor de equidad, movilidad social y fortalecimiento de la institucionalidad (North; 1990), y es la herramienta más eficaz para la

expansión de las capacidades en los individuos (Sen, 1999) (Plan Nacional Decenal de Educación en Colombia, 2016-2026, p. 11).

Conviene anotar que la educación posee un potencial que radica en la fuerza transformadora de acciones conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, orientados hacia el rol crítico y armónico, que redunda tanto en la persona como en el medio que le circunda. Es por esto que,

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo. La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico, que el hijo de un minero puede llegar a ser cabeza de la mina, que el descendiente de unos labriegos puede llegar a ser el presidente de una gran nación. No es lo que nos viene dado, sino la capacidad de valorar lo mejor que tenemos lo que distingue a una persona de otra. Nelson Mandela. (Bonura, *et al.* 2014. p. 18).

Llegados a este punto, se puede afirmar que la educación es producto de una tradición fundamentalmente humana, cuyo arraigo se logra distinguir en el pasado y se proyecta como consecuencia en el presente, implicando con ello aspectos de la realidad política, económica, social, religiosa y cultural de un país. Tales consideraciones sobre la educación permiten realizar un análisis retrospectivo que facilita mejorar cada vez más el proceso inacabado de la educación, subsanando errores que en el pasado condicionasen el compromiso más importante de este proceso: el de dotar al sujeto de la capacidad de pensar por sí mismo.

De ahí que el PC reclame el valor estratégico en el contexto educativo, como propuesta que permite trazar un derrotero para el desarrollo de procesos cognitivos, al tiempo que provee de disposiciones intelectuales necesarias para evaluar y proponer soluciones en distintos contextos. Paul y Elder indican sobre ello que “El PC es más que un conjunto de habilidades, pues

este define el carácter de una persona. Como tal, envuelve los rasgos intelectuales o “virtudes de la mente” como la integridad intelectual, la perseverancia intelectual” (Elder, L. y Paul, R. 1998, p. 34-36). Esta aseveración implica que el PC, por definición, involucra el carácter de una persona, de ahí su naturaleza social y, por ende, su vinculación a un contexto; en razón de ello, la presente revisión se ha delimitado al contexto educativo.

De conformidad con lo anterior, proveer un panorama de las implicaciones del PC en el contexto educativo amerita establecer una co-responsabilidad planteada desde los sujetos mismos de la enseñanza-aprendizaje, es decir, entre maestro-alumno, apelación que obedece a la relación entre pensamiento y aprendizaje y que, de acuerdo con, Paul y Elder (2005):

La clave de la conexión entre el aprendizaje y el pensamiento crítico es la siguiente: La única capacidad que podemos usar para aprender, es el pensamiento humano. Si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien. Si pensamos mal mientras aprendemos, aprendemos mal. (p.10).

De acuerdo con esto, en cuanto a la relación pensamiento-aprendizaje-sujetos, del proceso de enseñanza aprendizaje, en cuanto a la relación maestro-alumno, y ubicando al maestro en el centro, se desprenden los siguientes interrogantes: ¿qué responsabilidad tiene el maestro o educador frente a su qué hacer pedagógico? ¿Cómo concibe el maestro el proceso de enseñanza y la educación en la contemporaneidad? ¿cuál es el sentido y valor que éste le da a su función sustantiva, su idoneidad al servicio de la institución a la cual se encuentra vinculado(a) y su rol social frente a la formación de ciudadanos profesionalmente competentes e integrales en cuanto a su desarrollo personal?

En el marco de los postulados del PC, Paul y Elder (2005) apuntan hacia la existencia de una concepción falsa que la mayoría de los maestros tiene respecto a El "*Qué*" y al "*Cómo*" en la educación, toda vez que

Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante varios años una plaga para la educación. Al enfocarse en "cubrir los contenidos" en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes a cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas. La mayoría de los profesores conciben los métodos de enseñanza basados en las siguientes suposiciones: 1. El contenido de la clase puede absorberse con el mínimo compromiso intelectual por parte de los estudiantes. 2. Los estudiantes pueden aprender el contenido más importante sin mucho trabajo intelectual. 3. La memorización es la clave para el aprendizaje, de manera que los estudiantes necesitan almacenar mucha información (que podrán utilizar posteriormente cuando la necesiten) (p. 8).

Respecto a lo anterior, se hace necesario enfatizar a qué se refieren los autores del PC cuando apuntan hacia el *qué* en la educación: "El "qué" de la educación es el contenido que deseamos que adquieran nuestros estudiantes; todo lo que queremos que los estudiantes aprendan" (p. 8), por lo tanto, los autores del PC sostienen que al privilegiar los contenidos (química, física, matemáticas, ciencias sociales, etc.), en los procesos de enseñanza, se ha dejado de lado el aspecto sustancial del "cómo", el cual consiste en "el proceso, de todo lo que hacemos para ayudar a que los estudiantes adquieran el contenido de un modo profundo y significativo" (p.8).

