

# El *critical thinking movement* y la educación intelectual

Se presentan los postulados centrales de algunos autores representativos del movimiento del pensamiento crítico: Robert Ennis, Harvey Siegel, Richard Paul, John McPeck. A nuestro entender, desde la perspectiva de la educación intelectual, su punto débil es su base racionalista con un sesgo formal-funcional, que no invalida, sin embargo, su potencialidad para la promoción y la evaluación de la competencia crítica.

**Palabras clave:** actitudes, educación intelectual, habilidades intelectuales, pensamiento crítico.

## The *Critical Thinking Movement* and the Intellectual Education

Main ideas of some representative authors from the critical thinking movement are offered: Robert Ennis, Harvey Siegel, Richard Paul, John McPeck. In our opinion, from the point of view of intellectual education, the weakness of these ideas is in their rationalist framework with a formal-functional bias, which does not invalidate, however, its potentiality for the promotion and evaluation of critical competency.

**Keywords:** attitudes, intellectual education, intellectual skills, critical thinking.

A POCOS AÑOS DE la fuerte difusión del *Critical thinking movement* en los países de habla hispana (y el consecuente auge de los llamados *programas para enseñar a pensar*), nos parece oportuno reconsiderar sus líneas centrales para reflexionar sobre sus aciertos y áreas perfectibles, porque la competencia crítica cumple un papel esencial en el estudio de las ciencias, sobre todo humanas (que es nuestro ám-

# Ne009

Hilda Difabio  
de Anglat

Centro de Investigaciones  
Cuyo (Mendoza).  
República Argentina  
CONICET  
ganglat@tutopia.com

bito de interés), y en la resolución de problemas tanto académicos como cotidianos, y porque las dificultades que en esta área evidencian nuestro estudiante de hoy parecen equiparables a las que motivaron el surgimiento de esta corriente educativa.

Dicho movimiento nace en Estados Unidos, en el seno de la Psicología cognitiva y tiene su origen inmediato en la aplicación de dicha Psicología al campo pedagógico (Vázquez, 1994, p. 36). Su punto de partida se halla en las comprobaciones de las comisiones nacionales de evaluación de la década de los '80, en el siglo XX, que mostraron que la mayor debilidad de la educación estadounidense eran las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel<sup>1</sup>. Su enseñanza se vuelve, entonces, una parte tan esencial de la educación formal que George Hanford la llama "la 4ª R"<sup>2</sup>, denominación de cierta popularidad si consideramos que es el nombre de una sección fija del *Journal of Developmental Education*.

El interés creciente por el pensamiento crítico queda de manifiesto en el número de trabajos que las bases de datos reseñan en los últimos años. Otros indicadores de su importancia progresiva son la publicación de revistas dedicadas a temas relacionados con el pensamiento crítico (por ej.: *Informal Logic Newsletter* o *Informal Logic*, como se la denominó después), la creación en las universidades de centros para la investigación y la enseñanza del pensamiento crítico (ej.: *Center for Critical Thinking and Moral Critique* en la Universidad Estatal de Sonoma, Estados Unidos, donde se celebra desde 1980 la "International Conference of Critical Thinking") o que se exija como parte del perfil profesional del profesor universitario que quiera acceder a una cátedra de Filosofía.

Esto es, el movimiento ha incrementado su espacio académico y pedagógico. La lógica informal<sup>3</sup>, disciplina de apoyo en las últimas

---

<sup>1</sup> "Fue la publicación de *A Nation at Risk (The National Commission on Excellence in Education, 1983)* la que provocó numerosos informes y artículos sobre las deficiencias de la educación estadounidense, muchos de los cuales concuerdan en que el estudiante de hoy domina los hechos y habilidades mecánicas pero carece de las habilidades de razonamiento y pensamiento de orden superior necesarias para utilizar sus conocimientos para pensar crítica y creativamente y para servirse de lo que ya sabe para aprender más rápidamente contenido nuevo" (Newsome, 2000, p. 199).

<sup>2</sup> Las tres R de la educación básica estadounidense son: *Reading, wRiting y aRithmetic*.

<sup>3</sup> Aborda la *argumentación textualmente codificada*, con la finalidad de desarrollar dos conjuntos de habilidades: 1) análisis de la argumentación para identificar el postulado –la conclusión– y las razones de apoyo –las premisas– y 2) evaluación de las segundas.

## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

concepciones de pensamiento crítico, ha dado origen a un creciente programa de investigación. Junto a los textos de pensamiento crítico para primer año de Universidad (que se publicaron inicialmente), se han comenzado a editar materiales –libros, vídeos– para el desarrollo de la competencia crítica a través de las asignaturas. Además, aparecen ciertas continuidades entre el pensamiento crítico y algunos planteamientos de la teoría de la argumentación y de la retórica<sup>4</sup>. En Filosofía de la Educación, el movimiento del pensamiento crítico desarrolla las metas de la educación liberal<sup>5</sup> y dialoga productivamente con los enfoques pedagógicos vigentes, tales como el aprendizaje cooperativo, los métodos de descubrimiento en ciencias, la educación multicultural.

Sin embargo, aunque es uno de los objetivos principales de la educación postsecundaria, es mínima la evidencia empírica sobre su logro; por ejemplo, Pithers (2000) informa de que el puntaje promedio de graduados universitarios en Orientación educacional, australianos y escoceses, recién egresados, no difiere significativamente del de los alumnos que finalizan la enseñanza media y obtienen su ingreso en la Universidad.

Por otra parte, varios temas se debaten aún; entre otros: ¿cuáles son las habilidades y disposiciones que caracterizan al pensamiento crítico?, ¿es una aptitud general que trasciende las disciplinas específicas o depende de un contenido?, ¿cuál es el papel que tiene la lógica –formal e informal– en el desarrollo de las habilidades críticas?, ¿cuál es la relación entre las disposiciones y las habilidades del pensamiento crítico?, ¿cuál es la influencia de los valores, las creencias, los intereses y las emociones en la competencia crítica?

<sup>4</sup> Entre los campos relacionados con el pensamiento crítico que requieren estudios posteriores, la investigación de la lógica aplicada al lenguaje natural es un área fecunda (y relativamente reciente en lengua española), sobre todo si logra integrar algunos aportes de otras disciplinas que abordan el discurso argumentativo: la lingüística, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje.

