

**“La insuficiencia de las disposiciones del pensamiento para cubrir la brecha
entre pensamiento crítico y acción crítica”**

**Escuela de Ciencias Humanas
Monografía de grado para el programa de:
Artes Liberales en Ciencias Sociales
Director de Programa: Carlos Gustavo Patarroyo**

**Presentado por
Claudia Carolina Murcia Bermúdez
Director de tesis: Andrés Mejía**

Semestre II, 2013

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS:

Agradecimientos a Andrés Mejía por su infinita paciencia para coordinar mi trabajo.

A mi madre María Elena Bermúdez y su esposo Germán, siempre dispuestos para mí.

Dedico este trabajo a mi hijo Juan Diego.

Tabla de contenido

Introducción	5
1. Qué es el movimiento del pensamiento crítico	8
1.1 Teorías y conceptos relacionados con el Pc	9
1.2 Definiciones del Pc.....	11
1.3 Habilidades del Pc.....	15
1.3.1. Las habilidades para Ennis	15
1.3.2. Las habilidades del consenso de expertos	20
1.3.3. Las habilidades para Perkins, Jay y Tishman.....	20
1.4 La insuficiencia de las habilidades.....	21
1.4.1. Uso inconsistente y acomodado de las habilidades.....	22
1.4.2. El error del proceso de inferencia en la cotidianidad	23
1.4.3. La enseñanza de las habilidades y su aplicación dentro y fuera del salón de clases	25
1.4.4. Transferencia.....	26
2. Las disposiciones.....	29
2.1. Las disposiciones enunciadas por los diferentes autores.....	31
2.1.1. Las disposiciones de Robert Ennis.....	31
2.1.2. Las disposiciones de Richard Paul	33
2.1.3. Las disposiciones del consenso de expertos.....	34
2.1.4. La propuesta de disposiciones en Tishman, Jay y Perkins	37
2.2. Clasificación de las disposiciones del Pc con relación a su uso.....	41
2.2.1. Las disposiciones cognitivas, referentes al uso de las habilidades de manera constante y no conveniente	42
2.2.2. Como disposiciones para el cuidado del <i>otro</i>	44
3. El concepto de disposición.....	46
3.1. Ambigüedad del concepto disposición.....	48
3.2. Disposiciones mentales deben ser descritas utilizando otro tipo de conceptos ...	52
3.3. Disposiciones como descripción del pensador crítico.....	54
4. La insuficiencia de las disposiciones para solventar los problemas anunciados en las habilidades.....	58

4.1.	Las brechas del Pc: del uso de las habilidades al actor crítico	59
4.2.	Evaluación de las disposiciones Ennis frente al objetivo del uso de las habilidades.....	62
4.3.	Evaluación de las disposiciones consenso de expertos frente al objetivo del uso de las habilidades	64
4.4.	Evaluación de las disposiciones de Richard Paul frente al objetivo del uso de las habilidades.....	65
4.5.	Evaluación de las disposiciones Tishman, Jay y Perkins frente al objetivo del uso de las habilidades	66
5.	Conclusión.....	69
6.	Bibliografía	71

Introducción

El *Movimiento del Pensamiento Crítico* ha adquirido una fuerte difusión en los países de habla hispana. Dado su persistente crecimiento, es preciso detenerse a reconsiderar los elementos que lo constituyen y así, evaluar sus aciertos y limitaciones con relación a los objetivos que se ha propuesto desde sus inicios. El pensamiento crítico tiene como principios la reflexión sobre el entorno, la exigencia de evaluar las creencias y el propósito de preparar individuos para ejercer una ciudadanía responsable, capaces de juzgar la información que les es dada y capaces de tomar decisiones y acciones de manera consecuente con sus ponderaciones.

Los objetivos del pensamiento crítico pueden abreviarse en dos básicos: el perfeccionamiento del pensamiento, enfocado al mejoramiento de los procesos de pensamiento de alto nivel. Esta primera propuesta invita a observar el Movimiento del Pensamiento Crítico como emisor de herramientas de carácter cognitivo que corregirán los errores del pensamiento, tales como la irreflexión, las falacias, el pensamiento dogmático y la toma de decisiones desatinada. El segundo, y más controvertido objetivo, pretende perfeccionar las acciones del individuo como resultado de la mejora del pensamiento.

El pensamiento crítico se establece bajo la dicotomía habilidades-disposiciones. Las habilidades son las *herramientas* que incrementarán, de forma dirigida, el pensamiento formal. Algunas de ellas son: análisis de premisas y conclusiones, búsqueda de falacias en el discurso, detallar la estructura de un argumento, formular y responder preguntas de clarificación. Dadas las habilidades, el estudiante aprenderá a estructurar su pensamiento conforme a los estándares racionales. Las disposiciones, en términos generales, son las tendencias para actuar de acuerdo con el modelo del pensador crítico. Las disposiciones generarán la tendencia para la aplicación de las habilidades en escritos, creencias, juicios, ensayos, discursos, tanto en el aula como en la vida cotidiana. Por tanto, el funcionamiento de este modelo educativo depende en gran medida del componente disposicional.

No obstante, el significado del concepto disposición resulta confuso. Los autores, precursores del movimiento, han propuesto distintas definiciones y listados de los que se pueden inferir intenciones diferentes, incluso ajenas al objetivo del PC¹. Algunos de esas intenciones disímiles que llevan a la reflexión de este texto son: primero, la aparente equivalencia en la noción de disposición como motivación, que indican una interpretación errada del concepto disposición. En ocasiones, el concepto es presentado como descripción del pensador crítico, es decir, como descripción de la conducta esperada y, de acuerdo a la propuesta original del pensamiento crítico, aparecen objetivos desarticulados al uso que se espera de las disposiciones.

En el presente texto se hará una contribución al análisis de la propuesta del PC, partiendo del principio wittgensteiniano que señala que muchos de los conflictos que existen en la filosofía se encuentran en la ambigüedad del uso o comprensión de los términos empleados. El propósito inicial del texto radica en demostrar la ambigüedad del concepto disposición en el Movimiento del Pensamiento Crítico. Ambigüedad que descubre diferentes objetivos para el pensamiento crítico. El esclarecimiento del concepto sugiere observar que el concepto de disposiciones en el pensamiento crítico es insuficiente para llevar las habilidades del pensamiento a la acción crítica. Se analizarán las limitaciones del objetivo que espera llevar al estudiante a la acción crítica.

El texto se organizará de la siguiente forma: en el primer capítulo se expondrá, a grandes rasgos, los objetivos del Movimiento del Pensamiento Crítico. Estos objetivos se obtendrán a través de la exposición de las definiciones y características presentadas por algunos de los autores más representativos de este movimiento, como son Robert Ennis, Richard Paul, Peter Facione -quien representa el consenso de expertos-, y Tishman, Jay y Perkins, estos últimos pertenecen al grupo de investigadores conocidos como los precursores del Movimiento del Pensamiento Crítico. En cada definición presentada se subrayará el objetivo de producir la acción crítica como resultado de la aplicación de las habilidades, tema central para la exposición y posterior evaluación de las disposiciones. En ese primer capítulo al

¹ En adelante, se usará la abreviación PC para referirse al Pensamiento Crítico.

finalizar se enunciarán las diferentes listas de habilidades del pensamiento y las insuficiencias que demostraron los investigadores de la década de los ochenta.

En el segundo capítulo se presentará el concepto base del texto: las disposiciones, se presentarán la definición y listados que cada autor ofrece de disposición y una clasificación de las mismas que ayudará a su comprensión y posterior evaluación. En el tercer capítulo comenzará el debate del trabajo, se hará la aclaración del concepto disposición frente al concepto motivación, uso errado con el que se ha confundido en el transcurso de los análisis del pensamiento crítico. Seguidamente, se presentarán las características expuestas por Gilbert Ryle del concepto disposición este concepto que llevarán a demostrar su circularidad. En el cuarto, y último capítulo, se mostrará cómo las disposiciones no lograron solventar los problemas presentados por las habilidades expuestas al final del primer capítulo y cómo, finalmente, las disposiciones no son la herramienta para dar el paso entre habilidades del pensamiento y acción crítica ayudado de la exposición de la brecha entre estos pasos.

La discusión central del texto inicia bajo el cuestionamiento de si es posible llevar a la acción el pensamiento crítico, tal como lo ofrecen los autores. La hipótesis que sostiene el texto es demostrar que las disposiciones del pensamiento no son condiciones suficientes para producir la acción crítica.

Teniendo en cuenta que un paso básico para llegar al objetivo central del texto es mostrar los diferentes usos del concepto disposición utilizados en esta corriente pedagógica, se tendrá como apoyo teórico y metodológico el análisis que de este concepto hace Gilbert Ryle en su texto *El concepto de lo mental*.

1. Qué es el movimiento del pensamiento crítico

Se denomina *Movimiento del Pensamiento Crítico*² a la propuesta pedagógica realizada por un grupo de investigadores en educación, pertenecientes a diferentes disciplinas como filosofía, psicología, educación, entre otras. El proyecto se establece bajo el postulado de que el pensamiento puede ser mejorado. Este postulado rompe con algunas teorías educativas clásicas que suponen en los individuos unos conocimientos exclusivos con los que algunos individuos nacen y otros no, y la educación les brinda la facultad de explotarlos a quienes lo poseen. El PC, por su parte, examina las capacidades cognitivas racionales como elemento constitutivo universal del hombre y propone una manera ideal de mejorar las deficiencias que se encuentran en cada individuo. Desde su aparición en la década de los sesenta hasta hoy, el PC cuenta con una enorme aceptación a nivel mundial debido a las posibilidades que brinda a nivel académico³, social⁴, cultural⁵, entre otros⁶.

El PC sostiene que al *perfeccionamiento* del pensamiento se llega aplicando como un primer paso los principios de la lógica informal. Esta premisa básica no se origina en el PC, es tomada de otras propuestas pedagógicas que surgieron un poco antes; por esto estas propuestas han sido confundidas permanentemente con el PC. Luego, la pregunta obligatoria a este movimiento es ¿qué es el Pensamiento Crítico? Pues bien, paradójicamente no existe una respuesta que brinde una definición unánime del concepto.

A continuación, se intentará dar claridad al concepto de PC, estableciendo, de manera breve, diferencias entre el PC y otras teorías con las que está relacionado, pero que no son el PC, como la lógica formal, la lógica informal y la teoría de la argumentación. Luego de separar el PC de lo que no es, se intentará llegar a un

² En adelante, MPC para referirse al Movimiento del Pensamiento Crítico.

³ Ver, Gonzales, Hipólito Z. *Desarrollo del pensamiento crítico en educación básica y media*. Ver, Gonzales, Hipólito Z *La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la universidad ICESI*.

⁴ Ver, Bolívar, Antonio. *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*.

⁵ Ver, Witte, Ricardo Alejandro Salomon. *Conversaciones: literatura, Pensamiento Crítico y poesía*.

⁶ (las referencias colocadas en cada ítem son tan solo ejemplos, que representan pero no agotan la cantidad de investigaciones que se han llevado a cabo en casi medio siglo de investigaciones).

acercamiento del concepto a través de la postulación de las principales características, comunes, de las definiciones que algunos de los precursores de este movimiento han presentado. Por último, se mostrarán las habilidades del pensamiento, consideradas como el concepto fundamental del PC.

1.1. Teorías y conceptos relacionados con el PC

Las distinciones que se presentarán en este apartado –se dividirán en tres grupos: la relación entre lógica formal y lógica informal; lógica informal y PC, y teoría de la argumentación y PC. Si bien estas distinciones no están directamente relacionadas con el punto central del texto, es importante señalar estas diferencias para que posteriores explicaciones del PC no oscurezcan el argumento.

Referirse brevemente a la lógica, como ocurre con cualquier concepto en filosofía, puede acarrear vacíos significativos. Pensando en esto, pero atendiendo primordialmente al objetivo del texto, se realizará una escueta presentación de estas disciplinas.

El estudio de la lógica inicia en Grecia. Aristóteles formalizó esta área refiriéndose al estudio de los argumentos con base en el lenguaje apofántico (declarativo o enunciativo). Este primer estudio comienza a desarrollar otras formas de lógica que en su división más simple es la lógica formal y la lógica informal. La lógica formal busca la validez de los razonamientos por medio del estudio de la estructura del razonamiento mismo, por lo que su interés se centra en la forma del argumento y desatiende el contenido. Esto se hace evidente en la lógica simbólica o matemática.

Los principios de la lógica formal demuestran la posibilidad de reducir el lenguaje a un sistema matemático, esto le concede la calidad de ciencia. Tema que ha sido trabajado intensamente en la lógica matemática y la filosofía del lenguaje. El estudio del lenguaje apofántico permite la traducción a símbolos. Mientras que las creencias, ideas y opiniones deben tener un tratamiento especial, este es el campo de la lógica informal.

La lógica informal pretende eludir algunos defectos de la aplicación de los argumentos en la vida real⁷. Por esto, dentro de sus tareas se encuentra la identificación de los falsos argumentos o falacias y, en el ensamblaje correcto del discurso, busca las formas del pensar correcto, coherente y argumentado. Su ámbito de estudio es el razonamiento.

El PC está articulado con la lógica informal, pero no es igual a ella, es complementaria. El PC va más allá de la validez de los argumentos. Si bien utiliza las herramientas básicas de la lógica informal, el PC posee un *qué hacer* prescriptivo de su modelo, *el pensador crítico*, del que no se ocupa la lógica informal. Ese *qué hacer* del pensador crítico o *ethos* (ἦθος), en plural (ἦθηα > ἦθη) significa "costumbre, carácter, personalidad", se refiere a las cualidades que debe poseer quien ha sido adiestrado en el PC. Por ser modelo educativo el MPC se plantea a partir de la pregunta por el individuo que posee ese conocimiento. Adelante al referirse al *ethos* del pensador crítico se hará mención de sus rasgos del carácter. El PC también se diferencia de la lógica informal en que pretende transferir su enseñanza a la vida cotidiana del estudiante, a la vida cívica y social, y define en sus objetivos el comportamiento esperado del pensador crítico en diferentes campos de la acción.

Por tanto, la diferencia entre la lógica informal y el PC estriba en que aborda aspectos como el *ethos* del aprendiz. Además, el PC no sólo estudia la capacidad de razonar o argumentar, como lo hace la lógica informal, sino que se apropia de las capacidades del pensamiento complejo de orden superior.

Otra teoría con la que se relaciona el PC es la teoría de la argumentación. Aparece en 1958 en un texto titulado *Los usos del lenguaje* de Stephen Toulmin. Este modelo está diseñado bajo el estándar de la lógica informal. Su enfoque permitió, más que identificar la diferencia entre las premisas y las conclusiones, las funciones que cumplen en los argumentos las aseveraciones controvertibles de las que se parte para apoyar o contradecir las otras. Por tanto, algunos autores del PC retoman su método para la construcción de su propia visión. Si bien, el PC está determinado

⁷ Ver, Mejía, Andrés. *A Critical Systemic Framework for Studying Knowledge Imposition in Pedagogy*. p. 31.

por la teoría de la argumentación de Toulmin, se considera que la diferencia entre una y otra propuesta estriba en la preocupación del PC por el *ethos* del pensador crítico al igual que con la lógica informal.

Sobre la diferencia entre estas disciplinas se han escrito multitudes de textos intentando proponer diferencias entre unos y otros, como es conocido depende del enfoque que cada autor le da a la teoría de su predilección. Sin embargo, existen autores básicos en una y otra disciplina que han aportado textos de importante relevancia al respecto, entre estos figuran: Mejía Andrés, *Critical Systemic Framework for Studying Knowledge Imposition in Pedagogy*; R. Johnson y A. Blair, *Logical Self-Defense*, M. Salmon, *Introduction to Logic and Critical Thinking*; R. Johnson, entre otros.

1.2. Definiciones del PC

Robert Ennis, uno de los más conocidos fundadores del PC, inicia sus investigaciones en la década de los 50 y actualmente continúa investigando sobre el tema; por esta razón, por ser uno de los fundadores más antiguos del movimiento, será el primer autor seleccionado en las diferentes etapas de exposición de los componentes del PC. En una de las fuentes más antiguas de las investigaciones publicadas sobre el PC se presenta la primera definición tomada de Othaniel Smith, en este documento de 1954, afirma:

Now if we set about to find out what a statement means and to determine whether to accept or reject it, we would be engaged in thinking which, for lack, or better term, we shall call critical thinking⁸.

Esta definición preliminar del PC ofrece una noción de su objeto de investigación en los procesos mentales de alto nivel, como la toma de decisiones. Ennis toma esta definición y la desarrolla de manera complementaria, propone una nueva definición con un enfoque un poco más amplio:

Critical Thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do⁹.

⁸ Ver, Dieter, Paulus y Ennis, Robert, *Deductive, Reasoning in Adolescence: Critical Thinking*. Pág.15

⁹ Ver, Ennis, Robert, *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. P.16

Este tipo de pensamiento es reflexivo y razonable, es decir que depende de los razonamientos y cumple con dos funciones principales: decidir *qué creer* y decidir *qué hacer*. Ennis va a defender esta definición a través de los largos años de investigación del concepto y de su proyecto educativo. Esta definición contiene como actividades del pensamiento, catalogadas de críticas, la formulación de hipótesis, de preguntas, de alternativas y de planes para experimentar.

