

ANÁLISIS, CLASIFICACIÓN Y FUNDAMENTOS

FILOSÓFICOS DE LOS MODELOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Models of critical thinking: analysis, classification and philosophical foundations

ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ-ORTIZ*

Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia

amrodriguez@autonoma.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7710-9915>

JUAN CAMILO HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ**

Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia

juahernandezr@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6675-3636>

ANA MILENA LÓPEZ-RÚA***

Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia

ana.lopezru@autonoma.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5566-331X>

VALENTINA CADAVID-ALZATE****

Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia

valentinac@autonoma.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7286-5722>

Forma sugerida de citar: (2023). Rodríguez-Ortiz, Angélica María, Hernández-Rodríguez, Juan Camilo, López-Rúa, Ana Milena & Cadavid-Alzate, Valentina (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 211-248.

* Posdoctorado en Ciencias sociales, Humanidades y Artes. Doctora en Filosofía. Magíster en Educación y Licenciada en Filosofía y Letras. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Manizales, adscrita al Departamento de Educación. Investigadora de los grupos SEAD-UAM y Cognición y Educación. Áreas de interés: Filosofía analítica, filosofía moral, epistemología, formación ciudadana, pensamiento crítico.

** Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciado en Filosofía. Docente y profesional de Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. Investigador del grupo Cognición y Educación. Áreas de interés: Filosofía analítica, filosofías no occidentales, pensamiento crítico, lectura crítica y argumentación.

*** Candidata a Doctora en Didáctica por la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Coordinadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Manizales. Integrante del grupo de Investigación Cognición y Educación. Áreas de interés: didáctica, modelización, epistemología de la didáctica, didáctica de las ciencias naturales.

**** Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de Calda. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciada en Biología y Química. Docente Investigadora de la Universidad Autónoma de Manizales, adscrita al Departamento de Educación. Pertenece al grupo de Cognición y Educación. Áreas de interés metacognición, multimodalidad, cambio conceptual y formación de conceptos en ciencias.

Resumen

Actualmente abundan conceptualizaciones sobre pensamiento crítico. Gran parte de estas se enfocan en habilidades cognitivas, otras en resolución de problemas; algunas más, en toma de decisiones y acción; y otras, que integran todos los elementos nombrados. Ante la proliferación de concepciones surge la necesidad de hacer una clasificación de estos modelos en aras de comprender mejor sus enfoques y, en especial, la incidencia de las corrientes filosóficas en los elementos constituyentes que los sustentan para que los maestros tengan claridad sobre qué aporta cada uno de ellos en sus prácticas de aula. Objetivo: identificar elementos constituyentes de los fundamentos conceptuales sobre pensamiento crítico para clasificarlos en modelos según sus finalidades. Metodología: análisis conceptual, realizado desde la filosofía analítica para revisar los conceptos esenciales expuestos por 44 autores en sus teorías. Se diseñaron matrices de análisis con 12 constituyentes que permitieron evidenciar los elementos de cada modelo y determinar qué corrientes filosóficas los fundamentan. Resultados: se evidenciaron cuatro modelos: lógico-racional, cognitivo-emotivo, cognitivo-científico y sociopragmático, en los cuales han incidido los aportes de grandes filósofos, quienes en su interés epistémico han vinculado la criticidad y la racionalidad como elementos esenciales en la construcción del conocimiento. Conclusiones: estos modelos aportarán claridad a los docentes, quienes pretenden con su trabajo en el aula formar pensadores críticos que cuestionen y transformen su entorno social.

Palabras clave

Pensamiento crítico, racionalidad, cognición, pragmatismo, ciencia, filosofía.

Abstract

Today, there are many conceptualizations on critical thinking, and most of them focus on cognitive skills, problem solving, decision-making and action, while others integrate all these aspects. In view of these multiple conceptualizations, a need to classify models arises to better understand their approaches and, in particular, the scope of the constituent elements that compose the supporting philosophical currents. This, so teachers know what each of these models contributes to their classroom practices. Objective: To identify the constituent elements of the conceptual foundations of critical thinking for classification into models according to their purposes. Methodology: A conceptual analysis, based on analytical philosophy, was used to review the main theoretical concepts of 44 theorists. Analysis matrices were designed with 12 constituents that aided in evidencing the elements of each model and determining which philosophical currents supported them. Results: Four models were identified: the logical-rational model, the cognitive-emotive model, the cognitive-scientist model, and the sociopragmatic model. These models show the influence of great philosophers' contributions that, based on their epistemic content, have linked criticality as a main element in the construction of knowledge. Conclusions: These models will help teachers train critical thinkers to question and transform their social environment In the classroom.

Keywords

Critical thinking, rationality, cognition, pragmatism, science, philosophy.

Introducción

Innegablemente, la educación ha sido un fenómeno que, debido a sus vertiginosos cambios, ha demandado por parte de sus teorías circundantes (pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, ciencias cognitivas, etc.) contribuciones que permitan formar una humanidad capaz de responder



a las demandas de su tiempo. Como lo mostró en su momento Adorno (1998), los estragos que dejaron las guerras mundiales hicieron a los teóricos de la educación especular sobre la necesidad de formar pensadores que reflexionen, problematicen y actúen críticamente en sus diversos entornos (escolares, científicos y sociales).

En concordancia con esto, la Unesco (2009) también hace el llamado a que la enseñanza de la filosofía esté orientada a fortalecer la criticidad. No obstante, tal y como lo mencionan Rodríguez (2018) y Hernández (2019), en los últimos años han proliferado discursos acerca del concepto de ‘pensamiento crítico’. Dicha inflación del concepto ha derivado en una incomprensión del mismo; así como en una reducción del pensamiento crítico y su complejidad al medir solo unos cuantos elementos del mismo a partir de test psicológicos que dan cuenta de algunas habilidades del pensamiento científico. Así, ello no solo sería problemático a nivel teórico —ya que perdería significado y valor al ser usado indiscriminadamente—, sino también a nivel práctico, puesto que al no haber definiciones o caracterizaciones claras acerca de qué es el pensamiento crítico, habría una discordancia o brecha abismal entre el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza de los docentes (Shulman, 2005).

En línea con lo anterior, la postura que aquí se sustenta consiste en que, en gran medida, esa incomprensión se debe al poco conocimiento que ciertos docentes y teóricos tienen del fundamento filosófico que posee dicho concepto, al igual que el desarrollo que ha tenido a lo largo de la historia de la filosofía. Por ello, se trazó como objetivo en este estudio identificar elementos constituyentes de los fundamentos conceptuales sobre pensamiento crítico para clasificarlos en modelos según sus finalidades, en aras de comprender los elementos esenciales que subyacen a cada modelo y los fundamentos que la filosofía ha realizado a los mismos para evidenciar las convergencias que se presentan entre algunos teóricos por la afinidad con lineamientos de base filosófica que han adoptado en sus discursos.

Para alcanzar tal cometido, la metodología seleccionada consistió en un análisis conceptual, desde la filosofía analítica. En primera instancia, se revisaron los conceptos centrales expuestos por 44 teóricos en cada una de sus teorías, los significados y usos asignados a los mismos; posteriormente, se diseñaron matrices de análisis con 12 constituyentes que permitieron evidenciar, además de los elementos de cada modelo, las convergencias existentes entre teorías y, con ello, determinar qué corrientes filosóficas los fundamentaron.

Atendiendo a ese llamado para clarificar conceptos que demanda la filosofía analítica, —en especial como lo propone Wittgenstein (2009a;



2009b)—, en el presente texto se realiza un análisis metateórico de las sistematizaciones y desarrollos conceptuales que se han realizado alrededor del término ‘pensamiento crítico’.

En este sentido, inicialmente, se expone un breve marco teórico, en el que se ostentan los lineamientos filosóficos generales que han servido de fundamento a las diferentes perspectivas teóricas sobre el pensamiento crítico. En el segundo momento, se presenta en detalle la metodología usada para el análisis. En el tercer apartado, se presentan los resultados del análisis y la clasificación de los cuatro modelos hallados. Posteriormente, se presentan la discusión y el análisis filosófico a cada modelo, en especial, se sustentan como esenciales los aportes de Sócrates, Platón, Aristóteles, los estoicos, Nāgārjuna, Śāṅkara, Sexto Empírico, Descartes, Locke, Hume, Kant (haciendo un especial énfasis en este), Hegel, Adorno, Horkeimer, Habermas, Marx, Dewey (otra gran mención), círculo de Viena, Frege, Russell, Wittgenstein, Davidson, Popper, Kuhn, Searle, entre otros, ya que estos son los que permiten comprender en qué consiste el pensamiento, la criticidad y, más propiamente, el pensar críticamente. Por último, se presenta al lector la conclusión, en la que se evidencia que, si bien a lo largo de los últimos años las ciencias cognitivas han sido esenciales para entender qué es y cómo funciona el pensamiento crítico, estas teorías han apoyado sus construcciones en los aportes que ha realizado la filosofía a lo largo de la historia.