<sup>5</sup> “En la bibliografía contemporánea aparece como una educación que comprende las humanidades y a veces también la educación estética, la matemática y las ciencias positivas; pero excluye el entrenamiento profesional o técnico. Pertenece a la tradición inglesa [...] que subraya la idea de que la educación tiene una finalidad en sí, anterior a todo criterio utilitario: desarrollar en el individuo cualidades valiosas, en particular las referidas al desarrollo cognoscitivo, y a la vez poner en contacto con la tradición cultural de acuerdo con criterios de excelencia. Esta concepción se ha plasmado específicamente en la escuela media inglesa (*Grammar School*)” (Archideo, 1996, p. 106).

En este artículo, se explican las respuestas a algunas de estas preguntas de los autores más representativos del movimiento –Robert Ennis, Harvey Siegel, Richard Paul, John McPeck– y se intenta una integración de sus respectivas categorizaciones de habilidades críticas.

### 1. ROBERT ENNIS: NÓMINA PORMENORIZADA DE HABILIDADES CRÍTICAS

Suele sostenerse que el movimiento en favor del pensamiento crítico ve formalmente la luz a partir de un artículo de Robert Ennis de 1962, que actuó como detonante de la investigación sobre la temática. Según Siegel (1990, p. 5), “el interés contemporáneo por el concepto y su relevancia para la educación pueden buscarse en su artículo *A Concept of Critical Thinking* de amplia influencia”. Algo parecido sostiene Thayer–Bacon (1998, p. 123).

En dicho artículo, Ennis define el pensamiento crítico como la capacidad para identificar qué significa una afirmación y determinar si se acepta o rechaza. Distingue varios aspectos, que para Biron (1993, p. 37) constituyen las “cinco fases o etapas” de la reflexión de Dewey: 1) una dificultad experimentada, 2) su identificación y definición, 3) sugerir una posible solución (hipótesis), 4) razonar sobre las consecuencias de la solución propuesta y 5) verificar la hipótesis por medio de la acción.

En su revisión de esta primera caracterización, Ennis (1987, p. 9) afirma que es el “pensamiento razonable, reflexivo, centrado en decidir qué creer o hacer”. En su análisis de los términos de esta definición, Norris y Ennis (1989, pp. 3-5) señalan que:

- A diferencia de la creencia arbitraria, se basa en buenas razones que conducen a la mejor o las mejores conclusiones.
- Es reflexivo, porque examina la racionalidad de la propia argumentación y de la ajena.
- Se centra en un propósito al que se dirige conscientemente.
- Su núcleo es una decisión sobre qué creer o hacer, esto es, puede evaluar afirmaciones o acciones; el segundo aspecto pretende subrayar el papel práctico del pensamiento crítico.

Matthew Lipman (1997) somete esta definición a un enérgico cuestionamiento en dos dimensiones: como herramienta para saber lo que *hemos de creer* y por su carácter meramente *procesual* o metodológico. Respecto de lo primero, afirma: “Al leer su definición [esto es, la definición de Ennis de 1987] nos sentimos sumamente incómodos, pues coincide perfectamente con aquel lenguaje que ex-

## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

presa la necesaria interiorización por parte del estudiante de las ideologías oficiales del modelo social dominante en el siglo XX” (p. 209). Es justamente el pensamiento crítico el que “asume un rol indispensable: protegernos de la coerción o del lavado de cerebro al que nos someten aquellos que nos persiguen para que creamos en cuestiones sobre las que no hemos tenido la posibilidad de reflexionar” (p. 210). En el modelo reflexivo de Lipman, el pensamiento crítico es imprescindible para evaluar la consistencia o debilidad de los argumentos dada la “profunda problematicidad” de ciertos temas. Considera que es mucho “más válido para enfrentarse a las cuestiones fundamentales y a las preguntas existenciales” (la consideración de lo que es el ser humano, de la actitud de las personas hacia el medio ambiente, de la finalidad de nuestras propias vidas) que para resolver los problemas técnicos, para los cuales ya existen procedimientos de resolución aceptables.

En referencia al carácter meramente procesual o metodológico de la razonabilidad y del juicio, destaca que el contenido es indispensable: “Si queremos que los estudiantes desarrollen la capacidad del juicio histórico, los hemos de exponer a la historia; si pretendemos formales el juicio literario, deberemos entonces mostrarles la literatura, y si nuestra intención es que aprendan a formular juicios ecológicos, pues tendremos que ofrecerles a su vez temas de ecología. [...]. Es la irreductible particularidad o individualidad de los contenidos disciplinares específicos la que exige un estudio escrupuloso” (p. 211).

Missimer (Biron, 1993, p. 38) señala que nunca ha abandonado la posición de *sólo la habilidad*, porque presenta las disposiciones como tales, formulación a la que Missimer adhiere ya que la perspectiva del pensamiento crítico como conjunto de habilidades tiene a su favor fuertes evidencias, la simplicidad teórica y el que evita prescripciones morales<sup>6</sup>.

Siegel (1990), por su parte, advierte que Ennis no reflexiona sobre el porqué de la exigencia de la disposición al pensamiento crítico, cuestión que juzga central por los *valores* en juego, “tales como la verdad, la honestidad intelectual y el respeto a la evidencia” (p. 9).

<sup>6</sup> Pretensión de *neutralidad* típica del formalismo en su rechazo del llamado “adoctrinamiento”.

El postulado básico que sostiene los inventarios de habilidades críticas –el de Ennis ha adquirido cierto estatus de taxonomía<sup>7</sup>– es que dichas habilidades son, por un lado, susceptibles de formalización, es decir, pueden ser especificadas de un modo consistente, preciso y completo y, por otro, son generalizables –su aprendizaje permite transferirlas a distintas situaciones y contenidos–. La identificación de los componentes generales del pensamiento crítico constituye, entonces, un escalón básico en su enseñanza.

## 2. HARVEY SIEGEL: HABILIDAD CRÍTICA Y ESPÍRITU CRÍTICO

El elemento que unifica la obra de Siegel es la profunda conexión conceptual que establece entre pensamiento crítico y racionalidad: el pensamiento crítico no es simplemente una dimensión de la racionalidad, es concurrente [*coextensive*] con aquélla porque ambos son concurrentes con la relevancia de las razones. En consecuencia, el pensamiento crítico es:

“un pensamiento a partir de principios [*principled thinking*]; porque los principios implican consistencia, el pensamiento crítico es imparcial, consistente y no arbitrario y el pensador crítico piensa y actúa en concordancia con valores o la consistencia, la justicia y la imparcialidad de juicio y de acción. El pensamiento crítico, basado en principios, en el rechazo de la arbitrariedad, la inconsistencia y la parcialidad, presupone el reconocimiento de la fuerza vinculante de criterios, tomados como universales y objetivos, de acuerdo con los cuales se elaboran los juicios” (Siegel, 1990, p. 34).