Cabe subrayar que en esta primera definición existe un objetivo claro y explícito: hacer que el pensar *críticamente* tenga un impacto sobre la acción; pues su definición misma contiene este objetivo: “enfocado en qué creer y qué *hacer*”. En otras palabras, el PC se desplegará en el *saber hacer*. Esta propuesta se distancia de la enseñanza del saber que satura de conceptos descontextualizados e insiste en la modificación de los presupuestos pedagógicos del aprendizaje por la memoria a cambio de la reflexión y la *acción*. Otra característica que es importante resaltar de la definición dada por Ennis es el aprendizaje reflexivo: el pensador crítico observa su propio proceso de conocimiento, controla su proceso de aprendizaje, da cuenta de lo que hace, capta la exigencia de la tarea, responde consecuentemente a ella y examina la razonabilidad de su propia mente¹⁰.

La siguiente definición es formulada por el investigador Richard Paul, quien inicia para la década de los ochenta el proceso de investigación en el PC. Paul es el fundador de una organización llamada *The Critical Thinking Community*, que cumple un poco más de treinta años en investigaciones. Esta organización se dedica a publicar sus trabajos en el área. También, ofrece manuales, guías de enseñanza tanto para profesores como para estudiantes con múltiples estrategias para el desarrollo del pensamiento. Paul es un autor que, por su larga trayectoria y publicaciones, es referido por expertos como expositor de las bases y enseñanza el PC. Su definición declara:

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

¹⁰ Paráfrasis de, Ennis, Robert, *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. P.20

estándares intelectuales. (...) el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano¹¹.

La definición del PC que ofrece Paul se centra en el pensamiento autónomo, no invita de manera explícita a la acción crítica. El objetivo de este modelo es la autonomía, por lo tanto el pensador crítico se hace disciplinado, se auto-regula, se autocorrigue. Así, el aprendizaje parte del mismo individuo y no depende de maestros o instrucciones exteriores. Aunque su propuesta está dirigida a las instituciones educativas y a los maestros, su aleccionamiento descansa en el individuo.

En la década de los noventa, el PC se difunde y aumenta la inserción de nuevos autores interesados en este currículo que perfecciona el pensamiento. Diferentes universidades y colegios en Norteamérica se comprometen con esta corriente pedagógica. Los nuevos autores generan propuestas que retornan a la preocupación del rol del maestro y a la motivación de los estudiantes para aprender a mejorar su pensamiento. No obstante, son tantos los autores como sus propuestas en esta década.

Por esta razón, la Asociación Norteamericana de Filosofía reunió autores del PC de diferentes disciplinas con el objetivo de redefinir y poner en consenso los elementos conceptuales del PC. En el consenso participaron cuarenta y seis hombres y mujeres de Estados Unidos y Canadá. Este proyecto de investigación duró dos años. Como resultado de este trabajo surgen una de las definiciones más utilizadas del PC, las habilidades que se deben desarrollar y las disposiciones, para ello se utilizó el método Delphy, el cual consiste en que un investigador central organiza un grupo de investigadores y propone una pregunta para iniciar. Todos los participantes entregan su respuesta, el investigador central las resume y retransmite a todos los panelistas, cada uno evalúa la propuesta del otro. El resultado de este proyecto se tituló: *Una*

¹¹ Ver, Paul, Richard. *Una mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*, p.2.

declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa.

La definición del PC que surgió de este consenso es:

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life¹².

Este enunciado presenta el *ethos* del pensador crítico y de allí parte la definición y conceptualización del PC. Ese *ethos* del pensador crítico se descubre como autorregulación, decisión y autonomía. La definición, observada desde otro punto de vista, contiene las herramientas de su enseñanza: las habilidades. Esto parece indicar que el pensador crítico es quien usa las habilidades. Y se aprecia claramente el objetivo que conviene resaltar en este texto: exponer el PC como una herramienta poderosa para la vida personal (o privada) y la vida cívica.

De acuerdo con las definiciones presentadas, ahora se puede apuntar, si bien no a la definición del PC, sí las nociones y conceptos que envuelve tal crítica: valoración, evaluación, reflexión, entendimiento, análisis, precisión, cuidado. El objetivo que se extrae de estas definiciones es hacer estas habilidades *útiles* en debates, investigaciones, conversaciones e incluso en la vida diaria. Nuevamente, aparece en la definición del PC el objetivo práctico de la misma, ser llevada a la vida diaria.

El propósito de esta presentación de las principales definiciones del PC, y específicamente de los autores mencionados, presentan como objetivos básicos del PC: el perfeccionamiento del pensamiento y llevar ese pensamiento a la acción. En el siguiente apartado se presentarán las habilidades que en la propuesta original llevarán a esos objetivos.

¹² Ver, Facione, Peter. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. p.3

1.3. Habilidades del PC

Esta propuesta pedagógica se articula con el pensamiento racional, por lo que contiene elementos que guían al aprendiz al dominio de los principios de la lógica informal y de la teoría de la argumentación. El PC contiene elementos básicos que se precisan para su enseñanza y desarrollo. Desde los autores tradicionales pertenecientes a la década de los 50 hasta los autores contemporáneos no existe un consenso sobre cuáles son las habilidades preferentes para enseñar. Cada autor ha creado para su propuesta unas habilidades específicas. En el siguiente párrafo se mostrarán las diferentes habilidades propuestas por los autores ya expuestos.

1.3.1. Las habilidades para Ennis

Robert Ennis en la década de los sesenta presentó su primera propuesta acerca de las habilidades del pensamiento, y en mayo del 2011 publica la última modificación de estas. Esta última contiene quince habilidades, cada una con diferentes sub-habilidades que le complementan. Las doce primeras son las propias de la teoría de la argumentación y su propuesta, en las últimas tres, llamadas habilidades auxiliares¹³, se evidencia el mecanismo de la lógica informal.

La propuesta de Ennis sobre las habilidades surge como respuesta a la taxonomía de los dominios de aprendizaje de Benjamín Bloom¹⁴. En desacuerdo con esa taxonomía, Ennis propone unas propias para adaptarlas al PC. La taxonomía de Bloom comprende seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y cada uno de estos niveles tiene sus verbos relacionados. Por ejemplo, para el nivel del *conocimiento*, los verbos relacionados son: escribir, describir, numerar, identificar, etiquetar, leer, reproducir, seleccionar, hacer listas, hacer carteles, nombrar, decir, definir. Para el nivel de la *comprensión*, los verbos son: clasificar, citar, convertir, describir, discutir, estimar, explicar, generalizar, dar

¹³ Parafraasis de, Ennis, Robert, The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities, p.2

¹⁴ Ver, Ennis, Robert, The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities, p.2

ejemplos, exponer, resumir, ilustrar, parafrasear, etc. Bloom sostiene que después de un proceso de aprendizaje esas son las habilidades que debe haber aprendido un estudiante¹⁵.

Según Ennis estos términos son muy vagos e implican demasiadas ambigüedades. Afirma:

Unfortunately, Bloom's taxonomy does not provide the guidance that we need. First of all, the concepts in the taxonomy are too vague as they stand. Take *analysis*, for instance. Analysis of chemical compound, analysis of an argument, analysis of a word, analysis of an opponent's weaknesses in a basketball game, and analysis of the political situation in South Africa seem like such different activities that we might very well wonder just what we are supposed to teach under the label "analysis"¹⁶.

Ante la ambigüedad de esta propuesta, Ennis propone doce habilidades básicas con tres adicionales, que dirigen el pensamiento al saber *qué hacer* o *qué creer*, que hacen parte de su definición del PC.

Las doce habilidades propuestas por Ennis se encuentran categorizadas en cinco grupos: clarificación, bases para la decisión, inferencia, integración y habilidades críticas auxiliares. Las doce habilidades tienen cada una diferentes sub-habilidades, las cuales se enuncian en la siguiente tabla:

Habilidades del pensamiento crítico según Robert Ennis

Clarificación	
Habilidades	Sub-habilidades
1. Centrarse en una cuestión	a) Identificar o formular la pregunta; b) Identificar o formular los criterios para juzgar las posibles respuestas; c) Recordar la situación total.
2. Analizar los argumentos	a) Puntualizar las conclusiones; b) Identificar las razones enunciadas; c) Reconocer las razones no enunciadas; d) Advertir similitudes y diferencias; e) Especificar y manejar las irrelevancias; f) Detallar la estructura de un argumento; g)

¹⁵ Ver, Campos, Arena Agustín, Pensamiento Crítico: técnicas para su desarrollo. p.54

¹⁶ Ver, Ennis Robert, *A logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*, p,45

	Resumir.
3. Formular y responder preguntas para la clarificación y/o el desafío	a) ¿por qué?; b) ¿cuál es su afirmación principal?; c) ¿qué quiere decir con...?; d) ¿cuál sería un ejemplo?; e) ¿cuál no sería un ejemplo que podría parecerlo?; f) ¿cómo se aplica a este caso (describir el caso, que puede aparecer como un contraejemplo)?; g) ¿qué diferencia establece lo que usted afirma?; h) ¿cuáles son los hechos?; i) ¿es esto lo que usted está diciendo:.....?; j) ¿podría explicarlo más?
4. Definir términos y juzgar las definiciones en tres áreas	a) Forma (sinonímica, clasificatoria, por el alcance, expresión equivalente, operacional, ejemplo y no ejemplo); b) Estrategia para definir (informar un significado, estipular un significado, expresar una posición en el tema; identificar y manejar del equívoco; atender al contexto); c) Contenido.
Bases para la decisión	
Habilidades	Sub-habilidades
5. Juzgar la credibilidad de una fuente	Pericia; ausencia de conflicto de intereses; acuerdo entre las fuentes; reputación; empleo de procedimientos probados; habilidad para dar razones; hábitos cuidadosos.
6. Observar y juzgar los informes de observación	Mínima inferencia; poco intervalo entre la observación y el informe; informe por el observador y no por otro; basado en un registro cercano a la observación -elaborado por el observador o por quien informa (que cree en la aseveración, por creencia previa o porque juzga que el observador está habitualmente en lo correcto)-; corroborado -o susceptible de corroboración- a través de un empleo competente de la metodología.
Inferencia	
Habilidades	Sub-habilidades
7. Identificar supuestos, razones no establecidas (reconstrucción de la argumentación).	N/A
8. Deducir y juzgar las deducciones	Lógica clásica; lógica condicional; interpretar las afirmaciones -negación y doble negación; condiciones necesarias y suficientes; otros conectivos lógicos (sólo, si y sólo si, o, salvo, no ambos, etc.)-.
9. Inducir y juzgar las inducciones	Sinónimos, clasificación, rango, expresiones equivalentes, operacionales, ejemplos y no-ejemplos, (reportar un significado con los siguientes criterios: conveniencia, consistencia,

	invalidación del impacto de error), expresar una posición en un ensayo, el contenido de la definición.
10. Elaborar y ponderar juicios valorativos	Hechos antecedentes; consecuencias; aplicar prima facie principios aceptables; considerar alternativas; sopesar, ponderar y decidir.
Integración	
11. Considerar y razonar desde premisas, razones, supuestos, posiciones y otras proposiciones con las que se está en desacuerdo o respecto de las cuales se está en duda, sin dejar que el desacuerdo o la duda interfieran con nuestro pensamiento (pensamiento suposicional).	
12. Integrar habilidades y disposiciones al efectuar y defender una decisión	a) Definir el problema; b) Seleccionar los criterios para juzgar las posibles soluciones; c) Formular soluciones alternativas; d) Decidir tentativamente qué hacer; e) Revisar, teniendo en cuenta la situación total, y decidir.
Habilidades críticas auxiliares	
Habilidades	Sub-habilidades
13. Proceder de una manera ordenada, apropiada para la situación.	a) Seguir los pasos de la resolución de un problema; b) monitorear el propio pensamiento; c) emplear una lista razonable de control del pensamiento crítico.
14. Emplear apropiadas estrategias retóricas	a) Reaccionar a niveles de falacias: circularidad; apelación a la autoridad; apelación al pueblo; lenguaje rimbombante; rótulo; sesgo evasivo; post hoc; non sequitur o conclusión inatente; ad hominem o argumento contra el hombre; afirmación del consecuente; negación del antecedente; conversión; petición de principio; confusión entre disyunción inclusiva y exclusiva; vaguedad; equívoco; testafarro; apelación a la tradición; argumento desde una analogía defectuosa; pregunta hipotética; simplificación; irrelevancia; b) Presentar una posición, oral o escrita (argumentación): dirección a una audiencia particular, recordándolo; organización (canónica: punto principal, clarificación, razones, alternativas, intento de refutar desafíos prospectivos, resumen -incluyendo repetición del punto principal-).

El perfeccionamiento que Ennis ha prometido a las habilidades orientadas en la clarificación no es tan evidente. A pesar de que la lista es más puntual que la presentada por Blomm, la complejidad que involucra su enseñanza supera las listas

simplificadas. Se debe contemplar que tan extensa lista de habilidades no es viable para aplicar en las aulas. Además como afirma McPeck en una crítica realizada a esta extensa lista: “el problema de inculcar habilidades involucra muchas cuestiones empíricas”¹⁷. La enseñanza de estas habilidades en su totalidad presentaría un desarrollo complejo para el profesor en el aula.

Un segundo objetivo que puede tomarse al analizar las listas de las habilidades presentadas por Ennis es señalar la diferencia entre la propuesta del PC y la lógica informal. La lógica informal busca corregir los errores del lenguaje común, identifica falacias y verifica la validez de los argumentos bajo ciertos estándares, estos puntos se encuentran en las habilidades auxiliares 14 y 15. Por lo que su técnica desarrollada en la lista de las doce habilidades pretende desarrollar un pensamiento que indague de manera más acertada la información disponible, entonces supera en objetivos la enseñanza de la lógica informal.

Además de esta característica, Ennis sostiene que las habilidades propuestas por él pueden ser transferibles, es decir, que una vez aprendidas pueden trasladarse a diferentes áreas como matemáticas, sociales, química, etc. incluso, como su definición lo mostró, pueden aplicarse a la vida. A diferencia de las habilidades propuestas por Bloom, Ennis sostiene que no permiten vaguedad en los conceptos, son claras y están planteadas de tal forma que guían al estudiante o profesor a saber y hacer. Sin embargo, la transferencia, por ejemplo del conocimiento de la lógica a otras áreas de la vida abraza un problema de carácter más amplio. Un ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo por Resnick en el que muestra la dicotomía comportamental entre conocimiento de áreas del colegio y conocimiento de la vida diaria.

¹⁷ Ver, McPeck, *Critical Thinking and Education*, p,162

1.3.2. Las habilidades del consenso de expertos

Como se indicó atrás, en el panel de expertos se pretendió redefinir el concepto de PC y presentar unos elementos comunes. Para tal análisis y consideración de los elementos comunes se recalcó en los principios metodológicos y competitivos que encaran las prácticas, reguladas desde el núcleo de juicios razonables en contextos específicos¹⁸. Es decir, las habilidades que se eligieron para esta lista fueron seleccionadas como fruto del análisis de la posible práctica de las mismas, y estas prácticas no fueron pensadas al azar sino en contextos particulares.

Las habilidades propuestas por los expertos fueron: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación. Cada una de ellas tiene sus correspondientes sub-habilidades. La *interpretación* es la habilidad de comprender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias como datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas procedimientos o criterios. Las sub-habilidades que le acompañan son categorizar, decodificar la información, aclarar el significado. La segunda habilidad es el *análisis*, que contiene las sub-habilidades de examinar ideas, detectar argumentos y analizar argumentos. La tercera habilidad es la *evaluación*, a la cual acompañan las sub-habilidades para evaluar declaraciones, y evaluar argumentos. La cuarta habilidad es *inferencia*: consultar evidencia, conjeturar alternativas y plantear conclusiones. La quinta es la habilidad para la *explicación*: exponer resultados, justificar procedimientos, presentar argumentos. La sexta habilidad es la *autorregulación*, que se compone de autoexamen y autocorrección.

1.3.3. Las habilidades para Perkins, Jay y Tishman

Perkins, Jay y Tishman modifican la visión bipartita del Pensamiento Crítico. Ellos establecen como base fundamental las disposiciones, y presentan siete disposiciones básicas de las cuales pende la tríada: inclinaciones, sensibilidad y

¹⁸ Comparar con Facione, Peter, *The Delphi Report*, p,5.

habilidades. Esta propuesta se explica de la siguiente forma: las siete disposiciones fueron elegidas porque son individualmente necesarias y colectivamente comprensibles. Las siete parecen individualmente necesarias por una concepción de las prácticas del *buen* pensamiento. Colectivamente porque es más fácil brindar una teoría comprensible que lógicamente completa. Esta parte será analizada en el siguiente capítulo donde se guiará al lector sobre el concepto de las disposiciones.

1.4. La Insuficiencia de las Habilidades

En esta parte del texto se presentarán algunas de las críticas que animaron el duplo que hoy se conoce como elementos fundamentales del Pc: habilidad-disposición. El interés que suscita esta parte del texto es hacer notar que las disposiciones fueron planteadas para suplir unas necesidades concretas. La evaluación posterior a esta presentación de las críticas se enfocará en mostrar si es posible que con la inclusión de las disposiciones quedaran saldadas las críticas. Pero, sobre todo, el interés de este párrafo se centra en exponer las características del Pc que se resaltaron en las mismas definiciones del Pc: su uso en la acción.