En términos del PC, un paso importante, en aras de contribuir a un mejor desempeño del quehacer pedagógico, y de asegurar, a su vez, el desarrollo de destrezas y habilidades en el pensamiento, de modo significativo y profundo, estaría ligado al conocimiento de que a la mente le subyacen unos elementos, de las cuales "Hay ocho (8) estructuras que definen el pensamiento. Para

aprender a analizar el pensamiento hay que practicar la identificación de estas estructuras” (Paul y Elder, 2003, p. 13). Tales estructuras aludidas son: Propósito, Información, Inferencias/Conclusiones, Conceptos, Supuestos, Implicaciones/Consecuencias, Puntos de vista, Preguntas.

Ello implica que, enseñar desde el PC, al momento de razonar lo hacemos en función de unos elementos fijos y predeterminados en la mente, lo que lleva a concluir que la mente está muy lejos de ser una *tabla rasa* condicionada sólo a repetir información transmitida por otros, repitiendo acciones o memorizando ideas.

Siguiendo a Paul y Elder (2005), en cuanto al manejo de los contenidos (es decir, lo que se enseña), en relación al pensamiento, es preciso tener en cuenta que:

El pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos, sino que colaboran entre sí. No existe el pensar acerca de nada. Cuando pensamos acerca de la nada, no estamos pensando. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar. Por otro lado, el contenido es parasitario al pensamiento. Se descubre y crea mediante el pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento. Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento, es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir la mera ilusión del conocimiento, por conocimiento genuino; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida. (p. 8, 9).

Lo anterior sugiere, de manera enfática, que el pensamiento siempre es un pensar sobre algo, pues jamás está en blanco; esta convicción lleva a señalar el error en el que incurren algunos maestros, al anteponer el contenido (Historia, matemáticas, biología, física, etc.), sin antes analizar las partes que componen el contenido, mediante el uso de los elementos del

pensamiento; por tanto, no es posible aprender contenidos sin antes no tener en cuenta el modo en qué opera la mente.

En consecuencia, el rol del maestro se ubica más allá del modelo tradicional; supone profundidad y conocimiento de la disciplina que enseña, así como del modo en que lo hace, Paul y Elder (2005) afirman que:

Para facilitar que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos, los profesores deben aprender lo que es el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra intelectualmente comprometida, lo que significa tomar las ideas en serio, tomar posesión de las ideas. (p.8).

Por lo tanto, aprender a analizar el pensamiento es reconocer la existencia de unos estándares intelectuales universales, los cuales son “estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares” (Paul y Elder, 2003. p.10). Así mismo:

Las personas razonables juzgan el razonamiento usando criterios intelectuales. Cuando usted internaliza estos criterios y la usa explícitamente en su pensamiento, su pensamiento se torna más claro, más exacto, más preciso, más relevante, profundo, extenso y más imparcial. Debe notar que aquí enfocamos una selección de criterios. Entre otros, están la credibilidad, suficiencia, confiabilidad y uso práctico. (Paul & Elder, 2003. p.8).

Siendo así las cosas, corresponde al maestro la responsabilidad de redefinir creativamente el valor estratégico de su práctica como docente en el aula de clases; para ello es imperativo que el docente deba tener claridad respecto al *cómo* y al *qué* de lo que está enseñando, ello incluye, en definitiva, que el docente sea ejemplo de lo que pide a sus estudiantes puesto que “nadie da lo que no tiene”; así pues, el educador debe influir con su ejemplo para que el estudiante quiera y persiga tal ideal (es decir, pensar críticamente). Sobre ello, se entiende que “El educador crítico

siempre da su ejemplo, no solo en la teoría que enseña, sino en sus modos de actuación, mostrándose como una personalidad resistente que lucha por la justicia, la paz, los valores humanos y la libertad” (Moreno-Pinado, W., y Velázquez Tejeda, M. 2017. p.59)

Por tanto, la lucha y la victoria deben librarse, primeramente, en el pensar del maestro, pues éste es el primer responsable de fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas que ayuden a aprender mejor a sus estudiantes; por tal motivo,

Para ayudar a los estudiantes, los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular. (Paul & Elder, 2003.p.10).

En cuanto a la co-responsabilidad que atañe al estudiante, a éste corresponde una importante implicación, la de su propio auto-aprendizaje. Desde los lineamientos del PC se promueven habilidades y destrezas obtenidas del ejercicio constante del conocimiento de elementos fijos en el pensar (es decir, estructuras), y que dichos elementos a su vez son guiados por unos criterios intelectuales universales (estándares), mediante los cuales el pensamiento está siendo evaluado de manera constante y sistemática, propiciando el desarrollo de habilidades y destrezas en el pensante. Sobre ello, nos dicen Paul y Elder que “Los estudiantes que piensan críticamente rutinariamente analizan el razonamiento identificando sus elementos), y después evalúan el razonamiento (empleando estándares intelectuales universales)” (Paul y Elder, 2005, p. 15)

A pesar de la existencia, importancia e implicaciones del PC en el contexto educativo sigue siendo una necesidad:

El hecho penoso es que a pocos estudiantes se les ha enseñado cómo analizar. Por eso, cuando se les pide que analicen algo científico, histórico, literario o matemático – ni pensar, algo ético, político o personal – carecen de un modelo que les permita hacerlo. Divagan por su tarea con tan sólo el sentido mínimo de lo que requiere el análisis. No tienen idea de cómo el

análisis sólido puede abrir el camino hacia la evaluación sólida. Por supuesto, los estudiantes no están solos. Muchos adultos están confundidos de manera similar en cuanto al análisis y la evaluación como procesos intelectuales. (Paul & Elder, 2003.p.4).