El juicio crítico incluye dos componentes: 1) la evaluación de razones y 2) “ciertas disposiciones, hábitos intelectuales e incluso rasgos caracterológicos” (Siegel, 1990, p. 7).

---

<sup>7</sup> En la edición más reciente que conocemos (1998), las habilidades se agrupan en cinco categorías: 1) *clarificación*: identificar el tema o cuestión, analizar los argumentos, formular y responder preguntas para la clarificación y el desafío (por qué, cuál es la afirmación principal, qué quiere decir con..., cuál sería un ejemplo, cuáles son los hechos, etc.), definir términos y juzgar las definiciones; 2) *bases para la decisión*: juzgar la credibilidad de las fuentes y de los informes de observación; 3) *inferencia*: identificar supuestos no establecidos, deducir y juzgar las deducciones, inducir y juzgar las inducciones, elaborar y ponderar juicios valorativos; 4) *integración*: razonar desde premisas, supuestos, posturas, con las que se está en desacuerdo o respecto de las que hay dudas, sin dejar que el desacuerdo o la duda interfieran en el razonamiento; integrar habilidades y disposiciones al tomar y defender una decisión; 5) *habilidades críticas auxiliares*: proceder de una manera ordenada, apropiada para la situación; emplear estrategias retóricas adecuadas en el debate (por ej.: identificar las falacias).

## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

En el primer componente, Siegel distingue dos tipos de principios: *específicos por materia*, que gobiernan la evaluación de razones particulares en contextos particulares y; *generales*, neutrales en contenido, que se aplican en una gran variedad de contextos y tipos de razones (por ej., los principios sobre la inferencia inductiva y deductiva, la lista de competencias de Ennis).

El segundo componente contiene ciertas actitudes, disposiciones, hábitos mentales y rasgos de carácter que pueden ser incluidos en la denominación “espíritu crítico”:

“Un pensador crítico debe tener la voluntad de conformar su juicio y acción con principios, no simplemente una habilidad para hacerlo; [...] tiene un cierto carácter [...] inclinado a buscar, y a basar juicios y acciones en razones, que rechaza la parcialidad y la arbitrariedad; que se compromete con la evaluación objetiva de la evidencia relevante, y que valora [...] la honestidad intelectual, el respeto a la evidencia, la consideración empática e imparcial de los intereses, objetividad e imparcialidad; [...] debe mostrar solicitud por conocer la realidad y el sentimiento de humildad necesario para aceptar que puede estar equivocado; [...] debe ser, en el mayor grado posible, emocionalmente estable, tener autoconfianza [...]. Una autoimagen positiva y el concepto tradicional de salud psíquica son aspectos importantes de la psicología del pensador crítico porque su ausencia puede crear obstáculos prácticos para la ejecución del pensamiento crítico [...]. Un pensador crítico no sólo *actúa* de cierta manera. Un pensador crítico *es* un cierto tipo de persona” (Siegel, 1990, pp. 39-41).

Aunque el concepto de espíritu crítico es central a su posición, Siegel lo trata de modo más bien general; no define los rasgos implicados, como veremos que hace Paul.

El pensamiento crítico es para Siegel un ideal que debe regular toda la práctica escolar y académica porque define criterios de excelencia para la selección y evaluación de contenidos curriculares, métodos, teorías, políticas y prácticas de enseñanza: el respeto hacia el estudiante como persona –es decir, el principio kantiano de tratar a los otros como fines y no como medios–, la preparación para la vida adulta, la iniciación en la tradición cultural –la ciencia, la literatura, la historia, el arte, la matemática, etc.–, la educación del ciudadano con vistas a que la democracia funcione adecuadamente.

La conceptualización del pensamiento crítico como *objetivo disposicional* aparece como alternativa al “repertorio de conductas” en sentido conductista (Siegel, 1991, pp. 27-31). Destaca su relación con

ciertas condiciones del ambiente favorables para su desarrollo, pero a la vez su relativa independencia. Por otra parte, puede aproximarse al concepto de hábito formal en cuanto implica la promoción de una capacidad para que actúe con facilidad y con relativa independencia de los contenidos concretos a que se enfrente. La posición del autor es significativa en cuanto representa un intento de superación del mecanicismo conductista, aun cuando no logra evitar del todo el formalismo. Ello porque, si bien defiende (Siegel, 1992) una educación intelectual que implique no sólo las habilidades lógico-formales<sup>8</sup>, se centra primariamente –no exclusivamente– en el razonamiento, que define como el “sub-componente crucial de la evaluación de razones” (Siegel, 1990, p. 38). Por otra parte, es falsa –como después mostrará McPeck– la *concurrancia* que establece entre pensamiento crítico y racionalidad.

### 3. RICHARD PAUL: SENTIDOS “FUERTE” VS. “DÉBIL” DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

De importancia es la contribución de Richard Paul desde su primer artículo (1982), donde aparece su conocida *distinción de dos sentidos* en el pensamiento crítico: a partir de la tendencia al egocentrismo, a usar las razones para vencer a los demás e imponer nuestros puntos de vista, distingue en él entre un sentido débil y otro fuerte según el grado en que uno pueda eliminar el yo del proceso de pensamiento. Cuando las habilidades críticas son extrínsecas, se emplean para reforzar la propia posición; en cambio, si se hacen intrínsecas, se usan para arrojar luz sobre los propios procesos cognoscitivos y afectivos, precisamente en aquellos temas en los cuales se es más proclive a profundos sesgos egocéntricos y sociocéntricos.

Si el pensamiento crítico se enseña en el *sentido débil*, el estudiante se vuelve más sofista en lugar de menos, más hábil para racionalizar e intelectualizar los sesgos que ya tiene: recurre a las técnicas críticas para mantener los prejuicios más establecidos y los hábitos irracionales, haciéndolos parecer racionales. Utiliza los conocimientos, habilidades intelectuales y metodologías suficientes para analizar y evaluar los argumentos, sin advertir el aspecto egocéntrico de ciertos razonamientos. Subyace aquí una concepción atomística, el presupuesto de que el pensamiento crítico se puede enseñar como una ba-

---

<sup>8</sup> Busca una opción abierta de racionalidad, que incluya el contenido del razonamiento y las disposiciones, actitudes y hábitos mentales que le dan dimensión personal y moral a la educación intelectual.



## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

tería de habilidades separadas que se van dominando una a una, y el pensamiento a-crítico se reduce, en última instancia, a alguna combinación de errores simples de pensamiento, tales como falacias tipo, o al fracaso al intentar emplear de modo apropiado las competencias (Paul, 1984, p. 10).