Así pues, en orden de aparición las críticas que se considerarán son: la aplicación de las habilidades en diferentes contextos; presentada con el texto de Sharon Bailin, quien presenta en su crítica la inconstancia consciente y acomodada en el uso de las habilidades por parte del aprendiz. La segunda crítica se presenta en la poca fiabilidad que tiene en la vida cotidiana el proceso de inferencia de las aulas a la cotidianidad se presentan los resultados de diferentes investigaciones realizadas por Norris y su equipo; la tercera crítica presentada es la imposibilidad de las habilidades de ser aplicadas de un contexto a otro; esto ejemplificado con el texto de Resnik sobre las diferencias entre el razonamiento en el aula y en la vida cotidiana; por último, se mostrará que estos defectos confluyen en lo que se ha llamado la transferencia.

1.4.1. Uso inconsistente y acomodado de las habilidades

Una de las primeras reacciones acerca de la efectividad del Pc la presentó Sharon Bailin en su texto: *The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinkin*; presenta el caso de un estudiante, Percy, al que se le asigna la escritura de un ensayo en clase de filosofía de la educación. Percy comprometido con su trabajo busca en diferentes fuentes el tema y los expone en un escrito, pero este escrito no presenta una postura propia, ni deja ver una reflexión o análisis de los autores que ha encontrado. La profesora le cuestiona sobre eso, a lo que Percy contesta: “Así que usted quiere (refiriéndose a su maestra) nuestra opinión”¹⁹. En el segundo intento de escritura presenta un texto en el que coloca su opinión al final, luego de presentar una gran lista de autores; pero el resultado continúa siendo insatisfactorio para lo que supone ha de ser un pensador crítico. El texto presenta las ideas desconectadas y la referencia de los textos o los autores no aparece. La profesora nuevamente le explica a Percy qué es lo que espera del texto. A lo que Percy contesta: “¡OH! ¡Entonces lo que usted quiere es que basemos nuestras conclusiones en razones y evidencia!” “¡Sí, Percy, sí!” –contesta la profesora. Continúa Percy: “¡OH! Entonces en SU clase, USTED quiere que nosotros basemos nuestras conclusiones en razones y evidencia”²⁰. Este alumno representa a un grupo considerable de estudiantes que muchos profesores han tenido en sus aulas de clase, semestre tras semestre, año tras año. Muchos estudiantes, si no la mayoría, conocen más que a la materia al profesor que la dicta y construyen un método para pasarla. Los estudiantes aprenden a diferenciar lo que cada profesor desea, unos exigen buena escritura, otros exigen cantidad de lecturas, otros análisis, etc. El aprendizaje del Pc no es interpretado como un todo para su carrera o vida sino como un episodio en la educación y un episodio conducido por el profesor más que por sí mismo.

A lo que se ha dado a llamar el uso acomodado del Pc es el uso que se hace del aprendizaje de la argumentación para apoyar únicamente las creencias propias o

¹⁹ Ver, Bailyn, Sharon, *The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking*, p,162

²⁰ Ver, Bailyn, Sharon, *The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking*, p,162

las de amigos o las del grupo político particular. Cuando se ignoran los argumentos de la otra parte y se busca la victoria conociendo de ante mano el uso inadecuado del Pc.

El argumento presentado por Bailin evidencia que solo las habilidades del Pc son insuficientes para generar un pensador crítico tal como los ejemplos expuestos atrás lo presentan. Se establece como un nuevo objetivo del Pc asegurar que el estudiante utilice las habilidades y, más allá de eso, *quiera* utilizarlas. No como una imposición del maestro en su materia, no para salir victorioso en un debate o controversia sino de manera constante y no acomodada a los intereses individuales. El caso de Percy señala las relaciones que se establecen entre maestro-objetivo de la educación-estudiante. Existe una brecha motivacional que el profesor debe intentar cubrir de alguna forma como lo hace ver Bailin.

1.4.2. El error del proceso de inferencia en la cotidianidad

Otra conocida crítica a la enseñanza de las habilidades fue expuesta por Stephen Norris, quien cuestiona la asertividad del proceso de inferencia en la cotidianidad. Este argumento es bastante delicado para el objetivo del Pc, pues la inferencia es la base del pensamiento racional, y por tanto, la base del Pc. Norris cuestiona el objetivo base del Pc, en sus palabras:

“Students need more than the ability to be better observers; they must know how to apply everything they already know and feel, to evaluate their own thinking, and, especially, to change their behavior as a result of thinking critically”²¹.

Norris sostiene en este párrafo varios objetivos del Pc que las habilidades parecen no cumplir; a saber, cómo aplicar lo que se aprende, cómo evaluar su propio conocimiento y, (resalto:) cómo *cambiar su conducta como resultado del Pc*. Norris cuestiona si las listas de habilidades son suficientes para la enseñanza del Pc. Se hace necesario enseñar al estudiante a *aplicar* las habilidades e insiste en el propósito

²¹ Ver Norris, Stephen *Synthesis of Research on Critical Thinking* p. 1

práctico de esta propuesta. Su cuestionamiento estuvo basado en los resultados obtenidos de las diferentes pruebas. Por ejemplo, The Watson Glaser Test arrojó un promedio muy bajo de inferencia en estudiantes de bachillerato (high school); se evaluó también a adultos y sus inferencias en la cotidianidad con casos específicos como el discernimiento entre síntoma y enfermedad; y, presentó también, un experimento acerca de la aplicación de choques eléctricos donde el adulto debía inferir qué le ocasionaría esos choques. Estas investigaciones, de igual forma, arrojaron resultados muy bajos en el proceso de inferencia²². Con esto Norris llega a la conclusión de que el Pc es extremadamente sensible a los contextos. Afirma que la base de este dilema se encuentra en la diferencia entre lógica deductiva y la estructura de los razonamientos en la cotidianidad. Si la conclusión se sigue o no de las premisas se contesta mediante la lógica deductiva, porque esta examina la estructura de los razonamientos. Si la estructura pertenece a una forma válida, entonces la conclusión se sigue. Estas conclusiones tomadas de la estructura se derivan de manera independiente de los contenidos. Así mismo, las habilidades del pensamiento crítico no se pueden enseñar fuera de un contexto. Se debe, además, enseñar al estudiante a ponerlas en práctica de manera adecuada en los diferentes contextos. Si el estudiante desea usar las habilidades o no siempre va a ser consciente de cómo transferirlas de un contexto a otro, necesita entonces de una guía que le muestre el proceso de transferencia, en caso de que éste sea posible.

Norris con esta investigación demuestra que el razonamiento del Pc no puede ser transferible a la vida cotidiana. A esto le sigue: un estudiante puede desarrollar sus clases de lógica informal y tener un alto rendimiento académico en las pruebas de lógica, pero en su vida personal, para la toma de decisiones, no aplicar en absoluto el procedimiento lógico. Quizá sus inferencias en la cotidianidad no sean estructuradas racionalmente, o muy poco, y/o procedan de razones emocionales. Las inferencias de la cotidianidad, la toma de decisiones, se realizan de manera *inconsciente y habitual*,

²² Para mayor información sobre estas investigaciones ver Norris, Stephen *Synthesis of Research on Critical Thinking*

aun cuando le han sido dadas al estudiante las herramientas para la toma de decisiones racionales.

1.4.3. La enseñanza de las habilidades y su aplicación dentro y fuera del salón de clases

El tercer argumento que demuestra el error de la transferencia en la enseñanza de las habilidades del pensamiento es presentado por Robert Resnik; quien presenta una discrepancia entre dos tipos de razonamiento comunes: los razonamientos necesarios en el ámbito académico, en la escuela y los razonamientos necesarios para la vida fuera de la escuela. El comportamiento, las actitudes, las decisiones y los razonamientos para la toma de decisiones varían de un espacio a otro. Un autor del Pc atendiendo a esas reflexiones, Robert Resnick presenta las diferencias del razonamiento basado en unos criterios que serán presentados. Primero, en el colegio se trabaja en actividades de conocimiento puro, es decir, se puede aprender sin el uso de soporte externo, libros y notas, calculadoras, u otros instrumentos complejos. Porque el colegio es una institución que evalúa el pensamiento como un proceso independiente que no necesita agregar herramientas físicas al proceso cognitivo, en palabras de Resnik:

In school, the greatest premium is placed upon "pure thought" activities-what "individuals can do without the external support of books and notes, calculators, or other complex instruments. Although use of these tools may sometimes be permitted during school learning, they are almost always absent during testing and examination. At least implicitly then, school is an institution that values thought that proceeds independently, without aid of physical and cognitive tools. In contrast, most mental activities outside school are engaged intimately with tools, and the resultant cognitive activity is shaped by and dependent upon the kinds of tools available.²³

²³ Ver, Resnick, Laurent, *Learning in School and out*, p,2.

Este argumento es realmente débil al día de hoy, pues contrario a lo que afirma Resnick en las aulas es necesario ahora la implementación de las TIC y en los exámenes es posible sacar calculadora. Sin embargo, teniendo en cuenta que el texto fue escrito en 1987, la educación para entonces no dependía del uso de tecnologías de punta como hoy. El argumento falla incluso en su forma inversa: *En las*

En contraste, las actividades mentales fuera del colegio están comprometidas con herramientas y el resultado de la evaluación de ese proceso mental es dependiente de las herramientas disponibles. Segundo, en el colegio se manipulan para el aprendizaje símbolos y fuera del aula se manipulan objetos y eventos. Tercero, el aprendizaje en el colegio requiere de símbolos, fuera del colegio razones contextualizadas. Cuarto, el aprendizaje en el colegio es generalizado y fuera del colegio se enfrentan a situaciones específicas. Estos argumentos y la investigación que fue llevada a cabo cuestionan los supuestos básicos de la propuesta con relación a la transferencia nuevamente: llevar el Pc de un área a otra, incluso a la vida cotidiana.

1.4.4. Transferencia

Stephen Johnson ha pretendido invalidar la noción de las habilidades como herramientas transversales en los currículos mediante diferentes argumentos que niegan esta posibilidad. La transferencia y generalización resultan similares a las presentadas con anterioridad. Pero han sido bautizadas y criticadas por una considerable cantidad de seguidores del Pc²⁴.

La característica de la transferencia en las habilidades del pensamiento indica que ellas son independientes del contexto. Cada habilidad parece ofrecer un enorme bono educativo que puede ser aplicable en cualquier contexto y situación. Las habilidades del pensamiento son herramientas que van más allá del contexto en el que fueron enseñadas. Alguien puede pensar críticamente resolviendo problemas, siendo imaginativo, a pesar del contexto o de la situación. Esta transferencia mantiene que las facultades mentales imaginar, razonar, memorizar, pueden ser desarrollados como *forma* de estudio más que por su contenido. McPeck²⁵, McCarthy²⁶, Norris²⁷, Siegel

actividades mentales fuera del colegio no se requiere de herramientas cognitivas y en la educación sí. Sin embargo, por honestidad con la presentación de su investigación es presentado aquí.

²⁴ Ver, Johnson, Stephen, Teaching Thinking Skills, p,14

²⁵ Ver, McPeck, *Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis*, p.2

²⁶ Ver, McCarthy Cristine, Why Be Critical? (or Rational, or Moral?) on the Justification of Critical Thinking, p.5

²⁷ Ver Norris, Stephen *Synthesis of Research on Critical Thinking* p.1-4

entre otros, se oponen al postulado que acepta que las habilidades del pensamiento pueden llevarse a cualquier campo del conocimiento sea académico o a la acción.

Norris, dice “las habilidades se enseñan de manera teórica y abstracta y en la cotidianidad no se aprende de esa forma”²⁸, esto lo comparte con Resnick y McPeck. En el proceso de abstracción es frecuente pasar de un elemento a otro de manera indiscriminada o bajo la observancia de normas que regulen ese uso. El motivo por el que creemos que la transferencia es efectiva se debe a la facilidad de abstracción del conocimiento, en especial del conocimiento matemático. Las habilidades por su parte pueden ser enseñadas de manera abstracta pero deben tener una posibilidad de repetición y de aplicación en contextos similares. La habilidad por ejemplo de hacer inferencias acerca de las premisas y conclusiones que ofrece un texto, no es siquiera parecido al procedimiento de realizar inferencias sobre alguna situación como: un matrimonio que se está terminando²⁹.

Las habilidades pueden ser transferibles si los contextos o situaciones presentan características similares. Sin embargo, la similitud es una operación subjetiva. “Los juicios sobre la similitud de las acciones humanas requieren de una teoría en el sentido de tener una necesidad de teoría”³⁰.

Por tanto, las críticas que tomó la noción de Pc como habilidad para mejorar el pensamiento resultan claras. Por lo menos, en lo que respecta a la propuesta de introducirlo de manera transversal en los currículos.

Stephen Johnson en el texto *Teaching Thinking Skills* afirma acerca de la transferencia y la califica como un mito. Menciona que de una de las diferentes disciplinas de donde surgió ese error es de la psicología, por ser una disciplina formal, se enfoca más en la forma de estudiar que en los contenidos. Por eso las habilidades son fácilmente confundidas como genéricas afirma:

The main fault with this theory is assuming that for each of a whole range of mentalistic verbs there exists a particular faculty, a particular part of a person's mind, which is exercised whenever a sentence involving the verb can be applied to that

²⁸ Ver, Norris, Stephen *Synthesis of Research on Critical Thinking* p.5

²⁹ Ejemplo tomado de, Siegel, Harvey y Johnson, Steven, *Teaching Thinking Skills*, p.18

³⁰ Ver, Johnson, Stephen, *Teaching Thinking Skills*, p.14

person. Yet surely the fact that I doubt (wonder, speculate, conjecture . . .), does not mean I am exercising my faculty of doubting (wondering, speculating and conjecturing.)³¹.

Johnson considera que no es lo mismo referirse a verbos mentales que a la mente de las personas. Las extensas listas de las habilidades parecen suponer lo que expone Johnson, cada enunciado de las habilidades que contiene verbos mentales tales como comparar, buscar, discernir, centrarse en una cuestión, analizar argumentos, etc. suponen facultades que se pueden aplicar a todos los contextos. Se tiene la habilidad para centrarse en una cuestión: un ensayo del colegio, una tarea de matemáticas, un partido de futbol, un problema con mi amigo. Se posee la habilidad para centrarse en una cuestión cuando se ha ejercitado en diferentes contextos.

La cuestión de la generalización es presentada por McPeck, afirma:

The water-tight dichotomy that Ennis creates between everyday life and school-subject knowledge is a false dichotomy; it misrepresents the nature of the transfer question. Resnick's article "Learning in School and Out" (1987) shares much of this same confusion about the nature and purpose of school-based knowledge³².

In addition, the literatures on thinking and thinking skills have been an academic specialty of mine for some time. In short, I have developed a certain amount of expertise in these two subject areas. Thus, it is not at all surprising (nor self-refuting) that I have developed some abilities within these relatively narrow confines. Furthermore, I have no confidence that I could apply these same critical abilities to work done in physics, engineering, mathematics, law, poetry, or foreign languages. So just how general is this ability of mine? It is obviously neither completely general, nor even very general-and from a certain perspective it could even be considered quite narrow³³.

McPeck al igual que los autores mencionados cuestiona la posibilidad de transferencia de las habilidades en contextos opuestos o simplemente diferentes; transferencia que los autores dan por supuesta. El contexto es un elemento en la evaluación de las habilidades que sirven en cada uno de los espacios y situaciones. Es posible desarrollar algunas habilidades de manera constante dados circunstancias

³¹ Ver, Johnson, Stephen, *Teaching Thinking Skills*. P,17

³² Ver, McPeck, *Critical Thinking and Subject Specific A Reply to Ennis*, mayo 1990, p,11

³³ Ver, McPeck, *Critical Thinking and Subject Specific A Reply to Ennis*, mayo 1990, p,11

similares, tales como recibir información de fuentes diferentes como noticieros, internet, compañeros, se juzga y se ejercitan las habilidades necesarias para juzgar las opiniones. Pero no es posible suponer una generalización de su uso en *todas* las habilidades para todos los contextos entornos.

Este proyecto educativo persiste en su objetivo proyectado hacia las definiciones que, en corto, se establecen en *mejorar el pensamiento para luego decantar en la mejora de las acciones*. Claramente este objetivo es propio del Pc, la lógica informal evalúa argumentos y presenta un método definido; más no se preocupa por la acciones del individuo cognoscente; al igual que la teoría de la argumentación.

La consideración de los cuestionamientos mencionados en este párrafo mostró que el uso de las habilidades solo pueden ser concebido, posiblemente, como una herramienta para cubrir la primera parte del objetivo base del Pc *mejorar el pensamiento* y demostró, así mismo, que no era posible llevarlo a la práctica. Sin embargo, el uso acomodado e inconstante es una prueba de su insuficiencia aún para mejorar solo el pensamiento y su radical dependencia a los contextos. Con estas dudas y en busca de complementar las habilidades para llevar a cabo su objetivo los autores presentan las disposiciones.

2. Las disposiciones

En este capítulo se presentará el concepto central del texto las disposiciones del Pc. El objetivo general es exponer la aparente ambigüedad que presenta su definición dentro del modelo de las *disposiciones* en el Pc. Para esto, es necesario cuestionar, inicialmente, si su inclusión como elemento constitutivo del Pc fue suficiente para superar las críticas que se encontraron en las habilidades. Cabe, por tanto, retomar el trabajo que se ha venido realizando, y explicar el método que se seguirá en las siguientes páginas.