A juicio de los autores del PC, pues:

Convertirse en un aprendiz diestro es convertirse en un pensador autodirigido, disciplinado, auto-controlado y que se corrige a sí mismo; alguien que ha aceptado los rigurosos estándares del pensamiento y los usa conscientemente. El aprendizaje de una disciplina requiere que uno respete su poder y sus limitaciones. (Paul & Elder, 2003. p.9).

Llegados a este punto es importante anotar que el PC no se limita al desarrollo de habilidades y destrezas, sino que además incluye características intelectuales, también llamadas *disposiciones*. El afianzamiento de estas disposiciones en la mente del estudiante, representa un importante alcance que se ubica más allá de los límites del ámbito cognoscitivo, desplegándose en el ámbito de lo personal. Provee al estudiante de una actitud reflexiva y crítica concediendo la posibilidad de que el estudiante argumente razonablemente sus propuestas, significa un gran paso en la transformación social, le facilita a éste zanjarse los errores que subyacen en su pensamiento y por ende redundan en una mejor forma de aprender.

Esta interacción entre elementos y estándares va a desarrollar en el pensante rasgos intelectuales, destinados a desarrollar virtudes (Humildad intelectual, Coraje, Empatía intelectual, Integridad intelectual, Perseverancia intelectual, la fe en la Razón, Imparcialidad y Autonomía intelectual). Los pensadores críticos al aplicar rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento desarrollan rasgos intelectuales.

Amén de lo anterior, promover habilidades y destrezas del PC es insistir en que el error no es conocimiento y que no todo cuanto está en el intelecto humano por el hecho de estar en él, es necesariamente PC.

Ahora bien, es menester hacer la siguiente consideración respecto a un aspecto relevante en el contexto educativo, y que corresponde a la transversalidad del PC:

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (Paul & Elder, 2003. p.4).

En razón de la anterior, al considerar que el PC “es ese modo de pensar sobre cualquier tema” implica que se incluya en los planes de estudio, en la investigación de las distintas disciplinas y durante toda la carrera, en concreto:

Lipman (1997) expone la importancia de desarrollar competencia en pensamiento crítico en la etapa infantil –[...] Varias investigaciones planteadas en el contexto universitario ven la urgencia de seguir educando en esta competencia, se incluye la necesidad de plasmar en los planes educativos de la Enseñanza Superior Universitaria una formación general básica en esta competencia, siendo esta transversal en todas las disciplinas (Alejo, 2017.p.187).

De manera que fomentar la capacidad crítica en el contexto educativo al comportar este carácter transversal desafía a los estudiantes de cualquier disciplina tomar posiciones respecto de las situaciones que viven y de sus propias creencias., pensar y actuar de forma crítica consiste en la conexión la conexión entre pensar, sentir, y actuar (coherencia). Además, deben también estar dispuestas y motivadas para hacer uso de ellas en diferentes ámbitos y propósitos, tanto individuales como colectivos.

9. CONCLUSIONES

Esta investigación crítico-analítica, llevada a cabo a través de una revisión documental y no una investigación aplicada o experimental, fundamentalmente tuvo como objeto de estudio el PC, en relación con el contexto educativo; de acuerdo con este propósito, el punto de partida se centró en un análisis sobre la importancia del pensamiento como atributo humano:

Todos pensamos; está en nuestra naturaleza hacerlo. No obstante, mucho de nuestro pensamiento, por sí solo, está prejuiciado, distorsionado, parcial, ignorante o es plenamente arbitrario. Sin embargo, la calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos, depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento, toda vez que [...] Debemos aprender cómo descifrar el pensamiento (Paul y Elder, 2003, p. 5).

Respecto a esta primera consideración, se estableció que pensar de forma crítica, a juicio de Paul y Elder, implica el reconocimiento de que la mente posee unas estructuras o elementos universales (propósito, información, inferencias/ conclusiones, conceptos, supuestos, implicaciones/ consecuencias, puntos de vista, preguntas) que al ser comprendidos y aprendidos generan calidad en el pensar.

A su vez, los elementos del pensamiento están siendo evaluados constantemente, mediante unos estándares Intelectuales (claridad, precisión, exactitud, relevancia o pertinencia, profundidad, extensión o amplitud, lógica, imparcialidad); así pues, de la aplicación e interacción entre elementos y estándares, resulta el desarrollo de rasgos intelectuales en el sujeto, tales como: Humildad intelectual, Coraje, Empatía intelectual, Integridad intelectual, Perseverancia intelectual, la fe en la Razón, Imparcialidad y Autonomía intelectual.