214



Marco teórico

En las últimas décadas han aflorado una serie de discursos en torno a la importancia de pensar y actuar de manera crítica; discursos que han sido adoptados por las instituciones encargadas de plantear las políticas educativas a nivel nacional e internacional para hacerlos parte importante de sus lineamientos curriculares. Uno de los discursos más representativos ha sido el informe presentado por la Asociación de Filósofos Americanos Delphi-APA en 1990, en el cual participaron un poco más de 40 expertos, a nivel mundial, para discutir y llegar a consensos en torno a cómo entender el pensamiento crítico.

En este ejercicio autores como Paul y Elder (2003) expusieron que el pensamiento crítico puede ser expresado en una variedad de definiciones, según el objetivo que se persiga. Sin embargo, la definición más útil para evaluar la capacidad para pensar de manera crítica conlleva a considerar que:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con vistas a mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y las normas intelectuales más básicas para pensar (normas intelectuales universales). La clave del lado creativo del pensamiento crítico (la mejora real del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo eficazmente (Paul y Elder, 2003, p. 6).

Para los autores, este tipo de pensamiento tiene tres componentes:

- Elementos del pensamiento (razonamiento).
- Normas intelectuales que deben de aplicarse a los elementos del razonamiento.
- Rasgos intelectuales asociados a quien piensa críticamente. Estos son resultado de un proceso en el que se apliquen de forma coherente y disciplinada de las normas intelectuales a los elementos del pensamiento.

215



En estos consensos semánticos se retoman los principios clásicos expuestos por Aristóteles en su tratado de lógica, y por Kant (2011 [KrV]) en su *Crítica de la razón pura* para dar cimiento a sus apuestas teóricas. Facione (1990) y Paul y Elder (2003), teóricos representativos en torno a este tema, coinciden con los demás teóricos en el informe Delphi-APA al concebir que todo razonamiento contiene inferencias e interpretaciones que dan cuenta de conclusiones y estas dan sentido a los datos. Las cuestiones que refieren a los principios sobre las normas intelectuales son los que permiten a un pensador crítico alcanzar la claridad, buscar la exactitud conceptual, la preeminencia, la profundidad y la amplitud, siempre basándose en principios lógicos, ya que estos otorgan estándares universales que deben ser utilizados para evaluar y comprobar la capacidad del razonamiento cuando un ser humano se enfrenta a un problema o situación de conflicto (intelectual y social) y sin dejar de lado la creatividad para dar solución a los problemas (Paul y Elder, 2003, pp. 10-11).

Es importante acotar que después de este primer intento por unificar significados en torno a cómo entender el ‘pensamiento crítico’ se han presentado nuevas definiciones; mismas que si bien en su mayoría toman como punto de partida lo expuesto por Facione (1990; 2007) y Paul y Elder (2003) así como los acuerdos del informe Delphi-APA, se empiezan nuevamente a plantear perspectivas alternativas para entender qué es y en qué consiste el pensamiento crítico. Algunas de ellas van más allá de las habilidades de pensamiento en niveles superiores y vinculan elemen-

tos importantes como las emociones y la metacognición (Tamayo *et al.*, 2014, 2015). Asimismo, para alcanzar la criticidad, también vinculan el lenguaje, los estados mentales, la toma de decisiones estratégicas y la acción (Rodríguez, 2018) a la hora de pensar y actuar críticamente. En otros casos más, se vinculan las creencias y el escepticismo (Hernández, 2019) como elementos esenciales de la criticidad. Con esto se abren nuevos senderos que trazan las rutas de trabajo en las instituciones encargadas de la educación en aras de formar ciudadanos críticos que sean capaces de realizar análisis, reflexiones, comprensiones y transformaciones en la realidad social en la que habitan; planteando soluciones, sustentadas en razonamientos, a los problemas a los que se enfrenta en su diario vivir.

Es importante anotar que pese a que diversos autores tan representativos como los antes expuestos, en este campo del conocimiento, han optado por otros elementos subyacentes para entender el pensar crítico, entre ellos, Bailin (1987), Nickerson (1994), Perkins *et al.* (1993), Saiz (2002), Villarini (2003), Freire (2005), McPeck (2017), Saiz y Rivas (2008), Valenzuela y Saiz (2010) y otros más, se evidencia una coincidencia en plantear como esenciales en sus teorías *al juicio, la razón y la evaluación* como elementos sustanciales de la crítica.

Al analizar estos elementos en sus teorías se observa que todos ellos, al igual que los autores del informe Delphi coinciden en que Kant (2011 [KrV]) es quien introduce el concepto de criticidad y y Dewey (1989) el de reflexión crítica aunada al buen juicio kantiano. No obstante, al revisar la historia de la filosofía, se observa que pese a que el concepto ‘pensamiento crítico’ es reciente, esta preocupación ha estado latente desde siglos atrás, no solo en la filosofía griega, sino en la filosofía de los vitandines en la India.

Por lo anterior, en lo que sigue se mostrarán algunos lineamientos teóricos de la filosofía que han servido de lupa teórica para entender la criticidad; es decir, teorías que han servido para que los diversos autores que en la actualidad dan cuenta del pensamiento crítico, en el campo de la educación, fundamenten sus posturas desde las diferentes perspectivas y modelos que hoy circundan en torno este fenómeno.

Las tradiciones clásicas y la crítica: el discernimiento como fundamento del pensamiento

Aun cuando en los filósofos clásicos no hablaban propiamente de ‘pensamiento crítico’, tal y como se conoce el término hoy en día, sí es posible encontrar expresiones acerca de su uso o de descripciones acerca de



conceptos vinculados (como *la crítica* o *el criticar*) que permiten esbozar algunas características que debe cumplir un pensador crítico.

Es probable que la primera referencia occidental la encontremos en Parménides, al mostrar que aquel que piensa correctamente es quien opta por el camino de la verdad o “del ser”, con pasajes como este:

Pues bien, te diré, escucha con atención mi palabra, cuáles son los únicos caminos de investigación que se puede pensar; uno: que es y que no es posible no ser; es el camino de la persuasión (acompaña, en efecto, a la Verdad); el otro: que no es y que es necesario no ser. Te mostraré que este sendero es por completo inescrutable; no conocerás en efecto, lo que no es (pues es inaccesible) ni lo mostrarás (Eggers Lan y Julià, 1981, DK 28B2).

En este sentido, pensar críticamente consistiría en el discernimiento de aquello que es verdadero respecto a lo que no lo es, lo aparente. En esta misma línea lo plantea Platón (2014 [*Taet.*]):

Sóc. — Tal es, ciertamente, la tarea de las parteras, y, sin embargo, es menor que la mía. Pues no es propio de las mujeres parir unas veces seres imaginarios y otras veces seres verdaderos, lo cual no sería fácil de distinguir. Si así fuera, la obra más importante y bella de las parteras sería *discernir* [κρίνειν] lo verdadero de lo que no lo es. ¿No crees tú?
Teet. — Sí, eso pienso yo. (Platón, 2014 [*Taet.*], 150a-b [la cursiva es propia]).

Incluso, yendo un poco más adelante, el mismo Aristóteles (2011 [DA]) explica en qué consiste este discernimiento entre lo que es verdadero y lo que no lo es: “El alma propia de los animales se define por dos potencias, la de discernir —actividad esta que corresponde al pensamiento y a la sensación— y la de moverse con movimiento local” (432a16).

Para los filósofos griegos la crítica —diríamos hoy, *pensar críticamente*— consiste en adquirir criterios para discernir lo real de lo meramente aparente; en este sentido, en discernir juicios o conceptos verosímiles de aquellos que no lo son, elemento que sin duda está latente en cada uno de los autores contemporáneos mencionados con antelación.

De manera similar, los filósofos indios *vitandines* utilizaban el término *vikalpa* para referirse a esta distinción, ya no entre juicios y enunciados, sino entre percepciones. Por ejemplo, en su comentario a la *Māṇḍūkya upaniṣad* el filósofo Śaṅkara nos dice: “Además, si la cuerda aparece como una serpiente no es necesaria ninguna causa para explicar la ilusión, solo la ignorancia” (Anónimo, 1998, *Māṇḍ. kār.*, § 9, com. Śaṅ.).