El pensamiento crítico en su *sentido fuerte* es un nivel superior auto-reflexivo que implica una redícula argumental o visión del mundo (conjunto de creencias, supuestos e inferencias que reflejan intereses, compromisos y percepciones) que exige un enfoque dialógico y dialéctico: el primero porque involucra el intercambio entre diferentes puntos de vista, la comparación de dominios cognoscitivos, interpretaciones, marcos de referencia; dialéctico porque el pensamiento dialógico se aplica para evaluarlos, para examinar las fuerzas y debilidades de las visiones antagónicas, “el método platónico de un dar-y-tomar intelectual, de intercambio dialógico entre puntos de vista opuestos” (Paul, 1990, p. 70). Origina “interrogantes radicales” y requiere la integración de perspectivas; los argumentos se juzgan en relación con los contraargumentos, el ejemplo y el contraejemplo; se debate no sólo la respuesta a la pregunta sino la pregunta en sí misma. Son ejemplos paradigmáticos los procesos judiciales y la argumentación filosófica, particularmente los diálogos platónicos.

Este enfoque remite al “modelo socrático del aprendiz como cuestionador sistemático y razonador dialéctico que se esfuerza por vivir una vida racional y reflexiva” (Paul, 1990, pp. 18-19). Por ello, se debe enseñar en el contexto de los problemas cotidianos que preocupan a estudiantes y maestros<sup>9</sup>. Paul los llama “temáticas éticas multi-dimensionales”, temáticas “multi-lógicas” y a veces temáticas “dialécticas”<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> El autor ejemplifica las áreas en las que tenemos una fuerte identificación o compromiso con temas morales, personales y políticos. Proporciona, entre otros, los siguientes ejemplos: energía nuclear, armamento nuclear, pobreza, injusticias sociales, revolución e intervención, medicina socializada, regulación gubernamental, racismo, problemas del amor y la amistad, derecho a la propiedad privada, a los recursos mundiales, fe e intuición vs. razón.

<sup>10</sup> Un caso que desarrolló con sus alumnos fue la presencia de Estados Unidos en El Salvador (Paul, 1982). Los resultados evidencian que muchos estudiantes advierten que: 1) en un conflicto de esta naturaleza, los bandos están en desacuerdo no sólo en las conclusiones sino en el planteamiento (peligros del comunismo vs. necesidad de defensa frente a un régimen opresivo); 2) dicho debate sobre el modo de plantear el tópico lleva al debate de una serie de preguntas fácticas e históricas; 3) este desacuerdo sobre los hechos conduce a un desacuerdo conceptual (cómo definir, por ej., “terrorista”, “revolucionario”, “liberación”, etc.) y posteriormente a una confrontación de los valores en juego (qué actos son “reprehensibles” y cuáles “justificados”); 4) en distintos momentos de la discusión, se plantean cuestiones filosóficas respecto de la naturaleza del hombre y de la sociedad.

En este caso, el pensamiento crítico requiere a la vez estrategias cognoscitivas y afectivas. Entre las primeras, el autor distingue microhabilidades (habilidades más elementales; por ej., pensar precisamente sobre el pensamiento –uso de vocabulario crítico–, evaluar los hechos, reconocer contradicciones, explorar implicaciones y consecuencias) y macrohabilidades (actividades integradas que incluyen un número de microhabilidades; por ej., evitar simplificaciones, desarrollar criterios de evaluación –clarificar valores y criterios–, leer críticamente –clarificar textos–, escuchar críticamente –el arte del diálogo silencioso–, establecer conexiones interdisciplinarias, practicar el diálogo socrático –clarificar y cuestionar creencias, teorías o perspectivas–, razonar “dialógicamente” –comparar perspectivas, interpretaciones o teorías–, razonar dialécticamente –evaluar perspectivas, interpretaciones o teorías–).

Entre las segundas están los problemas de sesgo, etnocentrismo y sociocentrismo, por lo que coloca las actitudes intelectuales en el centro de su enfoque, que considera indispensables para el hombre contemporáneo “que no advierte las contradicciones entre sus palabras, pensamiento y conducta, [...] que no decide por sí mismo sobre la base de argumentos racionales, [...] que no tiene paciencia para el análisis y el pensamiento cuidadosos” (Paul, 1985, p. 9); se trata de un conjunto de “virtudes intelectuales y compromisos morales” que inician y sostienen la utilización espontánea y generalizada de los conocimientos y habilidades críticas, el espíritu crítico<sup>11</sup>.

A pesar de las advertencias que consignaremos después, el enfoque de Paul es altamente relevante por dos razones: 1º) Enfatiza la importancia de componentes que no son habilidades (en este senti-

---

<sup>11</sup> Las virtudes intelectuales son nueve (Paul, 1991, pp. 78-79): 1) independencia intelectual, compromiso con el pensamiento autónomo; 2) imparcialidad al considerar todos los puntos de vista, sin referirlos a nuestros sentimientos o intereses; 3) empatía intelectual, conciencia de la necesidad de ponernos imaginativamente en el lugar de los demás a fin de entenderlos; 4) curiosidad intelectual o disposición para preguntarse acerca del mundo; 5) humildad intelectual, advertir los límites de nuestro conocimiento; 6) coraje intelectual para reflexionar imparcialmente sobre creencias o puntos de vista ante los cuales sentimos fuertes emociones negativas o a los que no les hemos prestado una atención seria; 7) integridad intelectual, reconocimiento de la necesidad de ser veraces y consistentes; 8) perseverancia intelectual, prosecución de la verdad a pesar de las dificultades y las frustraciones; 9) confianza en la razón, convicción de que aprenderemos a formarnos puntos de vista racionales, a pesar de los obstáculos arraigados en la condición humana y en la sociedad.

do, una persona que domina ciertas microhabilidades de análisis de las argumentaciones puede, sin embargo, fracasar como pensador crítico); dicho positivamente, su insistencia en que el pensamiento crítico es en última instancia *intrínseco al carácter personal*, enriquece sustancialmente su formulación; y 2º) Relaciona –con más consistencia que cualquier otro enfoque– el trabajo teórico sobre la naturaleza del pensamiento crítico con la práctica educativa.