Teniendo en cuenta lo anterior, el conocimiento sobre estructuras fijas en el pensamiento, siendo evaluado por estándares, va construyendo un sujeto que toma conciencia de la naturaleza de su esencia pensante, puesto que reflexiona y evalúa el pensamiento, al tiempo que mejora la calidad del mismo. Así, al centrar el foco de atención en el PC evidencia, entre otras cosas, que las acciones del ser humano están definidas en función de la coherencia en sus acciones, es decir por la conexión entre pensar, sentir y hacer en la realidad objetiva de las mismas, lo cual se constituye en un valor (coherencia) importante de resaltar, pues transforma a ese individuo en alguien con confianza en sí mismo y, a su vez, en quien se puede confiar: un ser integral y difícilmente manipulable, responsable único de su propia vida y proceder.

Aclaradas las anteriores consideraciones iniciales sobre el PC, se planteó la propuesta de estudio que se llevó a cabo en la revisión, la cual estuvo centrada en los siguientes elementos conceptuales: educación, pensamiento crítico e interconexión del PC en el ámbito educativo, apoyados en las posturas sobre PC crítico de R. Paul y L. Elder, tal como se llevó a cabo a lo largo de este documento, para lo cual se formuló, desde un planteamiento, la siguiente formulación problemática:

¿La tendencia del proceso de Pensamiento Crítico planteado por Paul y Elder, en análisis contrastante entre las posturas diferentes y similares que proponen otros autores en torno al PC, como lo es Martha Nussbaum, Peter Facione y Robert Ennis en lo que respecta a las virtudes y/o disposiciones y su evaluación, se puede medir a través de estudios tradicionales que valoran únicamente las habilidades motoras y descuidan el elemento virtuoso del ser?

Para ello, se realizó una investigación documental seguida de una revisión de la literatura pertinente, para conocer los avances y los resultados de otros estudios interpretación, registro de

la información, actualización, la puesta por una valoración crítica de las posturas de Paul y Elder respecto a las posturas de Martha Nussbaum, Peter Facione y Robert Ennis respecto al PC, realizando una aproximación a las distintas posturas frente al tema del PC de los autores antes referenciados.

Se asumió que, desde los postulados de Paul y Elder (1998), el PC se entiende como un conjunto de habilidades, que define el carácter de una persona pues envuelve los rasgos intelectuales o “virtudes de la mente” como la integridad intelectual, la perseverancia intelectual”.

Por su parte, Facione (1990) se refiere al PC como, un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar. Este autor no sólo incorpora procesos cognitivos (interpretación, el análisis, la inferencia, la evaluación y la autoevaluación) sino también procesos metodológicos. Una persona con PC es habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse [...] una persona enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Gamarra, 2016, p. 30-31).

De otro lado el autor Robert H. Ennis (1991) define el PC como la correcta evaluación de enunciados. Expone que existen tres (3) dimensiones básicas del PC que tenemos que tener en cuenta para evaluar enunciados: La dimensión lógica, comprende el acto de juzgar las pretendidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados. La dimensión criterial, tiene en cuenta el conocimiento de los criterios para juzgar enunciados. La dimensión

pragmática, que comprende el efecto del propósito latente sobre el juicio y la decisión acerca de sí el enunciado es o no suficientemente bueno para lo que se pretende. (Guía para el desarrollo del PC, p. 8).

Robert Ennis por su parte, concibe el PC como pensamiento racional y reflexivo. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo del pensamiento que privilegia la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad reconocer lo verdadero y en base a ello decidir qué hacer o creer. Así mismo Ennis concibe quince (15) capacidades del pensamiento crítico, entre las que encuentra las “Habilidades auxiliares” también denominadas como “disposiciones”, que pueden ser vistas como virtudes, teniendo en cuenta el concepto de virtudes expresado por Ángel Rodríguez (1983), el cual percibe las virtudes [...] (p. 116).

En cuanto a Matthew Lipman, la propuesta sobre PC involucra la lógica y la filosofía, propone en su programa filosofía para niños (2012) que el pensamiento trae consigo el desarrollo de habilidades intelectuales como la reflexión, el diálogo y la creatividad, además de obligaciones morales de respeto tanto de alumnos como de maestros. Por este motivo, el salón de clases debe ser un espacio abierto al cuestionamiento y a la verdad pues todos son capaces de generar conocimiento. Desde la infancia hasta la vida adulta, debe esa presente la capacidad de pensar críticamente. (García Riveroll. 2012).

A causa de esto, Lipman advierte sobre la distancia que separa al pensamiento producido en las escuelas, del pensamiento requerido para tomar decisiones (juicios de valor) en el mundo, así mismo da cuenta del peligro que representa la adquisición acrítica del conocimiento.

En lo que corresponde a la postura de Martha Nussbaum (1999), esta se centra en enriquecer y recuperar el discurso de la ética y la política ubicando las virtudes morales, cívicas

y políticas, como un razonamiento de importancia y análisis filosófico. A juicio de esta autora las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto».