Así, pues, como lo explica Arnau (2011): “Merece la pena detenemos en el término *vikalpa*, de la raíz *kṛp*: “discernir”, “separar”, “duda”,

“incertidumbre”, “alternativa”, “error”, “distinción”. Es la raíz indoeuropea de “cortar”, “separar”; muy ligada a la idea de pensar como facultad de distinguir” (p. 73, nota 29).

Es por ello que se puede inferir que en las tradiciones filosóficas clásicas la distinción de percepciones o juicios es la característica fundamental para pensar críticamente. Es más, yendo todavía más lejos, incluso en tradiciones amerindias como la náhuatl se pueden hallar e fragmentos como:

¿Acaso algo de verdad hablamos aquí...?

Sólo es como un sueño, sólo nos levantamos de dormir,

sólo lo decimos aquí sobre la tierra... (León-Portilla, 2017, p. 184).

En los tres contextos, el pensador crítico debería poder discernir lo real de lo meramente aparente —aunque *quizás* difieran en qué entienda cada autor o tradición por estos términos—. En este sentido, para las tradiciones antiguas el pensamiento crítico se caracterizaba por la distinción, la clarificación y el reconocimiento de la verdad en los juicios y sensaciones.

Ahora bien, si para las tradiciones clásicas el pensamiento crítico se basaba en la distinción de ideas, en la Modernidad Kant (2011 [KrV]) centra sus esfuerzos en dos puntos clave: la reflexividad y la toma de decisiones. Por una parte, en el plano teórico, la crítica consistiría en el estudio que haría la razón sobre sí misma para reconocer sus límites (B23); pero, por otra parte, en el práctico, consistiría en aquella regulación autónoma de la razón de las acciones morales por medio de principios universales (el imperativo categórico). Dice él:

Que la moralidad no sea ninguna fantasmagoría —lo cual se sigue si el imperativo categórico, y con él la autonomía de la voluntad, existe de verdad y de modo absolutamente necesario como un principio *a priori*— requiere un *posible uso sintético de la razón práctica pura*, al que no nos cabe aventurarnos sin anticipar una *crítica* de esa misma capacidad racional (Kant, 2012, *Ak.*, IV, 445).

Por ende, Kant introduce un elemento fundamental en la descripción de lo que hoy llamaríamos “pensamiento crítico”: la determinación de criterios para la toma de decisiones (en su caso, determinados por la razón práctica). Pareciera ser que un ser humano que piense de manera crítica no solo debe ser capaz de emitir juicios sobre sus propios pensamientos y discriminar de ellos cuáles puede tomar por verdaderos o falsos; también es fundamental que dicha reflexividad se volque en la acción en cuanto su toma de decisiones sea concordante con esos criterios.



En síntesis, se exige una concordancia entre discurso y acción, tomando como puente la racionalidad.

Ahora bien, otras corrientes filosóficas que también han aportado a la comprensión del pensamiento crítico y a su conceptualización han sido la filosofía analítica y las perspectivas pragmáticas. El giro lingüístico, sin duda, hizo girar nuevamente la atención sobre las formas de ver, entender y explicar el pensamiento y el mundo retomando los principios lógicos y ontológicos que en la tradición filosófica fueron esenciales a la hora de construir conocimiento y actuar en el mundo.

Los estudios en filosofía del lenguaje de autores como Peirce (1998), Wittgenstein (2009a y 2009b), Ayer (1961), Austin (1962), Russell (1966), Searle (1969), Popper (1977a y 1977b), Brandom (2004) y otros más, que se mostrarán en detalle en la discusión de este estudio, han permitido vincular al lenguaje, en especial desde su significado y uso, así como la lógica, las reglas y las razones para actuar como elementos importantes a la hora de pensar críticamente.

Aparece, entonces, el análisis como habilidad básica para la criticidad, pero también nuevas concepciones de la racionalidad en las que la acción y la experiencia juegan un papel importante para alcanzar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en nivel superior, requeridas para pensar, sentir, hablar y actuar de manera razonable y coherente, según los requerimientos de la situación a la que se enfrente un individuo (Rodríguez, 2018). Así, aun cuando en todos los modelos aparezcan como elementos esenciales: *la racionalidad, la lógica, el juicio, la argumentación y la toma de decisiones*, es preciso decir que la perspectiva pragmática aporta sustentos esenciales a las nuevas perspectivas al fijar la atención en el lenguaje y la acción social como elementos vitales en la transformación social de la que un pensador crítico participa.

En este sentido, en la discusión de los resultados se mostrará en detalle la incidencia que ha tenido la filosofía, desde diferentes autores, en cada uno de los modelos de pensamiento crítico que se hallaron, a partir de la revisión de las definiciones de los autores más destacados en este campo.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación, cuyo método fue el análisis conceptual, realizado desde la filosofía analítica, constó de tres fases: 1) revisión de artículos científicos sobre pensamiento crítico; 2) selección de 44 teóricos que tuvieran estructurada de manera clara una concepción



de pensamiento crítico; y 3) análisis y clasificación en cuatro modelos a partir de los constituyentes del pensamiento crítico y la incidencia de las corrientes filosóficas en los cuarenta y cuatro teóricos seleccionados.

Para la revisión teórica se seleccionaron 135 artículos en Scopus y Web of Sciencen a partir de los siguientes descriptores: ‘Critical thinking’, ‘pensamiento crítico’, ‘pensamiento reflexivo’ y ‘criticidad’. Para la selección de las teorías se tuvo en cuenta que estos autores tuvieran sus propias definiciones sobre ‘pensamiento crítico’, que explicitaran o permitieran inferir en su discurso las corrientes filosóficas sobre las cuales construyeron sus estructuras conceptuales en torno al ‘pensamiento crítico’ y que estas teorías se citaran por otros autores en sus estudios. Por último, para el análisis y la clasificación de los cuatro modelos resultantes se diseñó una matriz que permitiera identificar la incidencia de los diversos filósofos en la construcción conceptual de las teorías analizadas (ver tabla 1).

220



Tabla 1
Matriz de análisis. Corrientes filosóficas que inciden en los constituyentes del pensamiento crítico

Teorías del pensamiento crítico (definición)	Constituyentes del pensamiento crítico	Sí	No	Cómo se evidencia (cita)	Corriente filosófica que incide
	Habilidades				
	Aptitudes				
	Emociones				
	Disposiciones				
	Acción				
	Toma de decisiones				
	Axiología				
	Interacción social y cooperación				
	Lenguaje, racionalidad y lógica				
	Conocimiento				
	Escepticismo				
	Estados mentales (creencias, intencionalidad, conciencia)				

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Luego del análisis metateórico realizado en la fase final, se hizo una categorización y clasificación de los teóricos revisados, con lo cual se lograron cuatro modelos resultantes: modelo lógico-racional; modelo cognitivo-emotivo; modelo cognitivo cientificista y modelo sociopragmático. A su vez se hallaron los constituyentes transversales a los cuatro modelos en cuestión.

A continuación, se muestran los cuatro modelos con sus características, autores y los filósofos que incidieron en los constructos teóricos de los mismos:

Figura 1
Teorías vinculadas al modelo lógico-racional de pensamiento crítico



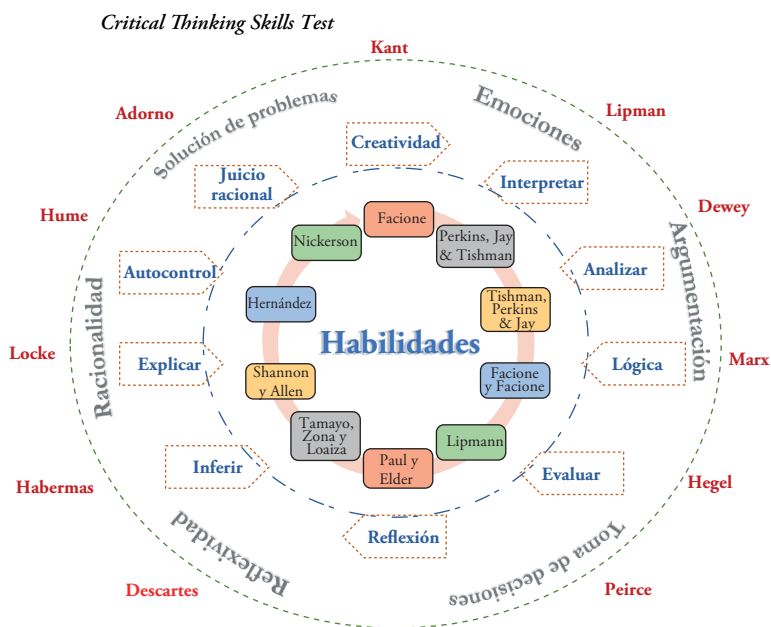
Fuente: elaboración propia.