En la primera parte del texto se intentó aclarar a través de algunas definiciones del Pc sus objetivos. En cada una de esas definiciones se resaltó uno de los objetivos

fundamentales del Pc: mejorar el pensamiento a través de la enseñanza de las habilidades y *trasladar su aplicación a la vida cotidiana*. Inicialmente estos objetivos fueron materia de las habilidades del pensamiento. Al igual que en la búsqueda de la definición del Pc, cada autor persigue una visión propia de las habilidades. Se mostró, también, que las habilidades eran insuficientes para concretar los objetivos básicos prometidos en las definiciones del Pc. Así se llegó a este punto, a la exposición de las disposiciones como elemento complementario de las habilidades del pensamiento para poder realizar los objetivos básicos de la propuesta y, además, saldar las críticas que posteriormente tuvieron lugar.

En esta segunda parte se centrará la atención en la presentación del concepto de disposiciones de los autores citados atrás. Más adelante se evaluarán estas disposiciones de acuerdo a los objetivos y críticas mencionadas. Esta evaluación va a mostrar que no es posible establecer con exactitud cómo las disposiciones pueden cubrir los objetivos propuestos. Aún más, se descubrirá que no es claro el sentido que se pretende dar al término disposición dentro del contexto del Pc. El término disposición presenta ambigüedad en lo referente a su uso, enseñanza y objetivos. Estos problemas que se manifiestan podrán ser solucionados si se logra presentar las diferentes definiciones del término, de modo que puedan distinguirse claramente los significados y, así, quede disipada la confusión.

En esta segunda parte del texto se mostrará tal ambigüedad y se intentará aclarar el sentido del término. Esto podría llegar a probar, o no, la posibilidad del Pc en la vida cotidiana tal como lo han ofrecido los autores. La ambigüedad se intentará resolver mediante una categorización de los enunciados disposicionales presentados por los autores. Además, se demostrará que de acuerdo a un estudio más profundo de tales enunciados, estos presentan circularidad con relación a su objetivo. Por tanto, los enunciados disposicionales no presentan una superación a la brecha, sino un agregado de objetivos del Pc.

A continuación, se realizará la presentación de las diferentes formulaciones de los autores planteadas en dos partes: se desplegará la definición que presenta cada uno de los autores y la lista propuesta por cada uno. En la segunda parte, se intentará

mostrar de acuerdo a los usos de los términos disposicionales los diferentes sentidos que enfrenta; es decir, los diferentes usos que a partir de sus definiciones y listas podemos descubrir.

2.1. Las disposiciones enunciadas por los diferentes autores

A continuación, se mostrarán las disposiciones tal como han sido planteadas por los autores en el orden atrás definido.

2.1.1. Las disposiciones de Robert Ennis

Ennis define las disposiciones como “una *tendencia* a hacer algo, dadas ciertas circunstancias”³⁴. De acuerdo al Pc se resume en que del aprendizaje de las disposiciones el estudiante estará en *capacidad de llevar a cabo* las habilidades dadas en las circunstancias adecuadas. Esto podría entrever la resolución parcial de los diferentes problemas propuestos, como el problema de la transferencia.

Si el motivo por el que surge el planteamiento de las disposiciones fue intentar dar solución al asunto del *uso* acomodado e inconstante de las habilidades. La propuesta fue generar la disposición en el estudiante. Así, si el estudiante tiene la tendencia, o disposición, podrá llevarlas a cabo en las circunstancias adecuadas. El problema quedaría aparentemente solucionado con la inclusión de las disposiciones. La tendencia a llevar a cabo las habilidades se comprende como sinónimo de motivación, si por motivación se entiende la *fuerza* que lleva a la acción -algo así como voluntad-. En el texto *A Streamlined Conception* Ennis explica cada una de las disposiciones y el propósito de incluirlas en el Pc. Estas son:

1. Ser claro sobre las intenciones del significado sobre lo que se está diciendo, escribiendo, o comunicando.
2. Determinar y mantener el enfoque en la conclusión o pregunta.
3. Tomar en cuenta la situación total.
4. Buscar y ofrecer razones.
5. Tratar de estar bien informado.
6. Buscar alternativas.
7. Buscar tanta precisión como la situación lo requiera.
8. Tratar de ser reflectivamente consciente de sus propias creencias.
9. Ser mente abierta: considerar seriamente otros puntos de vista que el propio.
10. Ocultar juicios

³⁴ Ver Ennis, Robert, *Critical Thinking , Dispositions: Their Nature and Assessability*, p.2

cuando la evidencia y las razones sean insuficientes. 11. Tomar posición (y cambiar de posición) cuando la evidencia y las razones son insuficientes. 12. Usar las habilidades críticas.³⁵

De la presentación de estas disposiciones Ennis agrega una característica diferente para la expresión disposición, además de la expresada para la solución del uso de las habilidades. Para este autor el concepto *disposición* es usado como concepto *explicativo y definitorio* de la conducta y del pensador crítico:

“The ideal critical thinker can be roughly characterized by the following interdependent and somewhat-overlapping set of twelve disposition and sixteen abilities. All twelve dispositions and the first twelve abilities are offered as constitutive of the ideal critical thinker”³⁶.

Las disposiciones cumplen con el uso de caracterizar al individuo y son ofrecidas como constitutivo³⁷ del pensador crítico.

Para 1996 Ennis presenta una nueva versión de las disposiciones reducidas a tres grandes disposiciones de las que penden unas sub-disposiciones. La primera de ellas es *la disposición a cuidar que las creencias sean verdaderas y que las decisiones estén justificadas*. Esta incluye cinco sub-disposiciones que son: buscar hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, y estar abierto a ellas; considerar seriamente puntos de vista diferentes de los propios; tratar de estar bien informado; respaldar una posición solo hasta donde esté justificada por información válida; y usar las habilidades del pensamiento crítico. La segunda gran disposición es *cuidar y presentar una posición honesta y claramente, tanto las propias como las de otros*. Entre las sub-disposiciones de esta se encuentran ser claros sobre el significado de lo dicho, escrito, o comunicado de cualquier forma; buscar y ofrecer razones; y tomar en cuenta la situación total. La tercera disposición básica tiene para Ennis (2010) un carácter algo diferente, ya que no es constitutivo del pensamiento crítico pero sí útil para el pensador crítico, define su *ethos* para con los

³⁵ Ver Ennis Robert, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, p.8

³⁶ Ver Ennis Robert, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, p.9

³⁷ Es decir, que forma parte esencial o fundamental del pensador crítico.

otros: *cuidar de cada persona*. Incluye dos sub-disposiciones: evitar intimidar o confundir a otros al desplegar su pensamiento crítico, teniendo en cuenta sus sentimientos y su nivel de entendimiento; y preocuparse por el bienestar de los otros.

Nótese que la modificación de las disposiciones presenta una jerarquización de las mismas. Las disposiciones de la primera versión están incluidas en la segunda no reduciendo su contenido, más bien con la pretensión de priorizar su estudio. Las disposiciones adicionadas a una tercera categoría, fueron respuesta a las críticas que Ennis notó a las disposiciones de otros autores en su texto *Critical Thinking: A Streamlined Conception*. En este afirma que el Pc puede usar las habilidades de manera poco ética, por tanto, surge la necesidad de colocar estas disposiciones para soslayar el vacío encontrado en la definición anterior con relación a esto.

A manera de resumen, en Ennis el concepto de disposición es usado como tendencia para actuar, para definir la conducta del pensador crítico y como elemento constitutivo del pensador crítico. La lista ofrece unas proposiciones que usan términos disposicionales tales como ser, cuidar, respaldar, buscar, considerar, tomar en cuenta, entre otras. Los enunciados expresan acciones que para ser llevadas a cabo deben incluir en su mayoría las mismas habilidades; no obstante, las habilidades también pueden compartir este sentido disposicional. El tercer grupo de disposiciones incluyen no solo actividades cognitivas sino también éticas, que debe tener el Pc.

2.1.2. Las disposiciones de Richard Paul

Paul presenta las disposiciones del Pc en varios de sus textos. Estas disposiciones son las características con las que se describen los rasgos intelectuales del pensador crítico. Paul enfoca el uso de las disposiciones en la descripción del *ethos ético*. Así los pensadores críticos son descritos como: “personas intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; confiados en la razón y en la integridad intelectual; muestran coraje intelectual y autonomía intelectual”³⁸. El pensador crítico debe poder expresar humildad intelectual esto es, estar consciente de

³⁸ Comparar Paul, Richard Estándares intelectuales del Pensamiento Crítico, p. 8

los límites de su conocimiento, tener sensibilidad hacia el prejuicio, ser consciente de las tendencias y limitaciones de su propio punto de vista. *La humildad intelectual* consiste en no pretender saber más de lo que se sabe; ésta disposición está acompañada con ciertos valores de la conducta. *La entereza intelectual* se refiere a la rectitud que debe tener el pensador crítico para evaluar sus creencias, pues hay ideas que para diferentes grupos o ideologías pueden ser consideradas arriesgadas pero que deben poder ser justificadas racionalmente; la entereza es luchar frente a los prejuicios propios de las creencias arraigadas. *La empatía intelectual*, es la conciencia que uno necesita ponerse en el lugar del otro para entenderlo. *Autonomía intelectual*, aprender a pensar por sí mismo, a dominar su propio proceso mental de razonamiento tomando como punto de partida la razón y la evidencia. *Integridad intelectual* reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar, someterse al mismo rigor, evidencia y prueba que se le exige a los demás. *Perseverancia intelectual*, estar consciente de la necesidad usar la perspicacia intelectual y la verdad aun cuando se enfrenten a dificultades. *Confianza en la razón*, confiar en los intereses propios y de la humanidad si confiamos en la razón. *Imparcialidad*, estar consciente de que hay que conocer todos los puntos de vista de la misma forma.

Entre Ennis y Paul Richard hay una diferencia sustancial acerca de su comprensión del concepto disposiciones. En Ennis se pueden observar como un tipo de lista que resume objetivos de aprendizaje, y las diferencias con las habilidades son borrosas en su sintaxis. Por otro lado, para Richard Paul las disposiciones son cualidades plenamente intelectuales que se diferencian de su lista de habilidades y estándares universales. Son cualidades del carácter que deben poseer, o aprender, los pensadores críticos.

2.1.3. Las disposiciones del consenso de expertos

Del consenso de expertos se exhibieron unas disposiciones que asumen como principal función la definición del pensador crítico. Así Facione presenta las características del pensador crítico:

The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fairminded 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 permit³⁹.

En la descripción del autoexamen y la auto-corrección, hay componentes disposicionales del Pc. Suponen que si cada habilidad del Pc es ejercitada apropiadamente puede ser correlativo con las disposiciones cognitivas. Ellos sostienen que las habilidades aplicadas están fuertemente relacionadas con las disposiciones. Las habilidades se aprenden primero que las disposiciones, de acuerdo a esta visión, el uso frecuente de las habilidades formarán la disposición⁴⁰.

Las características de las disposiciones propuestas por el consenso y que se familiarizan a otras definiciones presentadas son:

Indeed each cognitive skill, if it is to be exercised appropriately, can be correlated with the cognitive disposition to do so. In each case a person who is proficient in a given skill can be said to have the aptitude to execute that skill, even if at a given moment the person is not using the skill⁴¹.

Las habilidades son correlativas con las disposiciones, las personas que usan una habilidad de manera constante pueden decir que poseen la aptitud y aunque no lo estén usando. Esta característica la comparte con Ennis, comprende las disposiciones –e incluso las habilidades– como una “tendencia a hacer algo dadas ciertas

³⁹ Ver Facione, Peter, *The Delphi Report*, p.3

⁴⁰ Comparar: “The laudatory use of “CT” can suggest approval of how well a person applies her CT skills or it can convey praise for the person because the person has the proper affective dispositions. While the two-thirds majority was eloquent regarding the importance of finding ways to instill affective dispositions in students, in the final analysis they were unable to persuade the other third of their expert colleagues to view these dispositions as essential to the concept of CT. The majority was, however, persuasive in bringing about virtual unanimity regarding using the affective dispositions to describe the paradigm critical thinker. If they are good critical thinkers, then they use their CT skills appropriately because good critical thinkers also have some or all of the affective dispositions. But those dispositions are not what is meant by “CT.”

⁴¹ Ver, Facione, Peter. *The Delphi Report*, p. 12

circunstancias, aunque en el momento presente no la esté usando, se puede inferir de alguna forma que la tiene- sobre esto volveré más adelante.

Esta característica que presentan las disposiciones del consenso presenta en común elementos con las disposiciones de Ennis. Estas disposiciones tienen una característica adicional señalada por los autores: *son presentadas para mantener una cierta credibilidad de su existencia aun si no se está ejerciendo en el momento actual la habilidad.*

La lista de disposiciones del consenso de expertos está dividida en dos grandes grupos: unas generales para la vida, y otras relativas a asuntos, preguntas o problemas específicos. El primer grupo está conformado por curiosidad acerca de un amplio espectro de asuntos; interesarse en mantenerse bien informado; estar alerta ante las oportunidades de usar el pensamiento crítico; confiar en los procesos de indagación razonada; auto-confianza en la propia habilidad para razonar; apertura de mente en relación con visiones de mundo divergentes; flexibilidad para considerar alternativas y opiniones; comprensión de la opinión de otros; imparcialidad al valorar razonamientos; honestidad para encarar los propios sesgos, prejuicios, estereotipos, y tendencias egocentristas y sociocentristas; prudencia en el momento de posponer, emitir o cambiar un juicio; (y) disposición a reconsiderar y revisar puntos de vista donde una reflexión honesta sugiere que es necesario cambiar de opinión⁴² (traducción propia). El segundo grupo abarca “claridad al enunciar la pregunta o la preocupación; orden al trabajar con asuntos complejos; diligencia para buscar información pertinente; sensatez para seleccionar y aplicar criterios; cuidado en centrar la atención en la preocupación en cuestión, persistencia a pesar de encontrar dificultades; (y) precisión hasta donde lo permitan el tema y las circunstancias”⁴³.

Afirman: “las personas que han desarrollado esas disposiciones afectivas tienen más probabilidades de aplicar las habilidades del Pc apropiadamente tanto en su vida personal como en su vida cívica, más que aquellos que han manejado las

⁴² Comparar con, Facione, Peter. *The Delphy Report*, p, 14

⁴³ Comparar con, Facione, Peter. *The Delphy Report*, p, 14

habilidades pero no están dispuestos a usarlas”⁴⁴. Esta distinción que coloca Facione entre manejar y usar adecuadamente las habilidades del Pc demuestra el uso que le adscribe a las disposiciones no solo para que el estudiante use las habilidades, sino que las disposiciones serán la herramienta que le impulsará a usarlas bien.

Así de la presentación de las disposiciones es posible presentar los diferentes usos del término disposición: como explicación de la conducta intelectual y moral – en el caso de Ennis y Richard Paul, de los pensadores críticos, como tendencia para usar las habilidades y para, no solo usarlas, sino usarlas bien; como competencias emocionales bajo los términos: interés, estar alerta, confianza, flexibilidad, comprensión, honestidad, prudencia, revisar, claridad, persistencia, precisión.

2.1.4. La propuesta de disposiciones en Tishman, Jay y Perkins

Mientras Ennis, Facione y otros autores han basado su propuesta del pensamiento crítico en la dicotomía habilidades y disposiciones, Tishman, Perkins y Jay (ver Perkins, Jay y Tishman, 1993; Tishman, 2007) presentan las disposiciones como primarias y conformadas por una tríada de elementos, uno de los cuales es las habilidades Tishman, Jay y Perkins afirman:

“Tener ciertas habilidades de pensamiento es condición necesaria para tener una disposición de pensamiento, pero no es una condición *suficiente*. Más que habilidades que se despliegan ‘en ocasiones especiales’, las disposiciones de pensamiento son *rasgos intelectuales permanentes del carácter*. De modo que si alguien tiene una disposición de pensamiento, usted no verá solamente la habilidad sino también los componentes psicológicos que estimulan el uso de esa habilidad”⁴⁵.