En definitiva, sobre PC existen distintas definiciones tal como se ha expuesto a lo largo de este documento, la descripción de las distintas posturas asumida en esta revisión se encuentran vinculadas con la actividad y los procesos de orden superior que ocurren en el pensamiento, así como la importancia de las virtudes también llamadas disposiciones intelectuales. Al realizar una aproximación general sobre el PC en el contexto educativo, se llegó a establecer la importancia de la educación como marco desde el cual se pueden formar en PC y no sólo enseñar al alumno una multitud de conocimientos pertenecientes a dominios muy especializados, sino ante todo, procurar que el/los estudiante(s) logren autonomía intelectual en el sentido de pensar por sí mismos y la sensibilidad hacia las creencias, y el respeto por la opinión y sentimientos ajenos.

Mediante la interpretación de los postulados del PC aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se da cuenta que facilitan en el estudiante el desarrollo de destrezas y habilidades transfiriendo la responsabilidad al estudiante de su propio autoaprendizaje tal como se ha expuesto en esta revisión.

El desarrollo de pensadores críticos es el centro de la misión de todas las instituciones educativas. Al asegurar que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y de manera justa aseguramos que los estudiantes no solo dominan los asuntos esenciales de su materia, sino que se

convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos. (Paul & Elder 2005. p. 11).

Siguiendo con las implicaciones del PC en el contexto educativo se estableció una co-responsabilidad planteada desde los sujetos de la enseñanza-aprendizaje (maestro-alumno) porque es necesario tener en cuenta que en la aplicación del PC conlleva la responsabilidad por redefinir el valor estratégico en cuanto a la práctica en el aula de clases por parte del maestro; en el entendido en que éste, debe tener claridad respecto al PC ello incluye en definitiva, que el maestro sea ejemplo de lo que pide a sus estudiantes. Puesto que la sociedad necesita maestros autocríticos que irradian credibilidad y coherencia a la hora de enseñar.

En cuanto a la co-responsabilidad del estudiante en el marco de la implementación del PC a éste corresponde la responsabilidad de su propio auto-aprendizaje, aprendizaje basado en una interpretación reflexiva del contexto que les rodea cualquiera sea este, al estar provistos de herramientas para organizar y reflexionar lo que piensan, los estudiantes se hallarían frente a un cambio de su realidad personal y académica redundando así en beneficio propio y de los demás.

Este ha sido el planteo a lo largo de esta revisión, que insiste en el conocimiento de unos elementos preexistentes en la mente llamados universales que a su vez deben ser evaluados por unos estándares universales a fin de afianzar ciertas disposiciones intelectuales en la mente cuyo alcance se ubican más allá de los límites del ámbito cognoscitivo, siendo estos los postulados que orientan el modo de pensar correcto de acuerdo a lo propuesto por Paul y Elder sobre PC.

Basados en esta premisa se consideró que para el desarrollo y eficacia del PC no basta contar con desarrollar ciertas habilidades en la mente sino que es necesario estar dispuesto y motivado para hacer uso de ellas cuando las circunstancias así lo requieran, desde esta lógica

formar a los estudiantes para pensar de modo crítico, consiste en combinar el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento crítico y afinar las disposiciones intelectuales como resultado de una mente que “piensa, siente y actúa en coherencia”, objetivo que se espera continúe desarrollándose después de cualquier proceso de formación académica.

10. RECOMENDACIONES

La presente revisión crítico-analítica alienta a los potenciales proyectos futuros que tomen como objeto de estudio el tema que se desarrolló en este trabajo de investigación, a seguir las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, es preciso fomentar el pensamiento crítico en el contexto educativo siempre y cuando se reciba la formación adecuada para desarrollar destrezas, habilidades y las que se refieren a disposiciones intelectuales.

Sumado a lo anterior, en relación con los resultados del presente estudio, es recomendable que se tengan en cuenta como insumo para complementar las futuras tesis en relación al PC de carácter aplicado realizadas en la Universidad del Norte.

Las recomendaciones propuestas se refieren a la aplicación transversal del PC en las distintas disciplinas en el contexto educativo propiciando con ello una transformación de las formas tradicionales de enseñar y aprender en aras de contribuir con uno de los compromisos de la educación la cual es orientar y fomentar en los estudiantes la capacidad de discernimiento como también la coherencia respecto a las convicciones personales.

BIBLIOGRAFÍA

- AA Speakers (s.f.). Peter Facione Biography. En línea. Disponible en: <https://www.allamericanspeakers.com/celebritytalentbios/Peter+Facione/5907>
- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*. 9, 195-204.
- Acosta, C. (2017). Programa General para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula PCA. Barranquilla: Programa institucional de formación integral, Universidad del Norte.
- Aguilar, Forero, N, & Velásquez, A. María (2018). Investigación. Educación para la ciudadanía mundial en Colombia Oportunidades y desafíos. Recuperado de: <http://unicartagena.basesdedatosezproxy.com:2219/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=11c333c7-d0db-4547-a869-eeecd20e0e35%40pdc-v-sessmgr01>
- Alquichere R., S. y Arrieta R., J. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 9, No. 1, 28-52. ISSN: 2215-8421
- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, vol. 13, 8.
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC, Nueva época* número 64, 11.
- Andreu-Andrés, M., & García-Casas, M. (2014). Evaluación Del Pensamiento Crítico En El Trabajo En Grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 207.