L= lógica, A= argumentación, R= racionalidad, TD= toma de decisiones; son, precisamente, estos los elementos constituyentes del modelo lógico-racional. Este, es quizás el primer modelo y se acuña directamente en la filosofía. Tiene como elementos principales los que aparecen en el centro del modelo, resaltando la racionalidad como el eje central de su engranaje

conceptual. En la periferia se presentan los constituyentes del modelo, dentro de los cuales se resalta la crítica, definida por varios autores (ver figura 1) y sobre la que se concluye que un pensador crítico debe ser autónomo (libre) en su pensar y actuar, tal y como se mostrará en la discusión.

El segundo modelo hallado es el modelo cognitivo-emotivo. Este eje de su engranaje conceptual está fundamentado en las habilidades de pensamiento en nivel superior y se vinculan las emociones a la hora de tomar decisiones y resolver problemas (ver figura 2).

Figura 2
Teorías vinculadas al modelo cognitivo-emotivo de pensamiento crítico

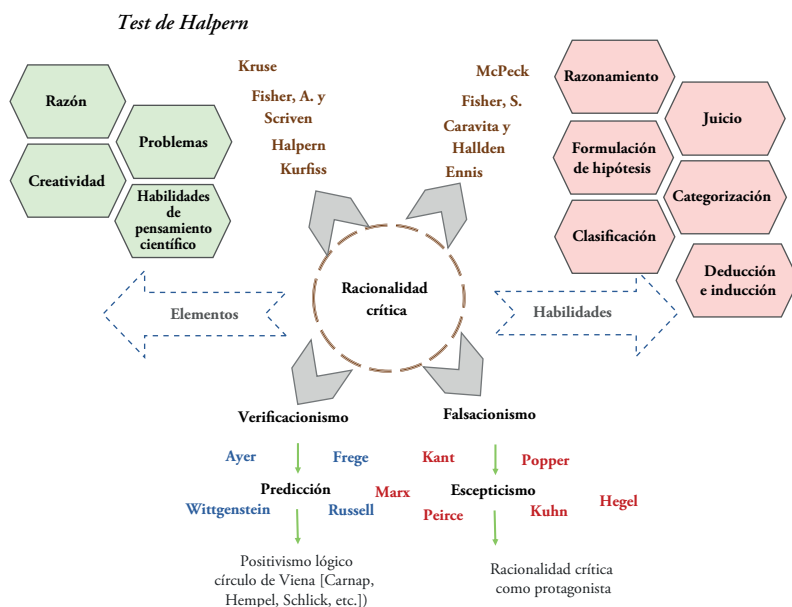


Fuente: elaboración propia.

Para este segundo modelo, los teóricos que se presentan, en la periferia de la figura, basan sus aportes en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento en los niveles superiores que aparecen en el siguiente nivel de la imagen, priorizando los elementos que “inundan” el círculo mayor y sobre los cuales parece existir consenso entre los diferentes autores. Finalmente, en la periferia exterior de la imagen anterior se destacan los filósofos que han incidido en la estructuración del modelo. Valga aclarar

que, si bien para este estudio se resaltan los aportes de la filosofía, las construcciones conceptuales que fundamentan los mismos, también se basan en los aportes de las ciencias cognitivas. Se resalta el diseño de *Critical Thinking Skills Test*, instrumento que permite evaluar el desarrollo alcanzado en las habilidades de pensamiento.

Figura 3
Teorías vinculadas al modelo cognitivo-cientificista de pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

En el tercer modelo hallado, la racionalidad crítica aparece como fundamento. De esta se despliegan habilidades y elementos como los constituyentes de este. Cabe resaltar, en este modelo, la prioridad que se otorga a las habilidades científicas que pueden ser medibles, como lo propone Halpern. En la parte inferior de la imagen del modelo se destacan dos vertientes halladas: 1) una perspectiva falsacionista de la ciencia en la que el escepticismo le hace frente al dogmatismo y 2) una apuesta verificacionista en su concepción de ciencia que desarrolla modelos de medición más rígidos desde lógicas tanto formales como informales. Los autores representativos de este modelo son formados en las neurociencias y la

224
Φ

Diagrama de la filosofía de la educación. El diagrama está dividido en tres secciones principales.

Elementos: Una secuencia de elementos de la filosofía de la educación, agrupados en seis categorías: Pensamiento, Mente, Lenguaje, Emociones, Conocimiento y Acción. Los filósofos asociados a cada categoría son: Platón, Lipman, Parson, Brandman, Davidson, Habermas, Austin, Searle, Peirce, Wittgenstein, Adorno y Hegel.

Dimensiones: Un diagrama central que muestra las dimensiones de la filosofía de la educación. El círculo central contiene el texto "Pensar, sentir, decir y actuar". Alrededor del círculo están los nombres de los filósofos: Freire, Rodríguez, Masera y Parker, Brookfield, Dewey, Kohlberg, Babin, Haidt, Agallier, Boisvert, Rojas, Montoya, Martín y Barrientos, Mories, Valenzuela y Sola, Nolas y Sola, McLaren, Ennis y Freire. Las dimensiones son: Lógica, Criterios y Pragmática.

Habilidades: Una secuencia de habilidades de la filosofía de la educación: Argumentación, Análisis crítico del discurso, Metacognición, Emociones y Resolución de problemas.

Este se presenta como un modelo complejo que integra constituyentes del modelo cognitivo-emotivo con elementos que favorecen la interacción del pensador crítico en el mundo social. En la parte superior se aprecian elementos relacionados con la sociopragmática y los filósofos que han incidido en la estructuración del modelo y que incidieron también en modelos anteriores.

Ahora bien, considerando la perspectiva social del modelo, aparece un elemento fundamental que tiene que ver con la transformación y la criticidad emancipadora, por lo que se presenta en forma de estrella. Es así como este constituyente sustenta la vinculación de la acción como principio esencial, dado que la resolución de problemas no se queda en una reflexión, o en la toma de decisiones, sino que se pasa a la acción misma y su incidencia en el mundo social; es decir, se vinculan el sentir, el pensar, el hablar y el actuar que siempre están presentes en el sujeto crítico.

En la parte inferior del modelo se señalan las habilidades, que parecen ser compartidas con otros modelos, pero vinculados a la interacción social y sin la intención de ser medidas, dado que el objetivo es la emancipación y la transformación del mundo.

Discusión y análisis filosófico

Modelo lógico-racional: ¿qué significa ‘pensar críticamente’ en sentido filosófico?

Si bien el concepto de ‘pensamiento crítico’ ha sido desarrollado ampliamente por las teorías en didáctica y psicología del aprendizaje, este no es nuevo y tiene sus raíces en las discusiones que los filósofos han desarrollado alrededor de sus conceptos antecesores: ‘razón’, ‘juicio’ y ‘crítica’. A continuación, se realizará una explicación somera de solo cinco de ellos.

Quizás la mejor forma para acercarse a dicho concepto sea remitirse a sus definiciones. Por una parte, el concepto de ‘razón’ proviene del latín *ratio*: “[...] cálculo, proporción, cómputo, relación, medida, orden” (Lewis *et al.*, 1956, voz *ratio*). En gran medida, el término ‘pensar’ fue tomando mayor significado e importancia en el siglo XVIII y, sobre todo, el XIX, ya que autores como Frege (2016), encaminaron dicho análisis, ya no desde el campo de lo mental o las representaciones, sino desde la lógica y el lenguaje. En todo caso, el pensamiento —o mejor, *el uso adecuado del mismo*— consistiría en saber relacionar de manera veraz y válida (lógicamente) una idea de otra de tal manera que “se sigan” o *se infiera* una de otra (esto último sería el objeto de estudio de la lógica, dirá Frege [2016]).

Ahora bien, el concepto de ‘crítica’ proviene del griego *krínomai* (κρίνομαι), que significa “distinguir, separar, distinguir, decidir, juzgar, interpretar” (Lydell y Scott, 1996, voz κρίνω). Aristóteles (2011 [DA]) así lo explica: “El alma propia de los animales se define por dos potencias, la de discernir —actividad esta que corresponde al pensamiento y a la sensación— y la de moverse con movimiento local” (432a16), algo que posteriormente la escuela de los estoicos-megáricos sistematizan en su filosofía; por ejemplo, Zenón de Citio: “Especulaciones del filósofo... las que Zenón dice: conocer los elementos del raciocinio [λόγος]¹, qué cualidad tiene cada uno de ellos, cómo se armonizan entre sí y cuáles son las consecuencias de los mismos” (Capelleti, ed., 1996, § 57 / SVF, I, 51).