#### 4. JOHN McPECK: COMPETENCIAS CRÍTICAS ESPECÍFICAS POR CONTENIDOS DISCIPLINARES

La premisa básica del *critical thinking movement* –el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades generalizables a una variedad de situaciones y circunstancias– ha sido cuestionada por McPeck a un nivel teórico profundo. En su opinión, el pensamiento (crítico o de otra naturaleza) nunca es *simpliciter*, sino que siempre es pensamiento sobre una cosa u otra: “Pensar sobre nada es una imposibilidad conceptual” (McPeck, 1981, p. 3). Luego, rechaza los cursos que buscan promover en el alumno la habilidad de pensar en general: “Aislado de una asignatura, el término ‘pensamiento crítico’ ni denota ni se refiere a ninguna habilidad particular [...], no es una materia distinta y no puede ser enseñado provechosamente como tal. En la medida en que no versa sobre una temática X específica, es vacío tanto conceptual como prácticamente [...] porque no hay una habilidad generalizable que propiamente se llame pensamiento crítico” (pp. 4-5).

Dado que las habilidades críticas son pericias específicas según el contenido, cada cuestión debe apreciarse en el marco del conocimiento y procedimientos que son sustanciales para un campo porque: 1) la evaluación de un argumento exige el conocimiento de las normas epistemológicas (semánticas, conceptuales y de evidencia) del área o áreas relevantes para el problema: las habilidades nacen del conocimiento y la experiencia en áreas específicas y luego son “parásitas” del conocimiento detallado de, y la experiencia en, campos relacionados y áreas problemáticas; y 2) por la distinción entre forma y contenido del razonamiento, la validez y fuerza de una argumentación no descansan solamente en la primera –una cuestión de lógica– sino también en el segundo –una cuestión epistemológica–. En consecuencia, al sostener que “pensar es siempre pensar sobre X, siendo X un tópico particular” se está afirmando que “pensar es siempre pensar dentro de X, siendo X las normas epistemológicas de un área cognoscitiva específica”.

Si bien McPeck (1990) está de acuerdo en que uno de los propósitos de la enseñanza del pensamiento crítico es mejorar la habilidad de razonamiento sobre problemas cotidianos y que “pocos objetivos educativos son más laudables”, considera que en las disciplinas se encuentra la información compleja necesaria para su resolución (se necesitan diferentes tipos de conocimiento para apreciar las diferentes dimensiones de la mayor parte de los problemas reales) y los procedimientos para evaluar la relevancia de la misma; la educación basada en las disciplinas tradicionales es “la ruta más directa, si no la *única* [en cursiva en el original] eficaz para enseñar pensamiento crítico” (p. 35)<sup>12</sup>. Cuando se enseñan eficientemente, proporcionan los requisitos cognitivos más fundamentales para la racionalidad; no sólo ilustran en el conocimiento de hechos y el método requerido para resolver problemas, ofrecen “transferencia máxima”, conocimiento e información que se aplica a los problemas multifacéticos de la vida cotidiana: “Cada tipo (o tipos) de conocimiento tiene un papel particular en la resolución de problemas particulares. [...] La educación liberal trata de desarrollar la racionalidad integral al enseñar al estudiante a comprender, y a usar, las diferentes formas del discurso racional (por ej., matemática, ciencia, moralidad, arte, filosofía, etc.)” (p. 118).

De ahí que el problema que impulsa el estudio del pensamiento crítico como objetivo educativo no es la falta de habilidades generales, sino la *carencia de educación en el sentido tradicional*: “Las llamadas ‘habilidades intelectuales’ son inherentes a la trama y urdimbre de las distintas disciplinas y luego deben ser enseñadas como parte de ellas” (McPeck citado por Brell, 1990, p. 58). Más aún, en cualquier situación en la cual las bases para la creencia son inciertas –esto es, en cualquier situación que requiere pensamiento crítico– no es tanto la forma general o validez lógica de los postulados relevantes lo que es difícil de evaluar cuanto el contenido o verdad de las premisas; es difícil la tarea de determinar si ciertas premisas son de hecho verdaderas. Y esta dificultad invariablemente nos lleva al campo de algún dominio cognoscitivo en el cual cada cuestión parece generar

---

<sup>12</sup> Sus críticas a los planteamientos típicos del movimiento del pensamiento crítico son ciertamente ácidas: “Los alumnos afluyen en masa a cursos de pensamiento crítico o lógica informal [...] que tienen la cantidad justa de connotaciones técnicas mezcladas con una jerga intrigante, para darles el aire requerido de legitimidad” (MacPeck, 1990, pp. 3-4); “el Movimiento de Lógica Informal consiste en una pequeña maleta de tretas (por ej., las falacias) para formar un pensador crítico en cualquier área sin que importe la materia de que trata” (p. 20).

otras muchas e incertidumbres epistemológicas (McPeck, 1981, pp. 25-26).

Este autor define pensamiento crítico como el uso apropiado del *escepticismo reflexivo* en el área problemática que se considera: como la disposición y habilidad para suspender (o rechazar transitoriamente) las evidencias disponibles en un campo en tanto que suficientes para establecer la verdad o viabilidad de una proposición o acción. En este marco, es central el concepto de buenas razones y una “condición mínima para la comprensión de una buena razón en cualquier campo es la comprensión del significado completo del lenguaje especializado y con frecuencia técnico que la expresa” (McPeck, 1981, pp. 23-24). Las normas y estándares del campo temático proporcionan los criterios para el uso sensato del escepticismo; el conocimiento básico del área en cuestión no puede ser reemplazado por ningún conjunto de habilidades adicionales.

McPeck distingue tres posiciones respecto de la relación racionalidad-pensamiento crítico (McPeck, 1992): la concurrencia que postula Siegel; la de McCarthy: el pensamiento crítico es condición necesaria de la racionalidad; y la inversa, que es la suya: la racionalidad es la condición necesaria del pensamiento crítico. Sostiene, además, que la segunda tiene dos consecuencias negativas. En primer lugar, si el pensamiento crítico incluye la racionalidad como un subconjunto lógico, entonces debería haber casos de pensamiento crítico que no fueran racionales, lo que es obviamente impensable: “No puedo concebir casos de pensamiento crítico de buena fe que no sean racionales” (p. 71). Esta es, para McPeck, la razón que lleva a Siegel a definir la relación como concurrente. En segundo lugar, tanto McCarthy como Siegel se ven obligados a rechazar casos de racionalidad que no impliquen pensamiento crítico cuando hay ejemplos claros de actos racionales no críticos (usar la calculadora, seguir las instrucciones para encontrar una dirección), que demuestran que el pensamiento crítico no es concurrente con la racionalidad (ni una condición necesaria para ella).