- Aras, J., Pallares, J., & Reyes, A. (2005). Caracterización de las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos educación superior. Estudio de caso, Maestría en educación. Bogotá, Colombia.
- Arias, J., Pallares, J., & Reyes, A. (2005). Caracterización de las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos educación superior. Estudio de caso, Maestría en educación. Bogotá, Colombia.
- Behar-Horenstein, L., & Garvan, C. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*.
- Benítez, J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben, y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de Education*, 350.
- Biron, R. M. (1993). Exploring the Non-Algorithmic in Critical Thinking. *Journal of Thought*, Vol. 28.
- Blair, A. (Ed.) (2019). 3. Robert Ennis and a widely used definition. What critical thinking is. *Studies in Critical Thinking*. Fisher, A. Winsord *Studies in Argumentation*, Vol. 8., marzo 27, p. 1011. Disponible en:
- Blair, A. (Ed.) (2019). 4. Richard Paul, “strong” critical thinking and “thinking about your thinking”. What critical thinking is. *Studies in Critical Thinking*. Fisher, A. Winsord *Studies in Argumentation*, Vol. 8., marzo 27, p. 11-13. En PDF. Disponible en:
- Blair, A. (Ed.) (2019). 6. Matthew Lipman: “Philosophy for Children” and Thinking in Education (1991). What critical thinking is. *Studies in Critical Thinking*. Fisher, A. Winsord *Studies in Argumentation*, Vol. 8., marzo 27, p. 15-16. Disponible en:

- Bodemar, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. Nueva Sociedad Nro. 156, 3.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de jaen.
- Bonura, F. et al. (2014). Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa Grado en Educación Primaria. Nelson Mandela Aprendizajes derivados de su vida y aplicación en el aula. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Archivo/Grado_1S_2014/TrabajosGrupos/NelsonMandela.pdf
- Buch, R. (2014). La crítica de Lenin al Empirismo Idealista. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 40.
- Bueno A., J. (Trad.) (s.f.). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. Ennis, R. (s.f.). Revista de Psicología y Educación, Vol. 1. Núm. 1., p. 47-64. ISBN 1699-9517. En PDF. Disponible en: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Chad, L., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits? The Journal of Higher Education.
- Clarís, L., y Riley, D. (2013). Situation critical: critical theory and Critical Thinking in Engineering Education. Women in Engineering Magazine, IEEE.
- Congreso de la Republica (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. DO 41.214

Davies, M. (2012). Critical Thinking and the Disciplines Reconsidered. Higher Education Research and Development, forthcoming.

De Juanas, ÁA. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. Semblanza: Revista Internacional de Ciencias del Deporte, Vol. IX, Núm. 33, julio; p. 298-299. Disponible en: <https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/650/318>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Paris: Santillana, edición Unesco.

Descartes (1977). Meditaciones metafísicas, con objeciones y respuestas. Trad. Vidal Peña. Madrid, España: Ediciones Alfaguara. En PDF. Disponible en: <https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/06/descartes-meditaciones-metafisicas-tr-vidal-pena.pdf>

Descartes (2010). Discurso del método. Trad. D. Manuel García Morente. Noviembre 10. Madrid: Colección Austral-Espasa CALPE. En PDF. Disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>.

Diego, R. (2016). Tema 2: El Proceso de Investigación Cualitativo: aplicaciones y ejemplos. Apuntes B- Learning, asignatura metodología de la investigación, universidad de Aconcagua. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Aconcagua.

Difabio de A., nglat, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. Revista Estudios sobre Educación, 9, p. 167-187. En PDF. Disponible en:

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/25577/21226>

Elder, L. (2007). Critical Thinking: Where to begin. Our concept of critical thinking. The Foundation of Critical Thinking, September, párr. 4. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-where-to-begin/796>

Ennis, R. (Octubre de 1985). A logical basic for measuring critical thinking skill. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership Journal. Association for Supervision and Curriculum Development. Octubre, p. 44-49
Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>

Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. Revista de Psicología y Educación, 47-64.

Ennis, R. (Mayo de 2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Robert H. Ennis' Academic Web Site at Illinois College of Education, may, p. 1-8. En PDF. Disponible en: Obtenido de education.illinois.edu: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf?sfvrsn=7bb51288_2

Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: www.google.books.com.