Pero ¿en qué consiste discernir pensamientos o sensaciones? Dos ejemplos de la filosofía antigua nos permiten clarificar a qué se refieren estas distinciones. Por una parte, Platón en el primer escrito o tratado sobre epistemología de la historia de la filosofía occidental lo utiliza para explicar en qué consistía el método mayéutico de Sócrates:

Sóc. — Tal es, ciertamente, la tarea de las parteras, y, sin embargo, es menor que la mía. Pues no es propio de las mujeres parir unas veces



seres imaginarios y otras veces seres verdaderos, lo cual no sería fácil de distinguir. Si así fuera, la obra más importante y bella de las parteras sería *discernir* lo verdadero de lo que no lo es. ¿No crees tú?

Teet. — Sí, eso pienso yo.

Sóc. — Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos (Platón, 2014 [*Taet.*], 150a-b [la cursiva es propia]).

Así, pues, la crítica es entendida como aquella habilidad para distinguir lo verdadero de lo falso, entre esas creencias que tienen mayor validez científicas (Gutiérrez-Pozo, 2023). Algo similar indica con un clásico ejemplo el filósofo indio de la escuela *advaita vedānta* Śaṅkara: “Además, si la cuerda aparece como una serpiente no es necesaria ninguna causa para explicar la ilusión, solo la ignorancia” (Anónimo, 1998, *Māṇḍ. kār.* § 9, com. Śaṅ.), metáfora también usada por Nāgārjuna (2011 [*MK*]). El término vinculado, ‘*vikalpa*’, se utilizaba, pues, en la tradición india para referirse a la distinción de percepciones (Monier-Williams, 1960, voz ब्रह्मलप). Así lo explica Arnau (2011): “Merece la pena detenemos en el término *vikalpa*, de la raíz *kṛp*: “discernir”, “separar”, “duda”, “incertidumbre”, “alternativa”, “error”, “distinción”. Es la raíz indoeuropea de “cortar”, “separar”; muy ligada a la idea de pensar como facultad de distinguir” (p. 73, nota 29). Este tipo de actitudes escépticas y analíticas para diferenciar lo real de lo ilusorio, como lo indica Arnau (2008), es propio de los filósofos vitandines (en los cuales incluye a los dos mencionados): filósofos que con “argumentación negativa” buscaban refutar creencias engañosas o ilusorias para así alcanzar la liberación del sufrimiento (*nirvāṇa/duḥkha*).

Bien sea como en el caso griego, donde se distinguen conceptos, definiciones y enunciados falsos de los verdaderos; o bien, en el indio, donde se distinguen percepciones falsas de las verosímiles, *la crítica consiste en diferenciar lo que es real de lo que no lo es*. Criticar, en el sentido original de la palabra, consistía en analizar las partes de un discurso o una percepción/representación para reconocer si es falso/a o no.

En consonancia con ello, Sexto Empírico también ofrece elementos acerca del razonar críticamente; naturalmente, vinculado al escepticismo. Así lo define:

El escepticismo es la capacidad de establecer antítesis en los fenómenos y en las consideraciones teóricas, según cualquiera de los tropos; gracias a la cual nos encaminamos —en virtud de la equivalencia entre las cosas y proposiciones contrapuestas— primero hacia la suspensión del juicio y después hacia la ataraxia (Sexto Empírico, 1996 [*PH*], IV, 8).



Si bien es cierto que el escepticismo radical conduce a la suspensión del juicio (y, en ese sentido, dista de la finalidad del modelo cientificista), el elemento ético y pragmático de esta teoría a veces es relegado a un segundo plano. No obstante, para dicha escuela es fundamental el análisis de juicios para contraponerlos y así evitar sufrir innecesariamente por las múltiples creencias que turban el espíritu:

Ciertamente no pensamos que el escéptico este inmune por completo a la turbación, sino que reconocemos que se turba con las necesidades; pues estamos de acuerdo en que también el experimenta a veces frío, igual que sed y otras cosas por el estilo. Pero incluso en esas cosas la gente corriente se atormenta por partida doble: por sus sufrimientos y -no menos- por el hecho de creer que esas situaciones son objetivamente malas; mientras que el escéptico, al evitar pensar que cada una de esas cosas es objetivamente mala, incluso en ellas se maneja con más mesura. Por eso, desde luego, decimos que el objetivo del escéptico es la serenidad de espíritu en las cosas que dependen de la opinión de uno y el control del sufrimiento en lo que se padece por necesidad (PH, XII, 29-30).

227



Por otro lado, las creencias cuando tienen sustento y son confiables, como lo expone Gutiérrez-Pozo (2023), no solo fundamentan el saber desde el método por descubrimiento a la hora de emitir juicios, sino que son requeridas a la hora de hacer la crítica. Ahora bien, dicho término poco se usaba en la tradición. Realmente cobra forma y fama por la obra del filósofo alemán Immanuel Kant, conocido por cimentar su sistema de pensamiento en el “criticismo”. Kant nos aclara cómo concibe la crítica así:

La crítica de la razón conduce pues, en último término, necesariamente a la ciencia; en cambio, el uso del dogmático de ella sin crítica [conduce] a afirmaciones sin fundamento, a las que pueden oponerse [otras] igualmente verosímiles, y, por tanto, conduce al escepticismo (Kant, 2011 [KrV], B 23).

De este modo, en un contexto en el que la ciencia y la filosofía estaban en crisis por la proliferación de discursos pseudocientíficos y anticientíficos, la crítica aparece aquí como un método por el cual es posible estudiar la razón —hoy diríamos *el pensamiento mismo*— para indagar cuáles son sus límites y, desde allí, intentar regularla (hoy, en el campo de la didáctica, a eso lo llamaríamos “metacognición”).

Ahora bien, en el campo práctico Kant brinda un segundo elemento para la crítica: además de la reflexividad del pensamiento —es decir, que la razón se estudie a sí misma—, un elemento fundamental para hablar de un “espíritu crítico” es la autonomía. Ante una pregunta que se le hizo acerca de qué significaba ser ilustrado, Kant (2013 [WA]) decidió responder deliberadamente:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración (Ak., VIII, 35).

Visto así, un pensador crítico debe ser autónomo en su pensar y actuar. Ello no solo implica que debe actuar conforme a los criterios que le dicte su razón, sino que también debe ser consciente de que dicha libertad lo responsabiliza dichas elecciones y, por lo mismo, no puede excusarse en terceros a la hora de responder por ellas...

En este orden de ideas, solo retomando estos cinco autores se puede concluir que:

- *Primero*, que el pensamiento crítico está fuertemente vinculado con el análisis lógico y las inferencias (hoy diríamos, especialmente, con la argumentación); es decir, *que de una idea sí se siga otra* (Frege, 2016).
- *Segundo*, que la crítica consiste en distinguir las percepciones y juicios que son reales y verdaderos de los que no lo son (Aristóteles, 2011[DA]; Capelleti, ed., 1996).
- *Tercero*, el pensamiento crítico implica la reflexión constante de la razón sobre sí misma para (auto)regularla y así evitar caer en confusiones o falacias (Kant, 2011 [KrV]).
- *Cuarto*, pensar críticamente está vinculado con la duda y el análisis negativo de las propias creencias para así poder llevar una vida serena y evitar cometer errores en la toma de decisiones por tener opiniones erradas (Sexto Empírico, 1996 [PH]).
- *Y cuarto*, que el pensador crítico debe ser autónomo y libre. Por lo mismo, debe ser capaz de reconocer desde sí los criterios de pensamiento y acción para interactuar con el mundo que le rodea y, en ese orden de ideas, debe responsabilizarse por ellos sin excusarse en terceros.

Incidencia filosófica en el modelo cognitivo-emotivo

Si bien, como se mostró en el modelo anterior, los orígenes del concepto 'pensamiento crítico' devienen de la filosofía desde la Antigüedad, y con



Kant se acentúa el juicio para la criticidad, es solo hasta inicios del siglo XX que Dewey (1989) empieza a hablar de ‘pensamiento reflexivo’; un término más cercano al actual y con el que, posteriormente, autores como Sternberg (1986), Ennis (1985, 1987, 1994 y 1996), Facione (1990); Facione y Facione (1996a y 1996b), Fisher y Scriven (1997), Bailin *et al.* (1999), entre otros, fundamentan sus estudios en torno al ‘pensamiento crítico’. Las teorías sobre este concepto se apoyan, además de la filosofía, en los aportes de la neurofisiología y la psicología.