Finalmente, destaca una confusión en lo que este movimiento considera evidencia empírica: reducir los propósitos educativos a desarrollar habilidades mensurables que tienen valor instrumental (McPeck, 1984). Como ya señalamos, considera que las disciplinas tienen su propia potencialidad e interés; en este sentido, “hacer filosofía es ocuparse de pensamiento crítico” (*thought* y no *thinking* es el término usado por McPeck); sus componentes principales son la perspectiva, el discernimiento y la comprensión que da sobre todo la filosofía, pero también la literatura, la historia, etc., las cuales no son “reliquias

**NOTAS**EL *CRITICAL THINKING*  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

irrelevantes de un museo académico” (McPeck, 1984, p. 12) que deban reemplazarse por habilidades, sino el contenido intrínsecamente valioso de la educación.

Por su posición crítica McPeck es “un profeta que clama en el desierto” (Weinstein, 1993, p. 100). El mismo McPeck admite que su obra ha tenido poco impacto: el *critical thinking movement* la descartó con cierta rapidez, sin someter sus fundamentos a un nuevo análisis.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien dicho movimiento rechaza el enfoque del pensamiento crítico como habilidades puras (Siegel y Paul exploran el componente disposicional; este último y McPeck, analizan sus aspectos no especificables y no generalizables, respectivamente), por la fuerte influencia del racionalismo sobre la Psicología cognitiva (Vázquez, 1994, p. 44), se tiende a considerar casi exclusivamente el aspecto lógico-formal de la inteligencia, la racionalidad como validez formal del razonamiento.

Siegel identifica racionalidad con criticidad –una herencia kantiana–, lo que lleva (como bien ha señalado McPeck) a rechazar la posibilidad de actos racionales no críticos; un “error de metonimia” (tomar la parte por el todo), según Okshevsky (1992).

Paul asigna a la razón cualidades propias de la voluntad: por un lado, la distinción sentido débil *vs.* fuerte descansa en la sujeción o sustracción al egocentrismo (un movimiento afectivo-volitivo desordenado que requiere la rectificación del querer mediante las virtudes, especialmente de las implicadas en la justicia, rectificación que no garantiza la “objetividad” del juicio: se puede tener el espíritu crítico, esta actitud “moral” que también describe Siegel, y estar en el error); por otro, la perseverancia, la humildad, la valentía, son virtudes morales, rectifican la dimensión tendencial del hombre. Además, en la caracterización del sentido fuerte del pensamiento crítico, el autor parece caer en un cierto inmanentismo ya que lo define como un movimiento “hacia arriba y abajo entre líneas contradictorias de pensamiento, usando cada una para examinar críticamente la otra” (Paul, 1984, p. 10). En este sentido, también parece que es “circular” la definición de pensamiento crítico de McPeck en términos de “escepticismo reflexivo”: un escéptico puede ser reflexivo y, sin embargo, su escepticismo injustificado, estar en el error.

Los problemas señalados no invalidan, a nuestro juicio, la relevancia de este movimiento para la enseñanza y la evaluación de la competencia crítica:

## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

Sus puntos fuertes son:

- El énfasis en las razones que apoyan o fundamentan el juicio y en el carácter comprensivo de la competencia crítica (habilidad más tendencia):
  - A diferencia de la creencia arbitraria, el pensamiento crítico es un pensamiento razonable y reflexivo (Ennis).
  - Es la habilidad para cuestionar la potencialidad de la evidencia disponible como garantía de una proposición o conjunto de proposiciones de un área problemática dada (McPeck).
  - Basado en principios, en su rechazo de la arbitrariedad, inconsistencia y parcialidad, presupone el reconocimiento de la fuerza vinculante de normas universales y objetivas (Siegel) o el contexto de criterios intelectuales y valores (Paul) de acuerdo con los cuales se elaboran los juicios.
- La fructífera distinción de los componentes intelectuales y afectivo-volitivos resguarda contra el peligro de instalar al alumno en el criticismo sofista (de volverlo un *partidista inteligente*), en que pueden terminar algunos “programas para enseñar a pensar”.
- Las *habilidades críticas* que identifican los autores considerados y las *perfecciones del pensamiento* de Paul<sup>13</sup> se pueden convertir en objetivos y criterios de evaluación.

En resumen, pensamiento crítico es el *pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas*.

A partir de la extensa lista de *habilidades* de Ennis (1998), del listado de *micro y macro-habilidades* de Paul (Paul, Binker, Martín, Vetrano, y Kreklau, 1995), del *Informe Delphi* (Facione, 1990)<sup>14</sup>, se enumeran las habilidades y subhabilidades que implicará el pensamiento crítico:

- 1) INTERPRETACIÓN: *clarificación del significado*; esto es, parafrasear o explicitar el significado de términos, conceptos, afirmaciones, ideas, conductas, eventos, reglas, signos, símbolos.

<sup>13</sup> Claridad vs. confusión; precisión vs. imprecisión; especificidad vs. vaguedad; exactitud vs. inexactitud; relevancia vs. irrelevancia; consistencia vs. inconsistencia; lógica vs. ilógica; profundidad vs. superficialidad; calidad de completo vs. incompleto; significación vs. trivialidad; imparcialidad vs. parcialidad o sesgo; adecuación (al propósito) vs. inadecuación.

<sup>14</sup> La *American Philosophical Association* organizó una indagación sistemática durante dos años (de 1987 a 1989), con el método Delphi, una metodología cualitativa de investigación, mediante un panel interactivo de 46 expertos de Estados Unidos y Canadá (entre ellos: Robert Ennis, Eugene Garver, Matthew Lipman, Stephen Norris, Richard Paul, Mark Weinstein, Peter Winograd). Se identificaron los elementos nucleares del pensamiento crítico que pueden razonablemente esperarse en primer y segundo años del nivel universitario, con el objeto de extender dicho constructo teórico al último curso del nivel medio.

## 2) ANÁLISIS:

- *Examen de ideas*: determinar el papel que juegan o intentan jugar las aseveraciones en el contexto argumentativo.
- *Identificación de argumentos*: dado un conjunto de afirmaciones, determinar si el conjunto expresa o intenta expresar razones para apoyar una opinión o punto de vista.
- *Análisis de argumentos*: dadas las razones en apoyo de o en respuesta a una demanda, opinión o punto de vista, identificar y diferenciar:
  - la conclusión principal extraída o la afirmación principal del párrafo;
  - las premisas y razones en que se apoya;
  - otras premisas y razones en apoyo de las anteriores;
  - elementos irrelevantes, que pueden ser dejados de lado para simplificar el discurso;
  - elementos no expresados en el razonamiento (tales como afirmaciones implícitas);
  - la estructura del argumento o la cadena de razonamientos.