- Facione, P. (1990). Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa. *The California*, 315-423.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico, ¿Qué es y por qué es importante? California: Insight Assessment, The California Academic Press. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Facione, P., & Facione, N. (1992). The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test manual. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Federación de Servicios Públicos de la UGT. (s.f.). Linda Elder. Obtenido de aulaintercultural.org: <https://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/linda-elder/>
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.
- Fuster, A. (2016). Pensamientos sobre responsabilidad y educación: un perfil de Hannah Arendt como educadora. *Lectora* 22, 132.
- Galarza, D. (diciembre de 2007). Investigación educativa y políticas educacionales. *Tendencias, políticas y debates*. Tesis de maestría. Diciembre. Buenos Aires. Disponible en: www.academia.edu.
- García M., F. (2010). Matthew Lipman: Una Biografía Intelectual. *HASER, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, N° 2, enero 28, pp. 177-200. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328426538_matthew_lipman_una_biografia_intelectual_matthew_lipman_an_intelectual_biography1

- Giraldo, J., & Cárdenas, C. (noviembre de 2014). Disposiciones de los estudiantes de grado octavo de las instituciones educativas María Inmaculada (Risaralda, Caldas) en torno al aprendizaje y su relación con las habilidades de pensamiento crítico. Trabajo de investigación para optar por el título de Magister en educación, Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales, Maestría en Educación.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*; pp. 105-117. London: Sage.
- Guichot, V. (2015). El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. Sevilla: Ediciones Universidad de Salamanca. *Teor. Educ.*, 27, 2, junio, p. 45-70. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teoredu20152724570/14227>
- Han, H., & Brown, E. (2013). Effects of Critical Thinking Intervention for Early Childhood Teacher Candidates. *Teacher Educator*.
- Hegel, G.W.F. (1977). *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, [trad. De W. Roces], México, Fondo de Cultura Económica. Vol. III, p. 254.
- Hernández, Fernández y Baptista (2012). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México, D.F.: Mc Graw Hill Education
- Herrera, Y., & Mogollón, E. (2012). Influencia del programa filosofía para niños (FpN) en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de educación primaria. *Revista Electrónica Educare* Vol. 16.

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. 1ª Ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu. págs. 296. Trad.

Edgardo Albizu y Carlos Luis. ISBN 950-518-318-6. En PDF. Disponible en:
<https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/06/teorc3ada-critica-max-horkheimer.pdf>

Irizar, L. Beatriz. (2010). Universidad Sergio Arboleda- Colombia liliana.irizar@gmail.com

González Camargo Javier Nicolás Universidad Sergio Arboleda- Colombia Noguera Pardo
Camilo Universidad Sergio Arboleda- Educación y Desarrollo Humano. Una propuesta de
Educación Humanista para Latinoamérica Colombia. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetEducacionYDesarrolloHumanoUnaPropuestaDeEducacionH-3618618.pdf>

Kant, E. (2005). Critica de la Razón pura. Bogotá. Editorial Taurus.

Lara Q., V., Ávila P., J. E., y Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 21.

León Guerrero V., G. (2004). La Educación en el contexto de la Globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), 343-354. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900620.pdf>

Lipman, M. (2003/1997). *Thinking in Education. El pensamiento crítico. Second Edition. ¿Qué puede ser? Itinerario Educativo* New York: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2014/1998). *Pensamiento complejo y educación. Segunda edición. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer.* Madrid: Ediciones Dde la Torre.

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscayan, F. S. (1998). La filosofía en el aula. Segunda edición.

Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer. Madrid: Ediciones de la Torre.

López A., G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII

Enero/Diciembre, Número 22, pp. 41-60. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725. En PDF.

Disponible en: http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Martin, M. (abril de 2017). Los orígenes del pensamiento científico. Disponible en: Obtenido de

researchgate.net:

https://www.researchgate.net/publication/327838117_los_origenes_del_pensamiento_cientifico

Martínez, M. (2006). la investigación cualitativa (síntesis conceptual). *revista de investigación en*

psicología - vol. 9, 128.

Matos A., A. (febrero de 2016). Robert Ennis: Biografía, pensamiento crítico, obras. En línea.

Disponible en: lifeder.com: <https://www.lifeder.com/robert-ennis/>

Merchán Price, M. S. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la

pedagogía de la pregunta. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 119-146.

Mesías, O. (2010). La investigación Cualitativa. Documento reflexivo, seminario tesis doctoral en

urbanismo. Venezuela.

Ministerio de Educación de Perú. (2006). Guía para el desarrollo del Pensamiento Crítico. Lima:

Fimart S.A.C.

Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026.

Recuperado de:

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Montaño, J., (s.f.). Matthew Lipman: Biografía, Pensamiento Crítico. En línea. Disponible en:
<https://www.lifeder.com/matthew-lipman/>

Nieto, A. M., & Saiz, C. (2008). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. Obtenido de pensamiento-critico.com: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>

Nieto, A. y Saiz., C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: Are they sufficient? University of Salamanca. Análes de Psicología, vol. 27, N° 1 (enero), 202-209. ISSN edición web 1695-2294. En PDF. Disponible en:
<http://revistas.um.es/analesps/article/view/113641/107631>

Norris, S., y& Ennis, R. (1989). Evaluating critical thinking. Midwest Publications.

Nosich, G. (2008). Introducción del Dr. Gerald Nosich en la Conferencia Internacional de 2008. Obtenido de: [Criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org):
http://www.criticalthinking.org/video/player.php?VID=Richard_Paul-Bio&VS=Richard_Paul-Bio

Noveduc. (2018). Matthew Lipman, biografía. Obtenido de www.noveduc.com Disponible en:
<https://www.noveduc.com/autores/fichaAutor?authorId=652>

Nussbaum, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades. Empresa Editorial Herde.