Así, en la segunda mitad del siglo XX el término ‘pensamiento crítico’ resultó más prolífero en la literatura y se empezaron a consolidar dos modelos cognitivos en los que diferentes autores concuerdan, en gran parte, de sus definiciones: *modelo cognitivo-emotivo* y *modelo cognitivo-cientificista*. Los teóricos de ambos modelos convergieron al prestar mayor atención en sus constructos teóricos al desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior (Paul y Elder, 2003). No obstante, algunos de ellos trabajan el pensamiento crítico en torno a las habilidades de pensamiento científico (Ennis y Wier, 1985).

Al hacer la revisión de las apuestas conceptuales de diferentes autores se puede observar que los estudios de Facione (1990 y 1992), Perkins *et al.* (1993), Tishman *et al.* (1994), Facione y Facione (1996a y 1996b), Lipman (1998), Paul y Elder (2003 y 2005), Tamayo *et al.* (2014 y 2015), Shannon y Allen (2001), Hernández (2019) y Nickerson (1994) coinciden en dar prioridad a la racionalidad y relacionan esta con los procesos cognitivos. En especial, se enfocan en el desarrollo de habilidades de pensamiento en nivel superior y en las disposiciones para la resolución de problemas.

Aun cuando algunos teóricos sean más cercanos en sus fundamentos epistémicos que otros, en el modelo cognitivo-emotivo se puede observar la prelación que se otorga al desarrollo de habilidades para la lógica, la argumentación, la suspensión del juicio, la reflexión, el análisis, la evaluación, la creatividad, el autocontrol, la regulación emocional, la reflexión metacognitiva, la toma de decisiones estratégicas y el planteamiento de solución a los problemas.

Esta apuesta conceptual que propende por el desarrollo de habilidades de pensamiento (Facione, 1990; Paul y Elder, 2003) llevó a más de cuarenta y seis expertos a discutir entre 1988 y 1989 en torno a alcanzar un consenso sobre el pensamiento crítico. En este espacio se determinaron seis habilidades por asentimiento conjunto, que se presentaron en los resultados publicados en el Informe Delphi en 1990; entre ellas: *interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y el autocontrol* (Facione, 1990).



Por eso, en concordancia con dichos resultados se diseñó el *California Critical Thinking Skills Test* en aras de evaluar el desarrollo de estas. Sin embargo, en análisis posteriores se vincularon otras habilidades como la creatividad y la reflexión, recuperando la lógica y el juicio racional (Lipman, 1998) y contextualizando el ejercicio de la criticidad para resolver problemas (Nickerson, 1994; Tamayo *et al.*, 2015). Ahora bien, al analizar las estructuraciones teóricas de estos autores se observa cómo, en su mayoría, estos han tomado como referencia para fundamentar los orígenes de sus teorías los aportes de la filosofía de Kant (2004 [KA] y 2011 [KrV]); en especial, lo expuesto en torno al entendimiento, el conocimiento y el juicio o discernimiento.

La emisión de juicios en un pensador crítico debe ser de orden racional y basada en el conocimiento. Así lo asumen los diversos autores que comparten estos lineamientos conceptuales. Se retoman, desde la filosofía kantiana, elementos de la concepción presentada por el filósofo alemán en torno a la racionalidad para dar sustento a las habilidades lógicas y de argumentación y, a su vez, se distancian de la asunción de principios constitutivos *a priori* atribuidos a la facultad de conocer que intermedia entre el entendimiento y la razón misma.

El juicio reflexivo o crítico es un indicio de la autonomía propuesta por Kant. Se trata de una autonomía que otorga un papel esencial a la libertad para la toma de decisiones a la hora de dar solución a los problemas, como lo exponen Nickerson (1994) y Tamayo *et al.* (2015). Visto así, un pensador crítico, para los nueve autores que se clasifican en este modelo, está en capacidad de emitir juicios basados en el conocimiento que posee; proceso que hace de manera libre y autónoma, ya que tiene las razones que soportan la emisión del juicio, la valoración de este y la decisión asumida.

Partiendo de los planteamientos de Kant, así como de los estudios sobre la naturaleza del juicio crítico que realiza Evans (2008) y diversos aportes de las ciencias cognitivas —en especial, de la psicología cognitiva— los autores del modelo cognitivo-emotivo definen el concepto ‘pensamiento crítico’ y brindan herramientas para que los maestros trabajen en el aula en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior. Así, la libertad, la conciencia racional y el querer son elementos esenciales, no solo para la teoría del juicio kantiana, sino también para este modelo. Sin embargo, aunque en los inicios para estos teóricos la racionalidad pura y la lógica llegaron a ser elementos constitutivos de gran parte de las teorías que soportan el modelo, posteriormente algunos de ellos empezaron a tomar aportes de Dewey (1989), Adorno (1920) y



Hume (1986 y 2012) para comprender la razón, ya no como facultad imperante y trascendental, sino como un medio esencial para la resolución de problemas, sin descuidar el papel que cumplen la experiencia como flujo constante para la vida misma (Dewey, 1948; Locke, 1999). Las emociones y los sentimientos en este proceso (Hume, 2012) y el rol del lenguaje para una propuesta desde la racionalidad comunicativa (Habermas, 1987a y 1987b) son determinantes. Se trata de una racionalidad que posibilita los criterios en la emisión de juicios de valor y que vincula elementos del diálogo y de la lógica crítica, así como de la abducción como una propuesta para la construcción del conocimiento (Peirce, 1992 y 1998), tal y como lo hace Lipman (1998). Otros tantos vinculan en sus teorías elementos de la argumentación dialéctica (Hegel, 2010 [PdG]) y del escepticismo (Descartes, 2014 [Med.]; Dewey, 1989), así como elementos de la teoría crítica de Horkheimer y Adorno (1998); además de la historicidad crítica, conciencia y el contexto histórico trabajado por Marx (2014) en su materialismo.

Así, la incidencia de diversas corrientes filosóficas en este modelo determina la asunción de las posturas teóricas que han adoptado cada uno de los autores en cuestión y brindan los sustentos para el engranaje conceptual que sostienen a la cognición y las emociones como elementos constituyentes para la resolución de problemas. Sin embargo, el modelo en sí mismo se queda corto ante las demandas del mundo actual, puesto que solo unos pocos de estos teóricos realizan una apuesta que vinculen a la acción y a la interacción social en el desarrollo de las habilidades y disposiciones. Pese a ello, es importante resaltar que autores como Lipman (1998), Nickerson (1994), Tamayo *et al.* (2015) y Hernández (2019) lo enuncian, aun cuando no le den un énfasis mayor y, en ocasiones, asumen como iguales ‘acción’ y ‘toma de decisiones’. En definitiva, algo que se destaca en este modelo es que los diferentes autores se quedan en una definición de ‘pensamiento crítico’ enfocado en el sujeto y los procesos cognitivos (racionales y emotivos) que sustentan las razones para emitir juicios y evaluar alternativas para dar solución a problemas. No se tienen en cuenta elementos que vinculen los estados mentales colectivos y tampoco la práctica social para actuar y transformar el mundo en el que habitan.

Incidencia de la filosofía en el modelo cognitivo-cientificista

Ahora bien, otro modelo que ha sido influido por el modelo lógico-racional —en especial, en los supuestos teóricos que lo fundamentan— es el



modelo cognitivo-cientificista. Para 1882 el *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences* inició una serie de cuatro investigaciones en torno al pensamiento crítico de miembros de la armada. En 2009, Susan Fisher y su equipo de colaboradores dieron cuenta de un modelo cuyo constructo estaba como base *la racionalidad analítica*. A partir de los aportes del conocimiento construido en las ciencias cognitivas desde la neurociencias y la psicología, Fisher *et al.* (2009) presentaron los resultados de estas investigaciones en las que se diseñaron y validaron tests para medir los procesos cognitivos. Tomando aportes de diferentes filósofos y teóricos de la educación, construyeron un modelo que diera cuenta de habilidades de pensamiento como clasificaciones, categorizaciones, formulación de hipótesis, juicios y razonamientos que el pensador crítico debe llevar a cabo cuando se enfrenta a la resolución de problemas.