Estos autores proponen siete disposiciones, cada una de las cuales está constituida por un conjunto de inclinaciones, sensibilidades y habilidades (Tishman, 2007; Perkins, Jay y Tishman, 1993). Las siete disposiciones son: ser amplio y aventurero, mantener curiosidad intelectual, clarificar y buscar entendimiento, planear y ser estratégico, ser intelectualmente cuidadoso, buscar y evaluar razones, y

⁴⁴ Ver Facione, Peter. *The Delphy Report*, p.14

⁴⁵ Ver Tishman, Shari, *Valor agregado: una perspectiva disposicional del pensamiento*. Harvard.

ser metacognitivo. Para exponer de manera más clara la triada que compone cada disposición el cuadro a continuación:

Disposiciones	Inclinaciones	Sensibilidad	Habilidades
Disposición a ser amplio y aventurero.	La tendencia a ser mente-abierta y mirar más allá de lo que es dado; el impulso a probar suposiciones y examinar puntos de vista alternativos; el deseo a pensar con bondad y jugar con nuevas ideas; el impulso a especular y generar múltiples opciones, y explorar múltiples interpretaciones.	Alertar sobre el dogmatismo; derribar generalidades, estrecho pensamiento, y ocasiones cuando las perspectivas alternativas sean negadas.	La habilidad a identificar suposiciones; mirar las cosas desde otro punto de vista; generar y revisar opciones múltiples; lluvia de ideas; pensamiento empático; pensamiento flexible.
Disposición a ser cuidadoso intelectualmente.	Afán de precisión, sed de organización y orden mental, y deseo de ser meticulado.	Alerta a la posibilidad de error y al desorden y a la desorganización, y de conciencia de la posibilidad de inexactitud e inconsistencia.	Procesar información de manera precisa, de reconocer y aplicar estándares intelectuales, y de producir orden del caos.
Disposición a buscar claridad y comprensión, conformada por la <i>inclinación</i> a deseo de aprehender cosas claramente.	El impulso a ampliar ideas y experiencia y buscar conexiones a conocimiento a priori; una urgencia a formar concepciones y ejemplos; un deseo a aprovechar la esencia de las cosas.	Estar alerta a la falta de claridad e inconformismo con la vaguedad; alertarse a la superficialidad; detección de ocasiones que necesitan formar el enfoque; aprender a través de cuestiones duras.	Preguntar cuestiones puntuales y construir conceptualizaciones complejas; la habilidad a aplicar y ejemplificar ideas, hacer analogías y comparaciones, e identificar y clasificar detalles.
Disposición a planear y ser estratégico.	La motivación a juntar metas y hacer y ejecutar planes; la tendencia a aproximar cosas en un calculado y/o gradual hábito.	Estar alerta a las cosas sin objetivo, a la poca dirección, a la poca orientación; alertar a las cosas y pensamientos y sentarse a pensar.	Formular metas y a evaluar modelos alternativos de investigación; la habilidad a hacer y ejecutar planes y prever posibles resultados.
Disposición a mantener	Entusiasmo para investigar; motivación para encontrar y	Estar alerta a preguntas sin respuesta, anomalías,	Observar de cerca, identificar y cambiar

curiosidad intelectual.	plantear problemas.	hechos ocultos; detección de brechas en un conocimiento o entendimiento; notar que es incorrecto u oscuro.	ideas, formular e investigar cuestiones provocativas, enfocarse y persistir en una línea de investigación.
Disposición a investigar y evaluar razones.	Aprender de un escepticismo sano dado, probar asunciones y bases, dirigir la búsqueda y demandar justificación; motivación a descubrir recursos ocultos estar alerta a la fundación evidencial.	Responsabilidad a la superficialidad y a sobre-generalización, cautela de brechas en el conocimiento.	Distinguir causa y efecto, la habilidad a identificar la estructura lógica; la habilidad a razonar inductivamente, la habilidad a pesar y evaluar razones.
Disposición a ser metacognitivo.	La motivación a ser cognitivamente autosuficiente y monitorear las bases del pensamiento; el impulso a mantenerse atrás y tomar reservas; el deseo de auto-enfrentarse.	Estar alerta a la pérdida de control del propio pensamiento; detección de situaciones de pensamiento complejo que requieren auto-monitoreo; reconocer la necesidad de mirar atrás en un episodio del pensamiento.	Ejercitar un proceso mental; concebir la mente como activa e interpretativa; ser auto-evaluativo; reflexionar sobre el propio pensamiento.

Ennis realiza una crítica sobre estas disposiciones y presenta siete criterios por lo que considera que la propuesta de Tishman no es posible aplicarla. Aquí se escriben las dos más relevantes a criterio del autor:

I am only trying to suggest that this list is not so simple and comprehensive as it appears, even though the items on their long list all seem valuable and comprehensible when the terms are taken in their standard meaning. But I am not assuming that making a simple, comprehensive list is an easy task. It is not.⁴⁶ (...) mutual exclusiveness, is often a useful criterion for lists. But in this case, I believe that its use would conflict with providing comprehensible and unconfusing guidance for students, teachers, test makers, and textbook writers. A system that provided mutually exclusive categories, though desirable for some research purposes, would quite probably be too artificial and incomprehensible to serve the purpose I mentioned. I have tried many times over the years to make such a system, but was never able to achieve mutual exclusivity of the categories together with

⁴⁶ Ver, Ennis, Robert, *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*, p,6

comprehensiveness and sufficient comprehensibility for the students, teachers, test makers, and textbook writers.

La excesiva lista que presentan estos autores puede no estar planteando la solución al problema del uso de las habilidades. El problema había sido planteado de esta forma: las habilidades del Pc presentaron el problema que no se usan. Para eso se generaron las disposiciones. Tishman, Jay y Perkins afirman que no han de ser inicialmente enseñadas las habilidades sino que el Pc debe pender de las mismas disposiciones. Ahora bien, estas disposiciones son, de acuerdo a ellos, rasgos intelectuales permanentes del carácter. En la definición expuesta atrás afirman que la disposición no sólo contiene la habilidad sino los componentes psicológicos que estimulan su uso. Por tanto, primero viene la disposición, y ésta ya contiene los rasgos psicológicos que estimulan su uso. Al observar el cuadro de estas disposiciones parece plausible, a primera vista, generar en el estudiante sensibilidad, conjuntamente a la habilidad. Sería el complemento eficaz para que resolver el asunto de la falta de uso de las habilidades. El problema para esta propuesta se presenta en qué enseñar primero.

El aprendizaje de las disposiciones, que sería anterior -o conjunta- a la triada que le compone, hace más dificultoso tanto su enseñanza como efectividad. Tomemos el ejemplo de la segunda disposición: “Disposición a ser cuidadoso intelectualmente”. Como rasgo del carácter permanente en un estudiante que está iniciando su aprendizaje en el Pc. Para partir de la disposición tendría que pasar por un proceso anterior, supongamos, asumir la *inclinación* al afán de precisión, sed de organización, orden mental y deseo de ser meticuloso. ¿Cómo enseñar el afán, la sed y el deseo? inclinaciones que se derivan de la disposición. Tal como ha sido expuesto el proceso tríadico, si el estudiante posee la disposición a ser cuidadoso intelectualmente tendrá esa sed, ese afán y el deseo. Ahora bien, ¿si el estudiante no ha aprendido la disposición o no la posee, qué se puede hacer? Además, debe tener la sensibilidad a estar alerta a la posibilidad de error y a la desorganización, y tener conciencia de la posibilidad de inexactitud e inconsistencia. Si no posee esa sensibilidad, sino que

debe desarrollarla, ¿por dónde puede empezar un estudiante o un maestro a enseñarla?

Al ser mutuamente exclusiva la lista su enseñanza puede ser preparada desde cualquier partición; por ejemplo, a partir de las habilidades: a procesar información de manera precisa, de reconocer y aplicar estándares intelectuales, y de producir orden del caos. O a partir de las sensibilidades, en ese caso la enseñanza del Pc se rarifica en un conjunto de estrategias caóticas de enseñanza de sensibilidades y habilidades para poseer la disposición o viceversa. El orden propuesto de las disposiciones como prioridades se niega en la práctica.

Por lo tanto, la pregunta a esta propuesta se establece a partir de su valor práctico. Si la disposición es un rasgo permanente del carácter ¿de dónde proviene esa permanencia? ¿Cómo se establece?

Hasta esta página se han presentado las diferentes propuestas de disposiciones de los autores tradicionales del Pc, más adelante serán evaluadas de acuerdo al objetivo central del texto: *la ambigüedad en su definición, que abarca su uso y los objetivos del Pc*. Hasta ahora, para recoger la información entregada, es posible afirmar: las disposiciones aparecen en el contexto del Pc como herramienta para el uso de las habilidades y como descripción del pensador crítico. Ese segundo uso se hace más evidente en la presentación de los autores. Sin embargo, es necesario continuar evaluando si las listas ofrecidas tienen una relación directa con los objetivos del Pc. Si son un agregado que genera una nueva visión del Pc o si cumplen con el objetivo principal, pese a las diferentes significaciones del mismo.

2.2. Clasificación de las disposiciones del pc con relación a su uso

A continuación, se categorizarán, de acuerdo a la lista y definiciones ofrecidas los usos del término *disposición*. Cabe aclarar que esbozar las distinciones indicadas no resuelve por sí mismo el problema, ni hace desaparecer los desacuerdos. Clarificar el concepto da mejores herramientas para la discusión y revela el punto fundamental que se pretende mostrar. Si es cierto que los problemas tienen más fácil solución

cuando se los comprende mejor, entonces el estudio de los diferentes usos del término disposición tiene un considerable valor.

2.2.1. Las disposiciones cognitivas, referentes al uso de las habilidades de manera constante y no conveniente

De acuerdo al objetivo general de este texto este es el uso que tiene mayor relevancia para el análisis de las disposiciones. El uso de las disposiciones que se presenta como tendencia a usar de manera constante y no acomodada las habilidades del Pc es de las razones más importantes por las que las disposiciones fueron sumadas al Pc. Como se mostró en el capítulo anterior, al realizar las diferentes pruebas e investigaciones que pretendían evaluar las habilidades, se detectó que estas no eran usadas constantemente por los estudiantes. Aún más, se cuestionó si era posible realizar la transferencia de un área a otra y de acuerdo a varios autores, expuestos atrás, aun se duda de su asertividad.

Por ahora, es posible suponer que la ambigüedad del término en lo que se refiere a la definición y listas propuestas por los autores del Pc, han decantado en dos significados distintos. Pero aún continúa pendiente la evaluación de si fueron suficientes para solventar los errores de las habilidades expuestas atrás.

El criterio de categorización se encuentra en la relación que se establece entre la definición del Pc ofrecida por cada uno de los autores y los enunciados disposicionales. Teniendo en cuenta que la definición que presenta cada autor presenta el/los objetivo del Pc. Cada autor se concentró en presentar una definición del Pc que armonizaría con las habilidades propuestas y con el modelo de pensador crítico que pretende cada uno. Por lo que, el criterio de clasificación de las disposiciones pende de la definición de cada autor.

Así, para Ennis, si la definición de Pc es: “Critical Thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do”⁴⁷. Se clasificarán de acuerdo a su *qué hacer* y *qué creer*. La primera disposición: es la *disposición a cuidar que las creencias sean verdaderas y que las decisiones estén*

⁴⁷ Ver, Ennis, Robert. *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. P.16

justificadas. Tiene una relación directa con su definición y, por tanto, cumple con la clasificación de disposiciones cognitivas. Esta incluye las cinco sub-disposiciones mencionadas atrás: buscar hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, y estar abierto a ellas; para considerar seriamente puntos de vista diferentes de los propios; para tratar de estar bien informado; para respaldar una posición solo hasta donde esté justificada por la información válida; y para usar las habilidades del pensamiento crítico. Operaciones de alto nivel cognitivo, presentadas para apoyar el proceso de perfeccionamiento del pensamiento.

La segunda gran disposición es *cuidar y presentar una posición honesta y claramente, tanto las propias como las de otros*. Esta disposición invita al pensamiento reflexivo. Entre las sub-disposiciones de esta, se encuentran ser claros sobre el significado de lo dicho, escrito, o comunicado de cualquier forma; buscar y ofrecer razones; y tomar en cuenta la situación total. Tanto las disposiciones como las sub-disposiciones invitan al pensamiento reflexivo, característica básica de la propuesta de Ennis.

El tercer grupo pertenece a la segunda categoría que será expuesta adelante, son las disposiciones que resulta un agregado que no pertenece directamente al Pc.

En cuanto a Facione y el consenso de expertos la definición que presentan del Pc contiene las habilidades y disposiciones dentro de la misma definición, las disposiciones que presentan categorizadas ya como para la vida y para el trabajo, permite evaluar en conjunto las disposiciones, así:

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life⁴⁸.

La lista que fue presentada en la página 33, contiene disposiciones específicas que, como ha afirmado en la definición, contribuyen a que el

⁴⁸ Ver, Facione, Peter. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. p.3

pensador crítico cumpla con las características enunciadas. Disposiciones tales como: *curiosidad acerca de un amplio espectro de asuntos*; permite ampliar el campo de conocimiento del individuo. *Interesarse en mantenerse bien informado*, realza la habilidad a mantener su proceso de autoevaluación actualizado; *estar alerta ante las oportunidades de usar el pensamiento crítico*, esa disposición se presenta como la disposición para usar las habilidades, resulta obvio, pero vale la pena afirmar que el Pc se encuentra basado en las habilidades; confiar en los procesos de indagación razonada; auto-confianza en la propia habilidad para razonar; apertura de mente en relación con visiones de mundo divergentes; las anteriores comprometen actividades cognitivas de primer orden. Así, pues como se puede comprobar con la lista presentada en la página 33, las disposiciones enunciadas son disposiciones epistemológicas, es decir, disposiciones que contribuyen a mejorar el pensamiento.

Del grupo Jay, Perkins y Tishman su teoría disposicional cumple el mismo objetivo. Así, las disposiciones están presentadas para perfeccionar el pensamiento a través de su visión tripartita. Sensibilidades, inclinaciones y habilidades contribuyen al grupo cognitivo excepto las que son enunciadas en el grupo ético.

2.2.2. Como disposiciones para el cuidado del *otro*

El *ethos* del pensador crítico se complementa con el segundo uso de las disposiciones presente en la propuesta del movimiento. Las disposiciones que definen el pensador crítico como individuo ético. Este modelo de educación no se limita a enseñar el pensamiento racional, este modelo resultaría incompleto para la formación del individuo y su educación social si no tuviese una fundamentación ética. Un individuo puede ser lógico y no tener un comportamiento social que llegue a beneficiar a otros, -racionalmente es justificable el comportamiento egoísta-. Un conocimiento no se sigue del otro. Esta preocupación se evidencia únicamente en las disposiciones que fueron propuestas posteriormente a las habilidades del

pensamiento. Así nuevamente se expondrá uno por uno los autores presentados haciendo ver esta intención de las disposiciones.

En el tercer grupo de disposiciones que presenta Ennis se muestra claramente esta intención: *cuidar de cada persona*, incluye dos sub-disposiciones: evitar intimidar o confundir a otros al desplegar su pensamiento crítico, teniendo en cuenta sus sentimientos y su nivel de entendimiento; y preocuparse por el bienestar de los otros. Basta con decir que esta habilidad no ha sido contemplada en la definición del Pc, pues el pensador crítico usa las habilidades para decidir qué hacer o qué creer. El uso social no viene contemplado en la propuesta original.

De las de las disposiciones del consenso de expertos, que se encuentran en la segunda categorización, tituladas disposiciones para la vida en general, se encuentra una que cumple con esta categorización: comprensión de la opinión de otros⁴⁹. Los rasgos de comportamiento ético que exige este modelo precisamente pretenden que aquel individuo que ha desarrollado su pensamiento no pretenda con su habilidad intimidar a los demás; afirman valores como honestidad, comprensión, etc.

Por su parte el grupo de disposiciones en Tishman, Jay y Perkins que exhiben esos rasgos éticos de carácter son: de la primera disposición a *ser amplio y aventurero* aparece en la clasificación de *inclinación* “el deseo a pensar con bondad y jugar con nuevas ideas” y como *habilidad* “el pensamiento empático”.

En todas las disposiciones de Richard Paul se encuentran esos rasgos éticos. Estas disposiciones están orientadas hacia ese objetivo, el comportamiento moral del pensador crítico. Enseñar al estudiante una manera de comportarse frente a su conocimiento que le permita respetar y comprender a los demás.

⁴⁹ Comparar con, Facione, Peter. *The Delphy Report*, p, 14

3. El concepto de disposición

En este capítulo se pretende establecer dos categorías para las disposiciones presentadas y así generar una mayor comprensión a las listas ofrecidas atrás. Estas dos categorías son las disposiciones cognitivas y las disposiciones éticas. Las cognitivas forman parte del *ethos* del individuo, son cognitivas de manera directamente relacionada con el Pc; las otras se refieren a otros rasgos del carácter o disposicionales agregados al Pc relacionados con la otredad⁵⁰. El asunto es que al ser observados bajo este lente y diferenciados sus usos se hace posible realizar una mejor evaluación de los objetivos que señala el MPc y la posible modificación de ellos con la inclusión de las disposiciones.

3.1. Las brechas que separan las habilidades del pensamiento de la acción crítica

La simple enseñanza de las habilidades demostró no ser suficiente para llevar a la acción la reflexión crítica, debido a esto se propone la dicotomía habilidades-disposiciones. El punto a demostrar este capítulo es que el resultado de esta dicotomía realmente fue *insuficiente*, aun para producir la acción crítica. Si bien, no es evidente a primera vista demostrar la insuficiencia que se replantea, dividir en dos pasos el proceso facilitará su evaluación, así: existe un paso que va de conocer las habilidades del pensamiento a dominar las habilidades del pensamiento crítico, esto es, utilizarlas para ser un pensador crítico a este distanciamiento que se ha dado se le llamará la primera brecha, y entre utilizarlas y *actuar* de manera consistente con ese pensamiento crítico se encuentra la segunda brecha. Se pretende demostrar que estas brechas no son cubiertas por las disposiciones, y que resultan, incluso para el primer

⁵⁰ Otredad en el sentido, quizá que Octavio Paz lo contempla en el que el individuo cae en cuenta de que vive separado de los demás; de que existe aquél que no es él; de que están los otros y de que hay algo más allá de lo que él percibe o imagina. El pensamiento crítico tal como es presentado inicialmente puede generar individuos racionalmente egoístas y, por tanto, la adición de esta categoría se hace evidentemente interesante.

paso, en un uso circular. Al demostrar esto se logrará demostrar la hipótesis que defiende el texto.