3) IDENTIFICACIÓN DE SUPUESTOS: esta habilidad es parte del análisis de argumentos, pero por su importancia los *tests* de pensamiento crítico la abordan por separado. Se llama supuesto a la “parte faltante de la base del razonamiento”. Esta habilidad implica también el reconocimiento de enunciados implícitos en las aseveraciones proporcionadas.

4) INFERENCIA: definida como la conclusión que puede extraerse de hechos observados o supuestos; implica evaluar el grado de validez de inferencias inmediatas. En la inferencia mediata, en el razonamiento, es posible distinguir entre:

5) RAZONAMIENTO INDUCTIVO: determinar si los datos de la observación apoyan la hipótesis; juzgar una hipótesis en función de su valor para explicar los datos.

6) RAZONAMIENTO DEDUCTIVO: determinar la atingencia (relación, conexión lógica) de la conclusión con las premisas dadas; determinar qué conclusiones se apoyan en la evidencia de que se dispone y cuáles pueden ser rechazadas a partir de la información que se proporciona.

7) EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS:

- Juzgar la información relevante respecto de la aceptabilidad, plausibilidad o mérito relativo de una alternativa, pregunta, temática, teoría, hipótesis o afirmación;
- Juzgar si las premisas de un argumento justifican la verdad de una conclusión (certeza deductiva) o su probabilidad (justificación inductiva);



## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

- Ponderar la fuerza probatoria de un argumento en función de su relevancia para el asunto en discusión;
  - Identificar argumentos falaces;
  - Anticipar o generar preguntas u objeciones, y evaluar si éstas manifiestan debilidades significativas del argumento que se evalúa;
  - Determinar y juzgar la fuerza probatoria de las consecuencias extraídas o no extraídas de un argumento.
- 8) IDENTIFICACIÓN DE FALACIAS: es parte de la evaluación de argumentos, pero por su relevancia en la confrontación de ideas, también se aborda por separado. Una falacia es un argumento que parece válido pero que resulta no serlo cuando se lo analiza cuidadosamente; esto es, aunque incorrecto, es psicológicamente persuasivo.

Una pregunta central para crear un programa de desarrollo intelectual es si las habilidades críticas deben ser enseñadas en cursos *ad hoc* o incorporadas a las distintas disciplinas (el debate habilidades generalizables *vs.* específicas por dominio es el gran debate actual en este campo). Los distintos enfoques pueden clasificarse en (Maclure y Davies, 1994; Prawat, 1991): 1) Enseñanza explícita de las habilidades críticas separadas del área, asignatura o contenido, esto es, independientemente de las materias curriculares (ej.: de Bono y Feuerstein); 2) Enseñanza de las disciplinas de manera que se centren en el pensamiento (ej.: “Filosofía para niños”); 3) Enfoque que considera contraproducente dedicar demasiada atención a la enseñanza explícita de las habilidades porque estas se desarrollan naturalmente cuando los alumnos están comprometidos en una comprensión profunda del contenido (McPeck)<sup>15</sup>.

Cierto es que la balanza se ha inclinado en favor de la enseñanza a propósito de un contenido disciplinar (de “encasillamiento” para Prawat; modelo de “inculcación” para Maclure), porque la estrategia no se puede enseñar como una meta en sí misma ni en ausencia de contenido (la capacidad de reflexión se cultiva en la adquisición de conocimientos). En este sentido, las investigaciones más recientes sobre pensamiento crítico concluyen que no puede ser efectivamente enseñado si no se integra en un área profesional o académica específica. Según Monereo (1993, p. 11), la creciente importancia que tienen los conte-

<sup>15</sup> “Los que se interesan por aplicar el conocimiento cognitivo a la enseñanza del pensamiento, pero ven a éste como un subproducto de las disciplinas y pedagogías tradicionales, y siguen siendo agnósticos en lo que hace a los métodos especiales” (Maclure y Davies, 1994, p. 13).

nidos específicos proviene de las críticas que han recibido los llamados *free curricula* por su pretensión de enseñar habilidades de aprendizaje generales: la enseñanza de las estrategias no sólo es inseparable de su soporte informativo, sino que, además, dicho soporte presenta una estructura lógica y epistemológica singular que con frecuencia modela las estrategias, haciéndolas específicas. Ello, sin embargo, no impide que pueda instruirse al alumno en otras estrategias de índole transversal que subyacen en distintos contenidos, que a su vez presentan aspectos comunes o transversales<sup>16</sup>, e incluso un tercer grupo que tiene como objetivo los propios procesos cognoscitivos a través de los cuales se aprenden dichos contenidos (las estrategias metacognitivas).

A diferencia de McPeck, nos parece que la enseñanza de la lógica puede resultar significativa para el pensamiento crítico: dado que juega un papel en toda materia y está íntimamente relacionada con el razonamiento, su estudio –sobre todo como lógica aplicada– podría mejorar la habilidad para sopesar la validez y fuerza de los argumentos y las afirmaciones<sup>17</sup>. En cualquier situación que requiere pensamiento crítico, el primer paso es evaluar la forma general o validez lógica de los postulados relevantes; un segundo paso –ciertamente más central y difícil– es evaluar el contenido o verdad de las premisas; y esta dificultad invariablemente nos lleva al campo de algún dominio cognoscitivo. Entonces, en lugar de oponer la enseñanza de principios específicos a la de generales o generalizables (el “gran debate” del que hablábamos), parece conveniente aunar los enfoques. Las habilidades para “centrarse en una cuestión”, “identificar y formular preguntas”, “reconocer y formular criterios a la luz de los cuales se juzguen posibles respuestas” (citadas por Ennis,

---

<sup>16</sup> Stella Vázquez (2001, p. 221) señala que toda estrategia “está condicionada por el objeto sobre el cual se ejerce; lo que sucede es que *los procedimientos generales se refieren a aspectos comunes* [el subrayado es nuestro] a varias realidades; por ejemplo, ciertos procedimientos de comprensión textual son comunes a diversos tipos de textos (inferir a partir del título, buscar la macroestructura, etc.) y otros son específicos de un tipo de texto (ej.: elaborar un gráfico o un esquema en un texto de biología)”.