La visión científicista de Fisher *et al.* (2009) es muy cercana a la de Ennis (1962 y 1985), McPeck (2017) y a la de Caravita y Hallden (1994), quienes también realizan una apuesta hacia la búsqueda de la verdad y en sus teorías se conciben una postura de ciencia desde una perspectiva falsacionista, como dice la propia Fisher. Con ello, se deja ver la incidencia, no solo de Kuhn (2004), sino de Peirce (1992) y Popper en torno a la concepción de ciencia y la construcción del conocimiento, ya no desde el verificacionismo, sino desde el falsacionismo (Popper, 1967, 1997a, 1977b). Los problemas, la capacidad racional y creativa para resolverlos, así como las habilidades del pensamiento científico son elementos esenciales para este modelo. En términos de Gutiérrez-Pozo (2023), ser creativo es ser crítico a la hora de discernir sobre las creencias que sustentan el saber que se posee. Así, la racionalidad propuesta por Kant (2004 [KU] y 2011 [KrV]) y la duda y el análisis de Sexto Empírico (1996 [PH]) entran en escena; en especial, para hacer uso frente al dogmatismo, desde el escepticismo, a la hora de refutar y falsar supuestos que no tienen un fundamento claro y confiable. El dogmatismo no es aceptable en la ciencia, como tampoco lo puede ser en el pensamiento crítico.

Por otra parte, Kurfiss (1988), Alec Fisher (2001), Fisher y Scriven (1997), Halpern (2003) y Otto Kruse (2017) también trabajan el pensamiento crítico desde el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento científico, vinculando —como los dos autores mencionados— la racionalidad, la lógica (desde una concepción formal) y la dialéctica desde los aportes de la teoría platónica y hegeliana. Al igual que en el modelo anterior, estos autores retoman los aportes de la teoría marxista sobre el materialismo histórico; en especial, asumen la conciencia histórica para leer los problemas en contexto. No obstante, dan prelación a las



habilidades que pueden ser medibles, como lo propone Halpern (1998 y 2006) en su test; modelo en el cual se puede medir el desarrollo de cinco habilidades específicas: 1) razonamiento verbal; 2) formulación de hipótesis; 3) análisis de argumentos; 4) toma de decisiones; y 5) probabilidad e incertidumbre y solución de problemas. En este modelo la apuesta es verificacionista y se trabajan elementos de la predicción, lo que permite evidenciar elementos de la filosofía analítica; en especial, de la filosofía del positivismo lógico, en su concepción de ciencia (Ayer, 1961). Por lo cual, autores como Frege (2016), Ayer (1991), Russell (1966) y, por supuesto, los primeros aportes de Wittgenstein (2009b) en su *Tractatus*, para quien el lenguaje y la lógica delimitaba el pensamiento y al mundo.

Incidencia de la filosofía en el modelo sociopragmático

233



Por otra parte, retomando algunos de los aportes expuestos por los teóricos del modelo cognitivo-emotivo, aparece un grupo de estudiosos que conciben nuevos elementos para entender el pensamiento crítico desde una perspectiva sociopragmática. En este modelo se vinculan seis elementos: 1) pensamiento (procesos cognitivos), 2) mente (creencias, intencionalidad y conciencia [individuales y colectivas]), 3) lenguaje (procesos comunicativos y condición de posibilidad de la realidad social), 4) emociones, 5) conocimiento y 6) acción; todo ello visto en interrelaciones y como condiciones de posibilidad para la interacción del pensador crítico en el mundo social. La capacidad crítica en esta perspectiva pragmática debe asumirse en todas las situaciones y dimensiones de la vida, pero en especial ante el conocimiento y la cultura, puesto que ser crítico es esencial a la hora de resolver los problemas que aparecen en un contexto determinado (Saharrea, 2022).

Ahora bien, quizás sea Ennis (1962) el primero en vincular la pragmática en los procesos del pensar crítico al exponer tres dimensiones de este tipo de pensamiento: *lógica, criterios y pragmática*. Sin embargo, estas dimensiones se agotan en la emisión de juicios críticos. En realidad, la pragmática se enuncia, pero no se desarrolla en relación con la acción y con la experiencia social, como sí lo llegan a sugerir los teóricos que realizan sus apuestas por un pensamiento crítico en el que el desarrollo de las habilidades cognitivas se evidencia en las acciones realizadas por un pensador crítico en el mundo social².

En revisiones y análisis de teorías de autores como Freire (1965), Moore *et al.* (1985), Brookfield (1987), Ennis *et al.* (1987 y 1994), Dewey

(1989), Moore y Parker (1991), Kurland (1995), Bailin *et al.* (1999), Bailin (2002), Aguilar (2000), Haidt (2001), Boisvert (2004), Rojas (2006), Montoya (2007), Martín y Barrientos (2009), McLaren (2012), Morales (2012), Valenzuela y Saíz (2010), Nieto y Saíz (2011), Nieto y Valenzuela (2013), Rodríguez (2018) y otros más se observa un énfasis en la dimensión pragmática del pensamiento crítico; entendida esta en la coherencia que se presenta entre el pensar, sentir, decir y actuar.

Elementos como los expuestos en el modelo cognitivo-emotivo continúan vigentes, pero se da prelación al componente pragmático y a la experiencia libre y reflexiva en el ámbito social. Razón por la cual, además de los filósofos anteriormente citados que dan sustento al modelo anterior, también se observa la incidencia de autores de la filosofía analítica, la filosofía moral y la filosofía política, tanto clásicos como contemporáneos.

En los aportes en torno al lenguaje, se halla la incidencia de Platón, quien desde sus concepciones del lenguaje (1987 [*Crát.*]) y en torno al conocimiento (2014 [*Taet.*]) resulta ser un constructo fundamental, así como lo es Russell (1966 y 1983) en lo que concierne a las cuestiones lógicas y al conocimiento. Para los autores que constituyen este modelo, el lenguaje ocupa un lugar central en la estructura de sus concepciones en torno al pensamiento crítico, pero no solo como capacidad lingüística y como habilidad argumentativa, desde sus componentes sintácticos y semánticos, sino de su dimensión pragmática, ya que con los discursos intencionales y su análisis es posible iniciar procesos de transformación social; razón por la cual, la filosofía de Habermas (1987a y 1987b), Austin (1962), Searle (1969, 1998 y 2010), Peirce (1992 y 1998) y Wittgenstein (2009a) aportan en gran parte de los referentes del modelo, dado que no solo permiten enlazar un puente entre lenguaje, mente y acción en el mundo social, sino ver la racionalidad discursiva desde una óptica más práctica.

También es importante destacar que en relación con la acción se vinculan conceptos que se corresponden con las razones para actuar, emitir juicios y tomar decisiones; por ello, los aportes de Kant (2004 [*KU*], 2005 [*KpV*] y 2011 [*KrV*]) para la racionalidad, la libertad, el juicio y la autonomía vuelven a ser esenciales. A su vez, en relación con los aportes de Searle (2001), Hume (1986) y Kellner *et al.* (2008) permiten entender esta racionalidad como una construcción que realizan los sujetos en la interacción social a través del uso del lenguaje. De igual forma, en esta perspectiva sociopragmática se buscan puntos intermedios entre la razón y las emociones a la hora de sustentar las razones para actuar, vinculando los estados mentales como elementos importantes para las decisiones y



acciones individuales y colectivas en los que las creencias, la intencionalidad y la conciencia (Ospina *et al.*, 2022).

Por otra parte, las creencias se sustentan no solo en el conocimiento científico, sino en el conocimiento ético y político a la hora de decidir y actuar críticamente. Como lo expone Kurland (1995), el conocimiento, las normas, valores y principios resultan ser constituyentes para el fundamento de la acción (Parsons, 1937) en el pensamiento crítico. Así, se evidencia la influencia del pensamiento de autores como Nussbaum (2005 y 2010), Lipman (1998), el Sócrates platónico (Platón, 2014), con sus aportes desde la mayéutica; Hegel (2010 [*PdG*] y 2017 [*Enz.*]), desde su propuesta dialéctica; Habermas (1985), con su conciencia moral y la acción comunicativa; y Marx (1984), quienes brindan herramientas en torno a la conciencia histórica para lo que algunos de estos autores han planteado en torno a la ciudadanía que debe ejercer todo pensador crítico. Herramientas útiles a la hora de asumir un pensamiento reflexivo (consciente y autoconsciente) y ser escépticos, como lo proponen Dewey (1989) y Sexto Empírico (1996; 1997), para llegar a la emancipación (Adorno, 1998; McLaren, 2012; Freire, 1965).

En relación con las reflexiones sobre la criticidad emancipadora —y, en especial, en la transformación social a la que debe comprometerse el pensador crítico— McLaren (2012) es, quizás, uno de los teóricos más relevantes, quien junto con Freire (1965) se enfocan en los problemas a los que se enfrenta el pensador crítico. En la teoría de McLaren se enfatiza en la libertad y en la acción liberadora para el cambio social. Este pensador se apoya en diferentes filósofos y sociólogos, pensadores como Nietzsche (2002, 2006 y 2012), Marx (1984), Hegel (2010 [*PdG*]), Kant (2011 [*KrV*]), entre otros, y centra su propuesta en la relación y coherencia entre pensamiento y acción, para lo cual se apoya en la teoría general de la acción propuesta por Parsons (1937).