En este capítulo se realizará la principal división de las disposiciones de acuerdo al *ethos* ético y al *ethos* cognitivo. Se abandonará el estudio de las disposiciones éticas, dado que no es el tema de este texto, y se enfocará la atención en evaluar las disposiciones cognitivas. En un segundo paso se establecerán las brechas discusión central del texto y base para evaluar las disposiciones. En este capítulo es imprescindible el análisis que realiza Gilbert Ryle en su texto *El concepto de lo mental* de las disposiciones. Puesto que Ryle descubre la ambigüedad y la aclara su metodología y distinción de enunciados serán usados para ir comparando conjuntamente con el empleo que se le ha dado al concepto en el Pc. De esta comparación se mostrará, inicialmente, que contemplar el concepto de disposición como motivación es un error que comenten frecuentemente los lectores del Pc y, por eso, se suele concluir que las disposiciones son suficientes garantías del proceso del Pc. Empero, si no son contempladas como motivaciones, entonces surge la pregunta ¿cuál es el papel que puede jugar las disposiciones en el Pc? Es decir, si fueron agregadas para solucionar los problemas del uso inconstante y conveniente, ¿cómo pueden las disposiciones ser la solución al problema? La segunda parte de este párrafo presentará con base en el análisis del concepto disposición una relectura de las mismas. Se continuará evaluando, con base en las brechas y la clasificación ryleana del concepto si las disposiciones cognitivas son el recurso para usar las habilidades de manera no acomodada, ni conveniente.

En *El concepto de lo mental* Gilbert Ryle indaga acerca de los diferentes *términos* disposicionales y distingue aquellos que frecuentemente inducen al error en su apreciación y uso. En lo que sigue, postularé tres características básicas de las disposiciones, a partir del análisis de Ryle, que luego se utilizará en el argumento que se desarrollará en el siguiente capítulo. Estas características son: una disposición no es lo mismo que una motivación; las disposiciones pueden ser complejas y requerir del uso de otros conceptos para describir su manifestación; y las disposiciones son

descripciones de los rasgos intelectuales de un tipo de persona, en este caso el pensador crítico.

3.1. Ambigüedad del concepto disposición

Dado que las disposiciones aparecen en el contexto del Pc como dispositivo que cubrirá la brecha entre habilidades del pensamiento y la acción crítica, suponen ser la causa de las acciones críticas. Sin embargo, en esta suposición se revela la ambigüedad del concepto tal como es usado por los autores del movimiento. Las diferentes investigaciones que se han realizado a lo largo de muchos años de investigación acerca de las causas de la acción a cargo de Aristóteles, Jon Searle, Jon Elster, Schiller, entre otros, presentan diferentes términos –o causas- que producen la acción como hábitos, motivaciones y sentimientos.

Los hábitos si bien generan la acción de muchas formas del comportamiento humano estas acciones son generadas por la costumbre, carentes de reflexión; por tanto, son erróneas dentro del contexto del pensamiento crítico. Explican la acción del individuo, como la acción de fumar, dormir sin medias, comer a determinada hora, etc., pero no son el resultado de una reflexión previa.

Quando decimos que alguien hace algo por puro hábito, queremos significar que lo hace automáticamente, sin tener conciencia de que lo está haciendo. No muestra cautela o sentido crítico⁵¹.

Los sentimientos son el generador de conducta por excelencia, las emociones producen las acciones, sin embargo, se encuentra con frecuencia la relación reflexión-emoción como antónimos. Por esto, de los términos asociados con la causa de las acciones el que más se asemeja a la discusión es la motivación, por tanto se dará una consideración más profunda en lo que sigue.

Es erróneo señalar las disposiciones como motivaciones. Sin embargo, este uso ha sido constantemente contemplado como lo hace ver Jorge Valenzuela y Ana M^a Nieto. Ellos hacen una pequeña reseña del Pc en la que interpretan las

⁵¹ Ver, Ryle, Gilbert, *El concepto de lo mental*, pág. 41

disposiciones como motivación. El error en estos lectores está basado en la lectura de unos textos de los autores representativos Ennis, Siegel, entre otros y, manifiestan que la necesidad de su inclusión en el Pc nació de esta forma:

Durante mucho tiempo, las habilidades fueron el único objetivo en la instrucción y evaluación del pensamiento crítico. Éstas se consideraban como suficientes para poder ejercitar este tipo de pensamiento. Sin embargo, hoy se considera que la adquisición y pericia de estas habilidades del pensamiento crítico no garantiza en sí el proceso de pensar críticamente. Una persona puede conocer y dominar las habilidades pero puede no aplicarlas. Es necesario además estar dispuesto y motivado para ejercitarlas cuando las circunstancias lo requieran. Esta es la opinión de la mayoría de los teóricos en el tema (i.e. Ennis, 1987; 1996; Halonen, 1995; Halpern, 1998; McPeck, 1981)⁵²: pensar críticamente requiere de un conjunto de habilidades y de disposiciones. El pensamiento crítico, así concebido, está compuesto de habilidades que son el componente cognitivo y de disposiciones que serían el *componente o aspecto motivacional* (las cursivas son mías) (Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991)⁵³ Estos dos aspectos conjuntamente, y la puesta en acción de ambos, se traducirían en el componente conductual del pensamiento crítico, que permitiría la realización de este tipo de pensamiento⁵⁴.

Otro texto de lectores del Pc donde se evidencia la asociación del concepto disposición como motivación la ofrece Carlos Saiz en su texto *Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico*, así:

Hay un grupo de autores (Ennis, 1994; Norris, 1992) que definen la disposición del pensamiento crítico como una tendencia, una propensión, o una susceptibilidad a hacer algo en determinadas condiciones. Sería, por tanto, una *motivación general para desplegar el pensamiento crítico cuando se den las circunstancias para aplicarlo*. Otros (e. g. Facione y Facione, 1992; Facione,

⁵² La cita se mantiene tal como está en el documento original. Estos textos a los que aluden son: Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills*, 9-26. New York: Freeman and Company. Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75-81. Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. Y McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Martin Robinson.

⁵³ La cita es: Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature, review and needed research. In L. Idol, & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp.11-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁴ Ver, Valenzuela, Jorge y Ana Ma. Nieto. *Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación*, en Revista Electrónica de Motivación y Emoción, <http://reme.uji.es/>. Pág, 2.

Facione y Giancarlo, 2000) consideran las disposiciones como atributos caracterológicos, actitudes intelectuales o hábitos de la mente, y las definen como una “*consistente motivación interna* para actuar de una determinada manera”⁵⁵.

La *motivación* es un sentido incorrecto del término *disposición*. Gran parte de este error procede de la ambigüedad del concepto. En este punto se mostrará que las disposiciones aunque en su enunciado contengan los términos querer, cuidar, conocer, no son sinónimos de *motivación*. La asociación de ambos términos en la explicación de la acción contribuye a la ambigüedad. Cuando se pregunta sobre la causa de ciertas acciones se tiende a contestar haciendo uso de los dos términos, tanto *disposición* como *motivación* indiscriminadamente. Sin embargo, un análisis más detallado muestra que estos dos conceptos no proceden de la misma forma. Es diferente su uso para la respuesta a la pregunta ¿por qué Juana le pegó a Jaime en la cabeza? Respuesta con uso del término *motivación*: “la *motivación* de Juana en asestarle un golpe en la cabeza a Jaime fue que éste le quitó su esfera”. Es diferente a la afirmación, “la *disposición* de Juana es asestarle golpes a quien le quite sus esferos”. La *motivación* puede estar definida por una circunstancia específica que unida a una emoción decanta en la acción. La *disposición* nos habla de las características del comportamiento de un individuo que describen un tipo de acciones que ocurren con mayor regularidad que el caso de la *motivación*. Para la primera respuesta se entiende la ira de Juana, para la segunda el uso del término *disposición* parece señalar que Juana le asesta golpes con frecuencia a quien le quita sus esferos. Ahora bien, una *motivación* es una pulsión, un deseo, de llevar a cabo ciertas acciones y puede aplicarse a acciones que urgen de *motivaciones* específicas. Pero, también la *motivación* responde tanto a causas como al carácter de la persona. Ryle afirma:

(...) bajo el rótulo "emotividad" se incluyen, por lo menos, tres o cuatro diferentes tipos de cosas, que denominaré "motivaciones" ("inclinations" [or "motives"]), "estados de ánimo", ("moods"), "conmociones," ("agitations" [or "conmotions"]), y "sentimientos" ("feelings"). Las *motivaciones* y los estados de ánimo, incluyendo las *conmociones*, no son acontecimientos y, en consecuencia, no se

⁵⁵ Ver, Nieto, Ana María y Carlos Saiz, *Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico*. p,256

manifiestan ni pública ni privadamente, son propensiones, no son ni actos ni estados. Sin embargo, son propensiones de tipos diferentes y las diferencias que existen entre ellas son importantes. Por otra parte, los sentimientos son acontecimientos, pero el lugar que deben ocupar en una descripción del comportamiento humano es muy diferente del que le atribuyen las teorías corrientes. A diferencia de las motivaciones, los estados de ánimo son, como las enfermedades y el estado del tiempo, condiciones temporarias que de alguna manera aglutinan acontecimientos, pero que no son en sí mismas acontecimientos.”⁵⁶.

La disposición, sin embargo, es una tendencia a realizar cierto tipo de acciones o a tener cierto tipo de reacciones en cierto tipo de circunstancias. La diferencia radica en el hecho de que la motivación es la *fuerza* para actuar, mientras que la tendencia es la generalidad de la conducta explicable. Así, en el ejemplo de Juana, ella le pega a su compañero por un *motivo*, que puede traducirse en una emoción o circunstancia, pero no siempre les pega a sus compañeros por la misma emoción o las mismas circunstancias. Si no fuera Jaime sino Alicia quizá su acción hubiese sido diferente aunque el motivo fuese el mismo “el rapto de su esfero”. Dado el caso de que siempre que le quitan el esfero le pega a sus compañeros, más que una motivación es una disposición y la fuerza no es la misma, afirma Ryle:

La fuerza de las motivaciones está dada por sus fuerzas relativas enfrentadas con alguna otra motivación, con cualquier otra, o con la mayoría de ellas. En parte, están determinadas por la manera en que la gente da preeminencia a sus actividades internas y externas y —lo que es únicamente un paso particular— por el resultado de *la pugna existente entre sus propensiones*, cuando las circunstancias lo determinan, esto es, cuando no se pueden hacer dos cosas a las cuales se es propenso. Decir que sus motivaciones tienen tal o cual fuerza, es decir que se inclina a dar preeminencia a una u otra de sus actividades⁵⁷.

Así, la disposición o propensión se entiende como la razón que explica su comportamiento y puede ser modificado por algún tipo de motivación y emoción. Las motivaciones y las emociones aparecen en el individuo a partir de circunstancias específicas; mientras que, las disposiciones proceden de generalidades. Así, si se

⁵⁶ Ver, Ryle, Gilbert. *El concepto de lo mental*. Pág.82.

⁵⁷ Ver, Ryle, Gilbert. *El concepto de lo mental*. Pág.94.

lograra enseñar al estudiante a cuidar que sus creencias sean verdaderas, puede el estudiante tener un motivo específico que le lleve a no *inclinarse* a su disposición y hacer otra cosa a lo que se espera haga cuando se obtiene la disposición. Por ejemplo, un individuo conservador ha aprendido tal disposición -a cuidar que sus creencias sean verdaderas, evaluando la información que la justifica- y ha evaluado el carácter urgente de modificar su homofobia. Así, luego de aceptar con ánimo a sus compañeros homosexuales, justificado en la escasez de razones para el rechazo, ha sido el promotor de la campaña de tolerancia en la oficina por cinco años. Pero se acaba de enterar que el profesor de su hijo que está en el jardín es homosexual; decide retirar al niño del jardín y colocarlo en otro donde además trabajen solo mujeres. Aunque haya desarrollado a fuerza de razonamientos y constancia tal disposición, aunque no posea razones para desconfiar del profesor de su hijo y el motivo por el que retira a su hijo del jardín sea inmediato y quizá mal justificado, lo hace. Esa acción final procede de un evento específico que le quitó fuerza a la disposición a cuidar de sus creencias.

Por lo tanto, como se acaba de mostrar, los lectores del Pc han confundido el concepto de disposición con motivación. Por eso se suele entender las disposiciones como la solución al inconstante uso de las habilidades. Luego de este análisis se observa que no es lo mismo referirse a disposiciones que a motivaciones. Sostengo que este tipo de error no procede directamente de los autores tradicionales. Por esa razón en la siguiente parte del texto se continuará con la investigación del concepto separando los usos que cada autor ofrece.

3.2. Disposiciones mentales deben ser descritas utilizando otro tipo de conceptos

Es importante señalar que el ejemplo que comúnmente es usado por los autores del MPc para la explicación de la disposición es el ejemplo ryleano de la fragilidad del vidrio. El término disposición del que se ocupa este texto es una concepción más limitada aún, pues nos interesan únicamente aquellos términos que son apropiados para la caracterización de aspectos que exhiben cualidades del

intelecto y del carácter como base para describir la conducta de alguien, para describir a alguien como pensador crítico, es decir, para describir a quien usa las habilidades del pensamiento dadas por el MPc. Ennis afirma:

We can not see that glass is brittle simply by looking at it. Something must happen to the glass in order that its disposition be revealed. *Similarly*, critical thinking dispositions are not obvious by inspection. We cannot see the disposition to be open to alternatives. Something must happen in order that the dispositions be revealed. This hidden quality of dispositions is a problem that must be faced by attempts to assess critical thinking dispositions⁵⁸.

No es lo mismo aplicar los términos disposicionales a los objetos que a las características mentales de un individuo o de las acciones humanas. Y es claro que las disposiciones no son susceptibles de ser reveladas; para eso el siguiente análisis de las características temporales de las mismas. Ryle afirma:

(...) algunas palabras disposicionales son altamente genéricas o determinables, mientras que otras son altamente específicas o determinadas; los verbos con los que damos cuenta de los diferentes ejercicios de tendencias, capacidades y propensiones genéricas, pueden diferir de los verbos con los cuales designamos las disposiciones⁵⁹.

A esto se refiere Ryle para establecer algunas diferencias entre los verbos que se usan para los enunciados disposicionales. Existen términos disposicionales complejos que contienen actividades diferentes a las del mismo verbo. El ejemplo anunciado es: “el abogado aboga por su cliente”; mientras que, el ingeniero no ingeniere⁶⁰, sino que sus actividades deben ser descritas utilizando otro tipo de verbos que relaten sus actividades. Las disposiciones del Pc contienen un tipo determinado de acciones que la acompañan que son verdaderamente más complejas para analizar que la cuestión de la elasticidad de un caucho o la fragilidad del vidrio.

⁵⁸ Ver, Ennis, Robert, *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*, p,166

⁵⁹ Ver, Ryle Gilbert, *El concepto de lo mental*, p, 119

⁶⁰ Ver, Ryle Gilbert, *El concepto de lo mental*, p, 119

Poseer la disposición a *tener flexibilidad para considerar alternativas y opiniones*⁶¹ no es posible verla tal como se enuncia. Primero, tal disposición no es en sí misma evidente; segundo, la evidencia de que alguien posee tal disposición se hará visible si el individuo en alguna conversación o ensayo o cualquier manifestación de su opinión demuestra que conoce los diferentes puntos de vista de los que trata cualquier tema a tratar. Esto es si hace uso del análisis, inferencia y evaluación del tema. Un ejercicio similar se hace en la disposición a cuidar y presentar una posición honesta y claramente, tanto las propias como las de otros⁶², se podrá observar si juzga la credibilidad de una fuente basado en hechos antecedentes; consecuencias; aplicar prima facie principios aceptables; considerar alternativas; sopesar, ponderar y *decidir*. Cada disposición incluye un número limitado de acciones que se deben realizar para poder ser manifestados.

Luego de esa manifestación de la disposición en diferentes situaciones se puede aducir que el individuo posee esa disposición y prever que podrá realizar ese tipo de ejercicios en circunstancias similares. Aún más el individuo podrá ser llamado pensador crítico o, por lo menos, “aquel que juzga de manera honesta sus opiniones y las de los otros”.

3.3. Disposiciones como descripción del pensador crítico

Las disposiciones son enunciados de carácter semihipotético, o contrafactual, es decir, hechos que no acaecen en un momento específico y que pueden o no ser comprobables en el presente inmediato. La realización de los enunciados contrafactuals procede de hechos particulares que satisfagan lo expresado por el consecuente. Así, la verdad o falsedad de estos enunciados, la lógica de los enunciados disposicionales, debe poder ser corroborada en algún momento. A diferencia de enunciados que relatan cuestiones de hecho cuya verdad debe ser corroborada de inmediato. Los enunciados disposicionales no relatan cuestiones de hecho.

⁶¹ Ver, Facione, Peter, *The Delphy Report*, p.13. Séptima disposición.

⁶² Segunda disposición de Ennis.

Así mismo, las oraciones disposicionales pueden describir el comportamiento de alguien, aunque no lo esté haciendo manifiesto en el momento presente. El enunciado disposicional puede ser *actualizado* en el futuro. Entonces su actualización no es inmediata; es decir, este tipo de enunciados no requieren que en el momento presente se pueda confirmar su verdad o falsedad, pero sí requieren de una acción que demuestre su validez en el futuro, con cierto límite de tiempo.

Las disposiciones se refieren a la descripción o prescripción –descripción de una acción que se dará en un momento no determinado en el futuro- del comportamiento de alguien. A la descripción del *ethos* de un individuo. Contemplado desde ese punto se retornará a los autores del Pc y se observará qué características posee el pensador crítico. Para Ennis: “The ideal critical thinker can be roughly characterized by the following interdependent and somewhat-overlapping set of twelve disposition and sixteen abilities. All twelve dispositions and the first twelve abilities are offered as constitutive of the ideal critical thinker”⁶³. Ser un pensador crítico depende del uso de las habilidades y de la tenencia de las disposiciones que Ennis ha consignado en sus textos.