- Nussbaum, M. (2004). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigación en Filosofía y Derecho.
- Nussbaum. (20120). *Crear capacidades: Sin fines de lucro, Propuesta para el desarrollo humano porque las democracias necesitan las humanidades*. Marzo 12. Buenos Aires: Editorial Paidós – Estado y Sociedad Katz.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage. En PDF. Disponible en: https://evaluation.msf.org/sites/evaluation/files/a_guide_to_using_qualitative_research_methodology.pdf
- Paul y Elder (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul y Elder (2003). *A Miniature Guide to the Foundation of Analytic Thinking*. Un Bolsilibro para estudiantes y facultad sobre Los fundamentos del Pensamiento analítico. Traducido con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico. The Foundation for Critical Thinking Foundation For Critical Thinking. Recuperado de: www.criticalthinking.org
- Paul y Elder (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico* por Richard Paul y Linda Elder Fundación para el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

- Paul y Elder (noviembre de 2008). Pensamiento crítico: A través de la reflexión desciframos lo que está mal con nuestro pensamiento. Obtenido de es.calameo.com-Revista el Educador, noviembre N° 16. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0000963308a623f250cd6>
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. Educación XXI., 7.
- PISA. (2017). Chapter 12: Scaling, illustrates the outcomes of applying the item response theory (IRT) scaling and population model for.
- PISA. (2018). Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe>: <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2018/>
- Planeta de Libros. (2018). Martha C. Nussbaum, Ciencias humanas y sociales, Para padres, Filosofía. Disponible en: <https://www.planetadelibros.com/autor/martha-c-nussbaum/000004507>
- PRABOOK (s.f.). Peter Arthur Facione. En línea. Disponible en: https://prabook.com/web/peter_arthur.facione/433555
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Av. psicol. 23 (1). Enero – Julio. En PDF. Disponible en: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia [Const.] (1991), p. 41. Bogotá: Editorial Legis.
- Rodríguez O., Angélica María (2018). Elementos Ontológicos del Pensamiento Crítico. Universidad Autónoma de Manizales. Facultad de Estudios Sociales y Empresariales. Programa de Maestría en enseñanza de las ciencias. amrodriguez@autonoma.edu.co

Disponible en:

<http://eds.b.ebscohost.com.unicartagena.basesdedatosezproxy.com:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=8b267258-a49c-4e68-a6cd-9cf31543d677%40sessionmgr103>

Rodríguez, A. (1983). La virtud moral como habito electivo según Santo Tomas de Aquino. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

RTVE. (16 de mayo de 2012). Martha Nussbaum, la filósofa del feminismo. Obtenido de <http://www.rtve.es>: <http://www.rtve.es/noticias/20120516/martha-nussbaum-filosofa-del-feminismo/526919.shtml>

Samaranch, F. (1979) tomado de Platón Obras Completas. Madrid. P.157-195

Siegel, H. (1990). Educating reason. Rationality, critical thinking and education. New York: Routledge. Bach

Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). Pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 111-133.

The Foundation of Critical Thinking (Septiembre 1, 2015). Richard William Paul, Obituary. En línea. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/pages/richard-paul-memorial/1231>

Tiana, A. (1999). La evaluacion de la calidad de la educacion: conceptos, modelos e intrumentos. Ensaio, avaliacao e politicas publicas em educacao Vol 7, 20.

Torres Mestre, G., Guzmán, G., & Sierra, A. (2007). Tesis. Manifestaciones Individuales de pensamiento criticocrítico en los estudiantes de la universidad Antonio Nariño, Manizales.

Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de.

Tünnermann,. Carlos (s.f.) El Rol del Docente en la Educación del Silo XXI. Recuperado de:

http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/el%20rol%20del%20docente%20en%20la%20educacion%20superior.pdf

Uribe-Enciso, O., Uribe-Enciso, D. y Vargas-Daza, M. (2017). Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros*, Vol. 19, N° 34, p. 78-88. Web. doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>

Yepes, D. (2017). Relación entre las disposiciones de pensamiento crítico y el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes del Programa Ondas. Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE.

Zambran, S. (15 de septiembre de 2010). Metas educativas 202: Desarrollo del pensamiento crítico a través de la controversia. Obtenido de [chubut.edu.ar](http://www.chubut.edu.ar): http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R0846c_Poster_Betancourt.pdf

Zapata, Y. (15 de febrero de 2010). La formacionformación del pensamiento criticocrítico: entre Lipman y Vygotsky I. Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana. BogotaBogotá: Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf;sequence=1>.

Zurita. Xavier (2002) Sócrates y la Sabiduría Griega. Editorial Madrid.

ANEXOS

Anexo A: Matriz bibliográfica

#	Categoría de búsqueda	Título	Autor	Año	Descriptores	Tipo de material	Centro de documentación	Ubicación
1								
2								
3								
4								
5								

Anexo B: Matriz analítica de contenido

#	Documento	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Observaciones