<sup>17</sup> En nuestras propuestas pedagógicas (cfr., por ejemplo, Difabio de Anglat y Villalba de Tablón, 2002), para alumnos de nivel superior –universitario y no universitario– de carreras docentes, en instancias de aprendizaje cooperativo e individual y a propósito de textos variados –entre ellos, *El descubrimiento de Harry* (Lipman, 1989)–, se abordan la naturaleza de la argumentación, su diagramación y evaluación, la detección de supuestos y entimema, la argumentación deductiva e inductiva, las falacias formales e informales. La intervención pedagógica parece ejercer una influencia positiva en la capacidad de pensamiento crítico (evaluado mediante ponderación y juicio de argumentaciones traducidas y adaptadas de Beardsley, 1950): los resultados de la aplicación del diseño estadístico ( $F, 19 = 2.39, p = 0.0323$ ) permiten rechazar la hipótesis nula dado que es significativa la diferencia de las medias entre el diagnóstico y la posprueba.

## NOTAS

EL CRITICAL THINKING  
MOVEMENT Y LA  
EDUCACIÓN INTELLECTUAL

1998, p. 18) y las habilidades para identificar supuestos, establecer relaciones inferenciales entre premisas y conclusiones, reconocer falacias estándar, buscar explicaciones alternativas plausibles, son instrumentos potencialmente útiles para evaluar la validez. Sin embargo, como señala McPeck, se necesitan diversos tipos de conocimiento y comprensión para apreciar las diferentes dimensiones de la mayor parte de los problemas reales, y el móvil que impulsa la enseñanza del pensamiento crítico es una carencia de instrucción en los dominios cognoscitivos: para ponderar la verdad de la argumentación, se requieren principios que gobiernen la evaluación de tipos particulares de razones en contextos particulares.

Ahora bien, la enseñanza de las habilidades generales y de conocimientos específicos no resuelve el problema de asegurar que los estudiantes los transfieran a nuevas áreas; en este sentido, es necesario rechazar la posición excesivamente optimista según la cual la transferencia se produce por sí misma<sup>18</sup>. La transferencia del pensamiento crítico es menos un problema de transmisión de conocimientos, habilidades, estrategias y principios de pensamiento (aunque sea todo esto también) cuanto de promover en el estudiante aquellos hábitos de indagación reflexiva que conducen a la expansión, asentamiento e integración de las propias estructuras valorativas. Se trata de una versión modificada de la tesis de Paul: en la conceptualización del pensamiento crítico *en términos de educación moral* descansa la cuestión de cómo enseñar a transferir promoviendo disposiciones que consistentemente nos lleven a la búsqueda de la integridad intelectual, moral y conductual. Un punto de partida fértil para la tarea en el aula es el ámbito de “lo práctico”, “de los problemas complejos que emergen de la vida en tanto vivida. Es el dominio que ha sido descrito por Wittgenstein como ‘el tosco o áspero suelo’ y, más recientemente, como ‘el suelo pantanoso’ por Donald Schon. La muerte de un niño. La pregunta de un alumno. El conflicto político. La resistencia de un adolescente. [...] Enraizado en lo particular y lo concreto, lo práctico anuncia una sabiduría y una ética propias, que Aristóteles llamó *frónesis*” (Phelan, 2001, p. 42).■

Fecha de recepción del original: 29-12-2004

Fecha de recepción de la versión definitiva: 01-07-2005

<sup>18</sup> El tratamiento del pensamiento crítico como disposición, con la notable excepción del trabajo de Paul, usualmente hace poco más que unas afirmaciones dogmáticas respecto de que la enseñanza de las habilidades se malogra si no desarrollamos en el estudiante la disposición crítica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Archideo, L. (Dir.). (1996). *Tesoro en Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ciafic Ediciones.
- Beardsley, M. (1950). *Practical Logic*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Biron, R. (1993). Exploring the non-algorithmic in critical thinking. *Journal of Thought*, 28(34), 37-50.
- Brell, C. (1990). Critical thinking as transfer: The Reconstructive integration of otherwise discrete interpretations of experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68.
- Difabio de Anglat, H. y Villalba de Tablón, M. (2002). Lógica aplicada y aptitud crítica en el nivel superior. *Psico/Pedagógica*, 5-6, 29-42.
- Ennis, R. (1962). A concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En B. Baron y R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.
- Ennis, R. (1998). Is critical thinking culturally biased? *Teaching Philosophy*, 21(1), 15-33.
- Facione, P. (1990). "The Delphi Report". *Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry* (2ª ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maclure, S. y Davies, P. (Comps.). (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- McPeck, J. (1984). The evaluation of critical thinking programs: dangers and dogmas. *Informal Logic*, 6(2), 9-13.
- McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking*. London: Routledge.
- McPeck, J. (1992). The justification of critical thinking: A response to McCarthy. En H. Alexander (Ed.), *Philosophy of Education 1991: Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 69-71). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Monereo, C. (Comp.). (1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: the imperative of Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Newsome, G. (2000). A review of some promising approaches to understanding and improving thinking skills. *Journal of Research and Development in Education*, 33(4), 199-222.
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- Okshevsky, W. (1992). Rationality and criticalness. En H. Alexander (Ed.), *Philosophy of Education 1991: Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 280-293). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the "strong" sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic Newsletter*, IV(2), 2-7.

- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, R. (1985). Background logic, critical thinking, and irrational language games. *Informal Logic*, VII(1), 9-18.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs in a rapidly changing world*. Sonoma: Sonoma State University.
- Paul, R. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. En A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (vol. 1, pp. 77-84). Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Paul, R., Binker, A., Martín, D., Vetrano, Ch. y Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook: 6<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> Grades. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies & science*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Phelan, A. (2001). The death of a child and the birth of practical wisdom. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 41-55.
- Pithers, R. T. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Prawat, R. (1991). The value of ideas: The immersion approach to the development of thinking. *Educational Researcher*, 20(2), 3-10.
- Siegel, H. (1990). *Educating reason. Rationality, critical thinking and education* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Siegel, H. (1991). Fostering the disposition to be rational. En D. P. Ericson (Ed.), *Philosophy of Education 1990. Proceedings of the Forty-Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 27-31). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Siegel, H. (1992). Two perspectives on reason as an educational aim: the rationality of reasonableness. En M. Buchmann y R. E. Floden (Eds.), *Philosophy of Education 1991. Proceedings of the Forty-Seventh Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 225-233). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Thayer-Bacon, B. (1998). Transforming and redescribing critical thinking: Constructive thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 17(23), 123-148.
- Vázquez, S. (1994). *La teoría del currículum en la actualidad*. Buenos Aires: Ciafic Ediciones.
- Vázquez, S. (2001). Los contenidos curriculares. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(219), 217-228.
- Weinstein, M. (1993). Critical thinking: the great debate. *Educational Theory*, 43(1), 99-117.