Así, una persona posee la disposición a cuidar que sus creencias sean verdaderas, procurando mantenerse informado acerca de las diferentes posturas que involucran sus creencias, y si se mantiene en constante evaluación acerca de la calidad de la información que sustenta los diferentes puntos de vista puede ser catalogado como un pensador crítico.

Mientras que, para Paul: “Los pensadores críticos deben ser descritos como “personas intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; confiados en la razón y en la integridad intelectual; muestran coraje intelectual y autonomía intelectual”⁶⁴. Esta descripción contiene algunas de las disposiciones del pensador crítico enumeradas atrás por Paul. Así, nuevamente las disposiciones han sido usadas para *descripción* del pensador crítico.

⁶³ Ver Ennis Robert, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, p.9

⁶⁴ Ver, Paul, Richard *Estándares intelectuales del Pensamiento Crítico*, p. 8

El consenso de expertos apunta: “The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fairminded 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”⁶⁵. Exhibe como definición del pensador crítico la lista ofrecida de las disposiciones que ha presentado pertenecientes al grupo de disposiciones para la vida.

Perkins, Jay y Tishman dicen:

We argue that the ideal thinker is disposed toward all of the above thinking behaviors, appropriately exhibiting one or more of them, depending on the thinking occasion⁶⁶.

El *ethos* del Pc, de acuerdo a la postura de Tishman, Jay y Perkins, es estar dispuesto a mostrar esa conducta mental. El uso que dan aquí a disposición es diferente al usado como tendencia, este uso de disposición pertenece al término relacionado con estar *preparado*.

Las disposiciones designan el comportamiento de los pensadores críticos; es decir, el *ethos* del pensador crítico de manera prescriptiva. De entre estos usos se diferenciará las disposiciones que prescriben el comportamiento cognitivo que debe exhibir el pensador crítico de aquellas que prescriben su comportamiento social. Adelante se clasificarán las disposiciones de los autores presentados en estas categorías. El propósito de separar las disposiciones es seleccionar aquellas que no cumplen con el objetivo que importa a este texto, y poder centrar la atención a las que fueron planteadas como solución para el uso de las habilidades de manera constante.

Este examen del concepto disposición ha presentado tres aclaraciones del concepto. Primero, no puede ni debe ser confundido con motivación, por lo que es errado afirmar que las disposiciones son las herramientas para usar de manera constante las habilidades, si y sólo si, se quiere significar *motivo* para usar de manera

⁶⁵ Ver Facione, Peter, *The Delphi Report*, p.3

⁶⁶ Ver, Perkins, D. N., Jay, Eileen y Tishman, Shari. *Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking*, p.13

constante las habilidades. Segundo, las disposiciones mentales incluyen otros verbos que no son evidentes por sí mismos, que contienen otros ejercicios intelectuales y, tercero, las disposiciones son usadas para hacer la descripción del comportamiento de un individuo, es posible afirmar si un individuo es el pensador crítico si usa las disposiciones y las habilidades. Dado su calidad de enseñanza es posible que estas disposiciones y/o habilidades no se revelen en la acción inmediata del individuo, se otorga un ´remiso futuro pero limitado. Para demostrar si posee o no las disposiciones y/o habilidades y poder de esta forma ser llamado pensador crítico.

Ahora, conforme a esta explicación del concepto, se pasará a clasificar las disposiciones de acuerdo a su uso, pensando en si pueden o no ser la solución a los inconvenientes planteados como transferencia, uso inconstante y uso acomodado de las habilidades.

4. La insuficiencia de las disposiciones para solventar los problemas anunciados en las habilidades

Llegados a este punto, es importante volver atrás y observar las razones por las cuales las disposiciones fueron planteadas y responder si realmente su inclusión logró solventar tales problemas. Así como se presentó en el primer capítulo, los problemas sobre los que se evaluarán las disposiciones son: el uso inconsistente y acomodado de las habilidades, el error del proceso de inferencia en la cotidianidad, la enseñanza de las habilidades en diferentes contextos, estos dos últimos se traducen como el problema de la transferencia y la generalización-.

Pareciese que estos inconvenientes se derivan del primero: el problema del uso inconsistente y acomodado de las habilidades. La solución a este inconveniente requería de un algo que originara en los aprendices el deseo, la querencia o la motivación de usar las habilidades del pensamiento. Se demostró por qué las disposiciones no pueden ser contempladas como eso.

Más adelante se categorizaron los posibles usos del concepto disposición en dos. De ellos uno continúa siendo el objetivo que parece soslayar los inconvenientes encontrados en la enseñanza de las habilidades; enfocados en este punto vuelve la pregunta: ¿pueden las disposiciones cognitivas hacer que el estudiante use las habilidades de manera constante y no acomodada? El análisis que sigue pretende evaluar las disposiciones cognitivas de acuerdo con sus posibilidades para cumplir con el objetivo práctico. Análisis que se realizará frente a la exposición de la brecha que existe entre el pensador crítico y el actor crítico.

A continuación, se evaluarán las disposiciones observando los enunciados que las componen; además se mostrará que, para poseer las disposiciones, es necesario antes usar las habilidades; esto invalida el uso de las disposiciones como herramientas para el uso de las habilidades, en caso de que para tener disposiciones se deban usar las habilidades y viceversa, nos encontramos frente a un argumento circular que deja al estudiante y al profesor en la misma situación.

Las propuestas de los autores se evaluarán conforme a su propio espacio de sentido. Esto es, si cada uno ha presentado unas habilidades y unas disposiciones, se analizará cada propuesta de acuerdo con sus propias habilidades y disposiciones. Si existe tal circularidad en cada autor, se debe lograr mostrar que sus disposiciones son dependientes de sus habilidades. Sólo de esa forma, se podrá descubrir que no se cubre la brecha. Se tomará como ejemplo una o dos de las disposiciones para hacer el argumento atrayente y poco redundante, un ejemplo de cada uno mostrará que, con las demás disposiciones, ocurre similarmente que con las otras.

4.1. Las brechas del pc: del uso de las habilidades al actor crítico

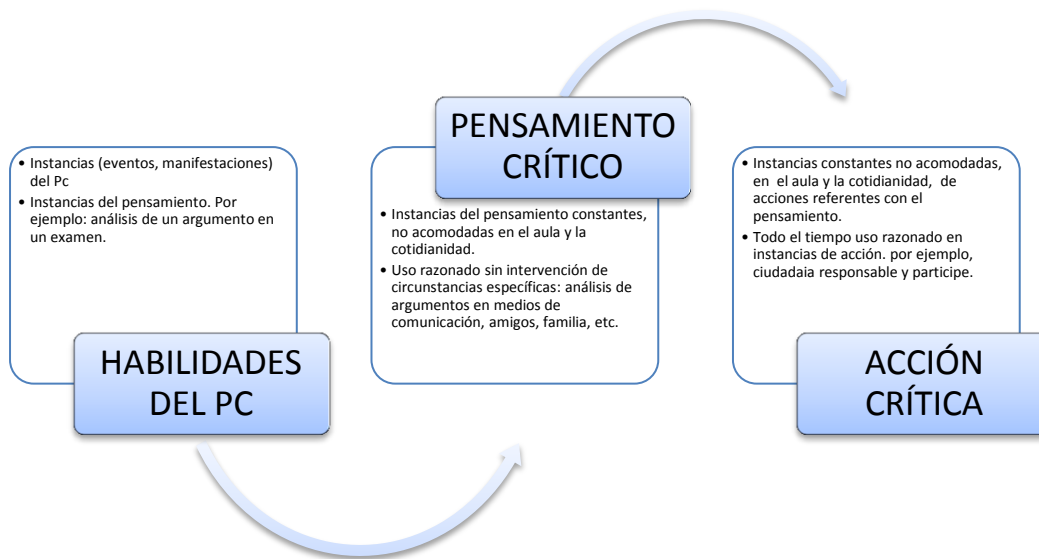
Es evidente que para los autores del Pc la modificación del pensamiento llevará resolutamente a la acción. Este capítulo alienta la discusión acerca de si las disposiciones son condiciones suficientes para generar la acción crítica. Esta propuesta se establece bajo la suposición de una brecha entre los estados mentales y las acciones. La propuesta original del Pc suponía que el aprendizaje de las habilidades era condición suficiente y necesaria para la acción crítica. Los estudios demostraron que el aprendizaje de las habilidades es condición necesaria, en cuanto que las habilidades dirigen el pensamiento a la búsqueda del orden y el perfeccionamiento de los juicios bajo la evaluación de la información, pero no son condición suficiente para la acción. El adiestramiento en las habilidades del pensamiento permanece en el ámbito de los eventos o estados mentales y, en tanto que mentales y conscientes, no son percibidos o experimentados como estableciendo condiciones suficientes para la acción. El Pc incorpora unas estructuras en el estudiante que le guían acerca de cómo manejar su pensamiento con relación al espacio académico en el que, como señaló Bailin, el estudiante hace una selección de su uso y puede realizarlo de forma conveniente, puede demostrar la falta de constancia sobre el procedimiento que está aprendiendo. El uso de las habilidades, en este primer estadio, pertenece limitadamente al ámbito mental. Este paso se ha querido señalar y determinar previo a la acción crítica. Es improbable suponer que del

adiestramiento en las habilidades se podrá pasar a la acción crítica sin antes haber demostrado su uso constante en el espacio de aprendizaje, académico y cotidiano. Así, entre el aprendizaje de las habilidades y las manifestaciones del Pc, se evidencia un desplazamiento que va del uso exitoso en el ámbito académico al uso cotidiano; es decir, el uso de las habilidades en ensayos, discursos y pruebas al uso de las habilidades en los procesos cotidianos de recepción de información; por ejemplo, de los *mass media*, –televisión, internet, otros– o familia, amigos etc. Para dar este primer paso, el estudiante debe haber derrotado la inconstancia y perseverado en el uso de las habilidades independientemente de las circunstancias específicas, éstas son entre otras: el profesor que exige ese análisis, el tema de interés personal, ganar una contienda verbal que beneficia el grupo ideológico o la cosmovisión que arrastra la opinión acerca de algo o alguien.

Luego de ese paso en el que se puede observar el advenimiento del pensador crítico –porque aparece el individuo que *piensa* de forma crítica y de manera constante y no acomodada– se da el siguiente paso hacia la acción crítica. En este punto, es apremiante diferenciar la acción crítica de cualquier manifestación de acción que procede del pensamiento. No cualquier tipo de pensamiento puede ser llamado crítico, ni cualquier acción llamada crítica. La acción crítica tiene dos condiciones: primero, debe proceder de un análisis guiado por el uso de las habilidades del pensamiento y, segundo, es la acción que se deriva de los objetivos educativos propuestos por los autores, “ser capaz de determinar su propio futuro”⁶⁷, y que decantará en el *ciudadano* participativo, por ejemplo, en la medida en que el individuo hará una elección *informada* de las opciones que se presentan⁶⁸. Por tanto, la acción crítica es el acto producido por el pensamiento perfeccionado, es un acto dirigido a los objetivos planteados por los autores del Pc. Estos pasos se representan en el siguiente cuadro:

⁶⁷ Ver, Siegel, Harvey, *Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education*, p.69.

⁶⁸ Ver, Duhan, Kaplan Laura. *Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement*. P.365



Son tres estadios que representan instancias: dos *mentales* y uno *físico*. El primero va de las habilidades del pensamiento al pensamiento crítico. Se define a un individuo como pensador crítico cuando esas instancias del pensamiento son constantes y es posible verlas, no sólo en los exámenes, sino en su cotidianidad, esto es cuando su uso no se acomoda sólo al salón de clases, o a la profesora o al profesor que insiste en esto, sino cuando se realiza con frecuencia. En la anterior instancia, se llama pensador crítico. La acción crítica se define en el individuo cuando éste pasa a las instancias de acción, cuando su actuar demuestra sus cualidades mentales.

A continuación, se demostrará que las disposiciones no son condiciones suficientes para cumplir siquiera con el primer paso. Las disposiciones como están planteadas presentan un argumento circular; es decir, las disposiciones que según los autores servirán para llevar a la acción las habilidades, se expresan en enunciados que incluyen el mismo uso de las habilidades.

4.2. Evaluación de las disposiciones Ennis frente al objetivo del uso de las habilidades

La segunda gran disposición planteada por Ennis se enuncia como: *a cuidar que las creencias sean verdaderas y que las decisiones estén justificadas*. ¿En qué se podría ver que alguien tiene esta disposición? Probablemente sería una persona que no emitiría afirmaciones sin tener suficiente evidencia y argumentos detrás, lo cual se vería a su vez, manifestado en que se le vería frecuentemente evaluando las posibles ideas y decisiones antes de adoptarlas. En los debates no se le vería tampoco simplemente tratando de ganarlos, sino intentando entender mejor la situación en cuestión, lo cual a su vez se manifestaría en que, con frecuencia, se le vería evaluando rigurosamente sus propias posiciones en ejercicios de autocrítica, así como reconsiderándolas. Notemos que, en última instancia, lo que se le vería haciendo es poner en práctica las habilidades de pensamiento crítico, especialmente aquellas relacionadas con la evaluación de argumentos, sobre las ideas que él mismo ya ha adoptado o podría llegar a adoptar. En otras palabras, usaría apropiadamente esas habilidades al hacerlo de manera consistente y rigurosa. De esta manera, dicha disposición parece poder reducirse al uso apropiado de las habilidades de pensamiento crítico.

Un ejercicio similar de análisis puede hacerse con las sub-disposiciones que acompañan esta primera gran disposición. La primera es la disposición a buscar hipótesis, explicaciones, conclusiones, planes y fuentes alternativas, y estar abierto a ellas. Una persona con esta disposición es una persona que no se conforma con una primera explicación, o fuente, etc., sino que se le ve frecuentemente buscando y evaluando alternativas. Ahora bien, buscar alternativas es parte integral de la evaluación de un argumento, en la puesta en práctica de habilidades como la atribución de supuestos implícitos⁶⁹ y la evaluación de inferencias y argumentos

⁶⁹ Mejía, A. Reconstruction in criticality: A discussion on questions, assumptions, and interpretation. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Pág. 21

inductivos⁷⁰. Es así como, a la pregunta: ¿Qué significa tener la disposición para buscar hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, y estar abierto a ellas?, la respuesta sería usar las habilidades mencionadas, y usarlas bien y constantemente.

La segunda subdisposición es una disposición a considerar seriamente puntos de vista diferentes de los propios. Una persona con esta disposición es una que regularmente examina con igual rigurosidad los puntos de vista propios y los que son contrarios a ellos; que no descarta a estos últimos rápidamente sin antes haberlos examinado y evaluado. Aquí, de nuevo, podemos ver que se trata de aplicar las habilidades relacionadas con el análisis y la evaluación de argumentos, en este caso con respecto a las ideas y argumentos que no coinciden con los nuestros.

Particularmente interesante es que, de la última de las subdisposiciones de la primera gran disposición dice, exactamente y de manera muy explícita, lo que se pretende mostrar en el argumento: Las disposiciones son las mismas habilidades con una nota normativa sobre usarlas, y usarlas bien.

De esta forma, volviendo al cuestionamiento anterior: ¿Logró la primera disposición el objetivo de generar que el estudiante maneje las habilidades de forma no acomodada y constante?, ¿logró esta disposición modificar el tipo de inferencias que se realizan en diferentes contextos, es decir, superar el argumento de la transferencia? Posiblemente la respuesta sea negativa. Para la primera pregunta aún hace falta el componente de querer, motivación, o deseo; y para la segunda la enunciación de contextos específicos continúa siendo un contrargumento. Además, este volver sobre las habilidades no muestra un paso en la práctica, sino un retorno al primer dilema, el uso de las habilidades, pues si el estudiante demuestra la tenencia de las disposiciones significa que utilizó las habilidades, previo a la adquisición de la disposición. Es lo que se llamará el argumento circular de las disposiciones.

⁷⁰ Missimer, C. Where's the evidence? *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*. Pág 14.

4.3. Evaluación de las disposiciones consenso de expertos frente al objetivo del uso de las habilidades

En este numeral se continuará con el análisis de las disposiciones del consenso de expertos. Las habilidades en el consenso de expertos son bastantes generales, por lo que es incluso más fácil de hallar el problema de la circularidad. Para el análisis se mostrarán las dos primeras disposiciones de cada grupo. Del primer grupo denominado “generales para la vida”, la primera disposición *curiosidad acerca de un amplio espectro de asuntos* requiere de habilidades como *inferencia*, consultar evidencia, a ser *curioso*, también a conjeturar alternativas, plantear conclusiones, se puede hacer uso la *disposición del análisis* como habilidad, o incluso se puede hacer uso de *sub-habilidades* como examinar ideas, detectar y analizar argumentos. Examinar, detectar y analizar como resultado de la curiosidad. La disposición a ser curioso podría abarcar un gran espectro de habilidades, además de las mencionadas por el mismo consenso. Por tanto, para hacer uso de la disposición para la curiosidad acerca de un amplio espectro de asuntos, el estudiante debe hacer tanto de disposiciones como de habilidades.

La segunda disposición es *interesarse en mantenerse bien informado*. Esta disposición abarca la totalidad de las habilidades propuestas por el consenso. Para mantenerse bien informado, es necesario analizar la información que se tiene previamente, esto incluye la disposición a la curiosidad, debe examinar argumentos que probarán si está bien o mal argumentada la información. Con especial atención a la habilidad de *la evaluación*, pues de ésta depende lo bueno o malo de la información, las sub-habilidades que le acompañan para evaluar declaraciones y argumentos dirigen la evaluación en diferentes tipos y, posiblemente, se requiera de autoevaluación para preguntarse sobre el juicio de las propias conclusiones a las que llegue con la buena información.

Del segundo grupo denominado “relativas a asuntos preguntas o problemas específicos” la primera disposición es *claridad al enunciar una pregunta*, el pensador

crítico usará la habilidad para evaluar, consultar evidencia, conjeturar alternativas plantear conclusiones.

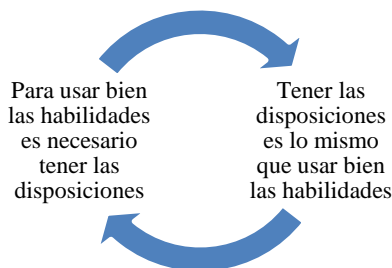
La segunda disposición, *el orden para trabajar asuntos complejos*, requiere de análisis sobre el orden que se desee; además necesita de un esforzado empleo de *interpretación*, que es la habilidad de comprender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas procedimientos o criterios.

Nuevamente las críticas a las habilidades continúan igual, no mantiene ningún ingrediente de querencia, deseo o motivación y sí plantean otra lista circular de usos de las habilidades. Así que podemos concluir que las disposiciones planteadas por el consenso de expertos no cubren las carencias que se vieron en las habilidades. Ni son fuentes de motivación.

4.4. Evaluación de las disposiciones de Richard Paul frente al objetivo del uso de las habilidades

Continuamos con las disposiciones que enuncia Richard Paul, éstas describen habilidades emocionales; pues tal como están enunciadas, se definen como características que describen rasgos intelectuales. Disposiciones tales como humildad intelectual, empatía intelectual, autonomía intelectual, integridad intelectual, perseverancia intelectual, confianza en la razón e imparcialidad, no se asocian a las habilidades señaladas por él. De hecho, en este grupo es el único que se juzga, y puede superar algunos inconvenientes presentados atrás. ¿Es posible que el estudiante quiera, desee, o se encuentre motivado para usar las habilidades del pensamiento usando, por ejemplo, la empatía intelectual?, ¿qué tiene que hacer o demostrar un estudiante para hacer ver que tiene la disposición a la empatía intelectual? Puede o no utilizar las habilidades del pensamiento, puede incluso no utilizar ninguna habilidad y mostrar su empatía con otro. Entonces, este argumento no se muestra del todo circular. ¿Puede superar el problema de la transferencia? La humildad es un rasgo ético, del carácter. Ser humilde es una cualidad de la persona que puede exhibir en

cualquier contexto, pero continua siendo elección individual si la usa o no. Ser humilde es una cualidad disposicional que no implica el uso de las habilidades descritas. Adelante, se retornará sobre esto. Por ahora, se presentará a través de un gráfico la circularidad que se observa en estas disposiciones presentadas:



4.5. Evaluación de las disposiciones Tishman, Jay y Perkins frente al objetivo del uso de las habilidades

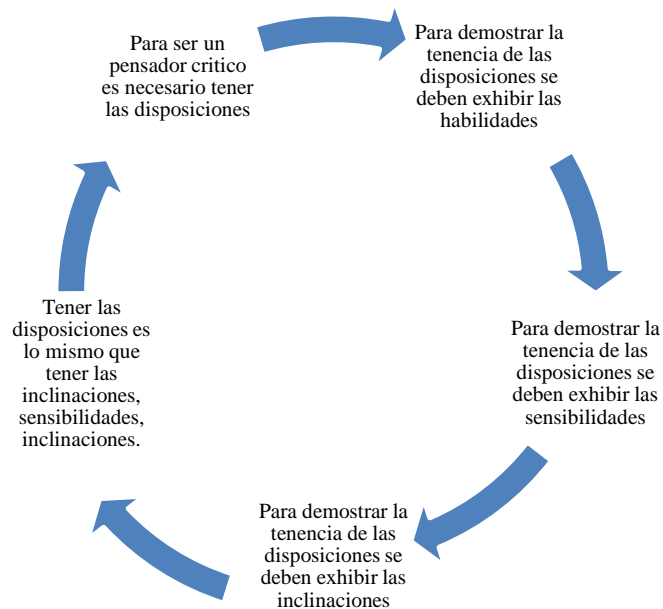
Por último, Tishman, Jay y Perkins presentan una versión mucho más compleja sobre las disposiciones, pues agregan las inclinaciones, habilidades y sensibilidad como características que le pertenecen a las disposiciones. En el texto ellos afirman que las habilidades por sí mismas no son suficientes y que sin la disposición no pueden ser usadas, por lo que es necesario poner primero las disposiciones y que ellas contengan las habilidades, sensibilidades e inclinaciones.

De acuerdo con el análisis que se dará en el siguiente pasaje es posible presentar como subcategorías a las *habilidades*, las *sensaciones* y las *inclinaciones*. Además, se mostrará que esto alarga el proceso de análisis, pero no demuestra una superación a los inconvenientes presentados atrás como el uso acomodado e inconstante, la transferencia.

A saber, referente a la primera disposición, *para ser amplio y aventurero*. ¿Qué se requiere para ser amplio y aventurero? De acuerdo con estos autores, primero se debe obtener la disposición y luego llegará a aprenderse la inclinación, la sensibilidad y la habilidad. Así, si un individuo obtiene la disposición para ser amplio y aventurero, tendrá la inclinación –que es una tendencia– a ser mente-abierta y mirar más allá de lo que es dado; el impulso a probar suposiciones y examinar puntos de

vista alternativos; el deseo a pensar con bondad y jugar con nuevas ideas; el impulso a especular y generar múltiples opciones, y explorar múltiples interpretaciones. Además, se obtendrá la sensibilidad a alertar sobre el dogmatismo, derribar generalidades, pensamiento estrecho y ocasiones cuando las perspectivas alternativas sean negadas. Se tendrá la habilidad a identificar suposiciones, mirar las cosas desde otro punto de vista, generar y revisar opciones múltiples; lluvia de ideas, pensamiento empático; pensamiento flexible. ¿Cómo se puede evaluar la circularidad en estos enunciados? Probablemente basados en un ejemplo se logrará demostrar mejor el punto: se alarga el proceso de análisis y además, no supera los inconvenientes de uso acomodado, conveniente y la transferencia.

¿Cómo podrá obtener el estudiante la disposición a ser amplio y aventurero, para así lograr desarrollar las inclinaciones, sensibilidades y las habilidades que le corresponden? ¿Cómo se puede enseñar esta disposición? ¿Qué se espera de un estudiante que pueda ser categorizado como amplio y aventurero? Debe poseer la inclinación a ser mente-abierta, esto es posible observarlo si se es capaz de mirar más allá de lo que es dado; cuestionarse sobre las opiniones de los medios, de los amigos, etc. También si puede *sentir* el impulso a probar suposiciones y examinar puntos de vista alternativos, se es mente-abierta cuando se examinan otros puntos de vista a los propios y esto demostraría que se tiene la disposición de ser amplio y aventurero. La visión tripartita de las disposiciones formulan la complementariedad de las disposiciones, más no un orden jerárquico de aprendizaje entre una u otra. Dado que para ser amplio y aventurero, se deben exhibir las inclinaciones, sensibilidades y habilidades. Así, la gráfica que representa el anterior análisis sería:



De esta forma, las disposiciones que pretenden generar el uso no acomodado, constante y transferencial presentan una circularidad. Por lo que su inclusión no es suficiente para lograr pasar de las habilidades del Pc a la acción crítica. Tal como se ha demostrado a través de este análisis y estos esquemas, las disposiciones ni siquiera llegan a generar el paso entre las habilidades del pensamiento y el pensamiento crítico.

5. CONCLUSIÓN

En este texto se presentaron las justificaciones que procuraban demostrar la insuficiencia de las disposiciones del Pc para cubrir la brecha entre habilidades del pensamiento y la acción crítica. Los objetivos que se fueron planteando en la argumentación constaron de cuatro movimientos.

El primer argumento que se presentó fue demostrar la ambigüedad del concepto de *disposición* en su interpretación como motivación de la acción. Las disposiciones del pensamiento crítico no pueden ser relacionadas con términos disposicionales como hábitos o emociones, cada uno de estos términos disposicionales cumple funciones que, si bien son similares en algunos aspectos relacionados con la acción, no están directamente relaciones con las necesidades que se requieren para la acción crítica.

Las disposiciones describen, predicen e incluso explican la acción, pero no es posible considerarlas la causa de las acciones, tal como las plantean los autores del MPc. Las disposiciones no son un “algo” esperando en la conciencia del individuo la circunstancia adecuada para manifestarse. Las disposiciones del pensamiento pueden ser observadas en el comportamiento de los individuos, inferidos de las acciones, pero no son las *causas*. La razón la explica el segundo argumento.

La circularidad en los enunciados de las disposiciones del Pc se manifiesta al entender: Primero, que las disposiciones mentales no son comparables a las disposiciones de las cosas, pues si el vidrio es frágil es posible comprobarlo asestándole un golpe; mientras que comprobar si alguien tiene la disposición a cuidar de los demás va acompañado de circunstancias y actos que no pueden ser observados a primera vista. Segundo, los enunciados de las disposiciones descubren las mismas habilidades aplicadas a situaciones de diferente orden; pero que, en corto tiempo, requieren del uso de las habilidades para ser llevadas a cabo. Este es el argumento de la circularidad que fundamenta el texto.

Tercero y último argumento, las disposiciones del pensamiento crítico son disposiciones mentales, no disposiciones para la acción, por tanto, no representan ni

siquiera el primer paso de la brecha entre habilidades del pensamiento a la acción crítica.

De acuerdo con las definiciones tomadas de los autores tradicionales se mostró que el objetivo del Pc establecido como mejorar la calidad de los razonamientos con su aparente manifestación en la acción crítica no es posible superarla. La dicotomía presentada de habilidades-disposiciones no cubre la brecha entre habilidades del pensamiento y la acción crítica, tal como se ha definido. Ni siquiera llega a cubrir el primer paso entre habilidades del pensamiento y el pensador crítico.

Ahora bien, si se ha demostrado que las disposiciones no cumplen con el objetivo propuesto de llevar a la acción crítica, sí se presentan como elemento complementario del pensador crítico con relación a su *ethos social*, se trazan claros y definidos límites del carácter de los pensadores críticos, carácter que no estaba señalados con la sola inclusión de la habilidades dentro del método. Entonces, las disposiciones se agregan como la parte que requiere el pensador crítico para ser un ser social interesado en los demás, y es en esta etapa en la que se abre las discusiones en torno a las relaciones éticas del pensador crítico.

Si fuese posible generar en el individuo el deseo, la motivación que requiere para aplicar el pensamiento crítico entendido como la dicotomía “habilidad-disposición” se podrían cumplir los objetivos que han sido planteados desde el comienzo de las investigaciones sobre el Pc.

¿Qué puede entonces cerrar la brecha entre habilidades del Pc con la acción crítica? La respuesta puede deducirse de diferentes corrientes filosóficas o, incluso, psicológicas, la que se propone como una posible solución que puede ser evaluada a futuro es la inclusión de un tipo de disposiciones emocionales tomadas de las discusiones de Jon Elster en sus textos *Ergonomics, Sobre las pasiones, entre otros*.

El punto del Elster es que uno de los factores que lleva a la acción racional y, por tanto, a la acción crítica debe ser la emotividad. El pensamiento crítico se encarga de modificar la información que produce directamente creencias en los individuos. Las creencias pueden variar y ser perfeccionadas por medio de la información. Hasta

ahí el Pc está resolviendo los inconvenientes del pensamiento irracional o dogmático, al dar herramientas a los estudiantes para que sepan discernir y elegir el tipo de creencia que sostienen. El Pc, tal como ha sido planteado, sólo se encarga de perfeccionar esa parte de la acción racional y no perfecciona o se manifiesta interesado en los deseos y emociones que complementan las causas de la acción.

Por tanto, una de las posibles salidas a este cuestionamiento presentado en esta tesis es dedicar estudios al perfeccionamiento de esos causales de la acción, que son los deseos y las emociones.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bailin, Sharon, (1999). *The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking* en *Informal Logic*. Vol. 19, No. 2&3 pág. 161-170.
- Bolívar, Antonio. *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Ed. Grao, 2007.
- Brookfield, Stephen D. (2006) *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey Bass,
- Campos, A. A. (2007). *Pensamiento Crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Copy, Irving. (2007) *Introducción a la lógica*. México: Ed. Limusa.
- Difabio de Anglat, Hilda, (2005) *Competencias para la comprensión de textos y el Pensamiento Crítico en el nivel medio y universitario*. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, tesis de doctorado. Mendoza: febrero
- Duhan, Kaplan Laura. (1991) *Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement* en *Educational Theory*. Vol. 41, No. 4. Illinois: The Board of Trustees of the University of Illinois
- Elster, Jon, (1995). *Tuercas y tornillos* Barcelona: Gedisa. Escobar, Arturo.
- Ennis, R. a. (1985). *The Ennis Weir Critical Thinking Essay Test*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- Ennis, R. H. (1965). *Deductive Reasoning iin Adolescence--Critical Thinking Greadiness in Grades 1-12, PHASE 1*. Illinois: Universidad deIllinois.
- Ennis, R. H. (1985). *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. Educational Leadership.
- Ennis, R., Gardiner, W. L., Guzzetta, J., Morrow, R., Paulus, D., & Ringel, L. (1964). *Cornell Critical Thinking Test Series CONDITIONAL-REASONING TEST*,

- FORM X*. Urbana-Champaign: Department of Educational Policy Studies, University of Illinois.
- Facione, P. A. (1990). *The Delphy Report*. California: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2007, agos 12). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Retrieved from Eduteka: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking and introduction*. Cambridge: Cambridge University.
- Fowler, Barbara. La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. EDUTEKA: Septiembre 28 de 2002. HYPERLINK "http://www.eduteka.org/modulos/6/134/109/1"
- Gambrill Eileen. (2009) *Critical Thinking for Helping Professionals*, New York: Oxford University press.
- Gibbs, L. (1988). *Stimulating Critical Thinking through Faculty Development: Design, Evaluation, and Problems*. Wisconsin: American Association of State Colleges and Universities, Washington, D.C. Wisconsin Univ. EauClaire.
- Gonzales, Hipólito Z. *Desarrollo del pensamiento crítico en educación básica y media*. Ed.EDUTEKA.
- Gonzales, Hipólito Z. *La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la universidad ICESI*. Ed. ICESI sitio web: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/931/1/Capacidad_pensamiento_critico.pdf. 16 de mayo 2013
- Groarke, Leo, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Sitio web: <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/> 20 mayo 2013
- Heiman, Marcia. (1987) *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*. Washington: A National Education Association Publication.
- Hoaglund, J. (1999). *Critical Thinking*. Michigan: Vale Press.
- Mejía, Andrés, (2002), *A critical systemic framework for studying knowledge imposition in pedagogy*, University of Hall.
- Mejía, Andrés. (2001). "Reconstruction in criticality: A discussion on questions, assumptions, and interpretation" en *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, XXI (1), 17-31.
- Mejía, Andrés. (2009) *Tres esferas de acción del pensamiento crítico en ingeniería*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 49/3 – 25, Abril.
- McCarthy Cristine, (1996) *Why Be Critical? (or Rational, or Moral?) on the Justification of Critical Thinking*, The Ohio State University
- McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and Education*, Toronto: Oxford University Press.

- McPeck, J. E. (Mayo-1990). Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, Vol 19, No4 Pág 10-12.
- Missimer, C. (1995). Where's the evidence? *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 14 (4).
- Nieto, Ana María y Saiz, Carlos (2008) "Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico", en *Motivación y emoción: Contribuciones actuales*. Vol. II: Motivación pp. 255-263. España: Universidad del Salamanca. En: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/motdispopc.pdf> Mayo 13 de 2012.
- Norris, S. P. (mayo-1995). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 40-45.
- Paul, Richard y Elder, Linda. (2005). *Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico*. www.criticalthinking.org: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, Richard y Elder Linda. (2003). *Una mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Sitio web: www.criticalthinking.org Fecha de consulta: 19 de mayo 2012
- Perelman, C. (2007, Praxis Filosófica, núm. 25, julio-diciembre,). *Redalyc*. Retrieved from Sistemad de investigación científica: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/recursos/209014642009.pdf>
- Perkins, D. N., Jay, Eileen y Tishman, Shari. *Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking*. Harvard University. Harvard Graduate School of Education. 1993. Documento electrónico: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/merrill.pdf>, consultado última vez: 11 08 2013.
- Siegel, Harvey, (1985). *Educating Reason: Critical Thinking*, en *Informal Logic*. V11.p, 68-81 2&3, Spring&Fall. *University of Miami*
- Soto, V. L. (2012, oct 15). Retrieved from slideshare: <http://www.slideshare.net/lili369/el-mtodo-delphi>
- Tomko, T. N. (1979). *Evaluation of Informal Logic Competence. Rational*. Illinois: Universidad de Illinois.
- Vaughn, L. (2009). *The Power of Critical Thinking: Effective Reasoning About Ordinary and Extraordinary Claims*. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, G. &. (1964). *Manual for Watson-Glaser critical thinking*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Witte, Ricardo Alejandro Salomón. *Conversaciones: literatura, Pensamiento Crítico y poesía*. Barcelona: Ed, Club Universitario, 2010.