La criticidad —entendida en esa coherencia entre *lenguaje, pensamiento y acción* que vincula los estados de la mente, las emociones y la historicidad— toma al conocimiento como eje central para las creencias con sustento científico, dado que dichas creencias están a la base, junto con las normas, valores y principios éticos de la toma de decisiones y la realización de acciones en el mundo social y para el cambio. Por lo cual, el pensamiento histórico y creativo, al igual que las normas para hacer lo explícito en el mundo social, como lo propone Brandom (1994) son elementos centrales; máxime si se tiene en cuenta que las decisiones y acciones deben ser estratégicas para un cambio real en el mundo social. De este modo, el desarrollo de habilidades de nivel superior como la ar-



gumentación, vinculada a procesos lógicos y dialécticos; el análisis crítico del discurso; la metacognición; en especial, para el manejo de las emociones (Davidson, 1976, 1980) y para la reflexión en torno a los procesos de regulación antes de las acciones y las capacidades para la resolución de problemas son constituyentes de esta propuesta.

Así pues, en esta concepción de criticidad no se asumen posturas radicales de las corrientes filosóficas, sino que se retoman elementos de diversas corrientes de la filosofía (analítica, hermenéutica y fenomenológica) que permitan sustentar por qué el pensamiento crítico se desarrolla en la interacción lingüístico-social y se evidencia en la acción misma. En términos de Agüero (2022), “la naturaleza conceptual del contenido de nuestros pensamientos y actos lo que hace posible la racionalidad crítica” (p. 96). Los autores, en su mayoría, coinciden al entender esta última no solo como el movimiento corporal, sino como actos de habla, como discursos y acciones liberadoras que inciden en la transformación social a través de la resolución de problemas que afronta un pensador crítico en el ejercicio de su autonomía y libertad.

Quizás por ello se puede inferir que este es el modelo que mejor vincula los constituyentes de los modelos anteriores, sustentando sus aportes desde la filosofía y las ciencias cognitivas, dando prelación a la acción social para la transformación y, aunque no se tienen aún instrumentos de medición —como sí ocurre con los modelos cognitivo-emotivo y cognitivo-cientificista—, dada su complejidad, el modelo sociopragmático puede llegar a aportar diversos elementos a la hora de pensar en formar seres críticos capaces de responder a los desafíos e incertidumbres de este mundo cambiante.

Constituyentes comunes en los cuatro modelos de pensamiento crítico

Una vez revisados y clasificados los teóricos que hacen parte de estos cuatro modelos se puede observar que existen algunos constituyentes transversales a los modelos hallados. Es importante destacar que si bien algunos de ellos prevalecen bajo el mismo término, las acepciones varían de acuerdo con los significados y funcionalidades que se les atribuyen.

Un ejemplo de ello es, precisamente, el concepto ‘racionalidad’. El cual, si bien está presente en cada uno de los autores, se asume de manera especial en los modelos cognitivo-emotivo y sociopragmático, así como en algunos teóricos del modelo cognitivo-cientificista; ya que esta no es



concebida como una facultad acabada, ni se le otorgan las funciones de juez, como factor determinante en la toma de decisiones y acciones, tal y como se pretende en el modelo lógico-racional.

La racionalidad, en los tres modelos restantes, en especial en los modelos cognitivo-emotivo y sociopragmático, no es una facultad natural; por el contrario, se desarrolla y ese desarrollo se presenta en relación con habilidades de pensamiento, es decir, se logra en una ejercitación permanente y consciente, y se evidencia en la elucidación, el análisis, la reflexión, el juicio, la toma de decisiones y, para el caso del último modelo, en la acción.

En este sentido, aun cuando, en los constructos teóricos no haya unificación semántica a lo que el término convoca y varíe la funcionalidad que se le atribuye, así como su origen (para algunos autores se asume como facultad, para otros como disposición y otros tantos la asumen como capacidad) no queda duda que ser racional es un atributo del pensador crítico y, en su mayoría, dicha racionalidad es asumida en relación con capacidades para argumentar, capacidades lógicas y con la emisión de juicios.

Otro elemento común en los cuatro modelos es, precisamente, el juicio. Este es sustentado desde diferentes factores (conocimiento, creencias, proposiciones lógicas, cuestiones axiológicas y normativas, etc.); no obstante, sin importar la acepción que se asuma, el juicio resulta ser un elemento constitutivo del pensamiento crítico. Un ser que piense críticamente está en condiciones de emitir juicios de valor, no solo sobre discursos y razones para decidir y actuar (modelo sociopragmático), sino sobre los discursos y acciones de otros agentes sociales.

De igual forma, argumentar es otro constituyente esencial en estas teorías. Si bien algunos estudiosos la enuncian como habilidad, otros tantos como capacidad y unos pocos como dimensión del pensamiento crítico, la argumentación está presente en cada teoría estudiada. No solo es un elemento esencial para alcanzar la anhelada autonomía, a través de la asunción de juicios y posturas propias, sino a la hora de dilucidar y evidenciar falacias en los discursos de otros. Valga aclarar que en los cuatro modelos la argumentación resulta esencial para la discusión, la interacción social y en la solución de problemas; aun cuando en algunos de los modelos aquí caracterizados se aborde en relación con las cuestiones lógicas, procesos dialógicos o desde ejercicios dialécticos.

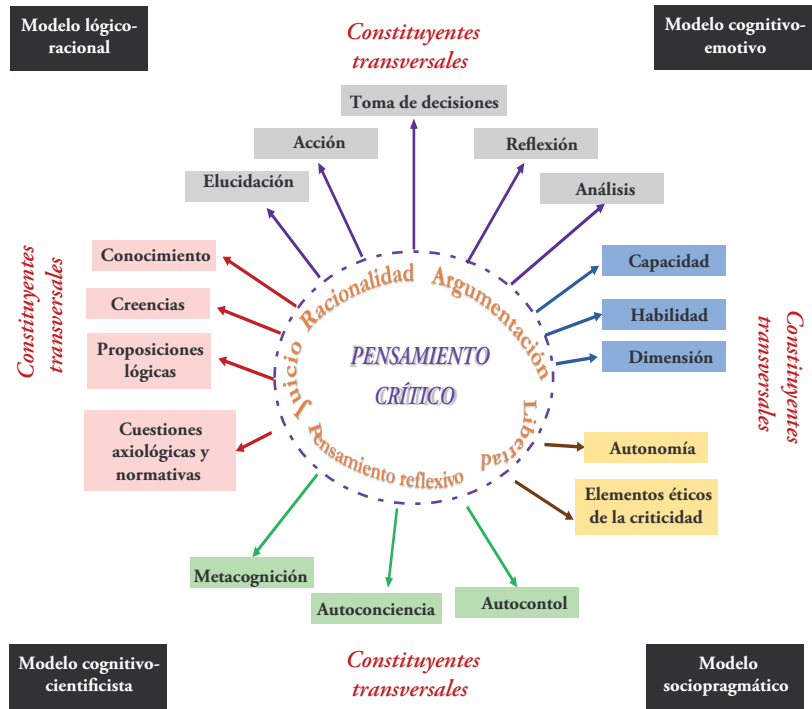
Así mismo, el pensamiento reflexivo está latente en las construcciones teóricas que sustentan estos modelos. Aunque algunos autores refieren directamente a este, otros lo ponen de manifiesto en sus discursos



cuando hacen alusión a la autoconciencia, el autocontrol o bajo el concepto ‘metacognición’. El concepto ‘reflexión’ está presente, con los anteriormente expuestos, cada vez que se enfrenta al pensador crítico a la resolución de problemas (lógicos, epistémicos, científicos, sociales, etc.), para dar respuesta a los requerimientos que el contexto social le demanda.

Por último y, no menos importante, está la libertad, que en la mayoría de los autores está presente en relación con la autonomía, vinculando allí elementos éticos a la criticidad. En los cuatro modelos el pensamiento crítico da cuenta de la libertad y para el modelo sociopragmático es el fundamento para la emancipación y la transformación social (ver figura 5).

Figura 5
 Integración general de los cinco modelos de pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Pensar el mundo, los asuntos fundamentales de la existencia y las cuestiones sociales es algo que atañe al ser humano, dada su naturaleza y capacidad de indagación y asombro. Sin embargo, este pensamiento no se puede reducir a procesos determinados por las funciones meramente biológicas, ni a aquellos que se hallan anclados a las tradiciones socioculturales, ya que estas dos condiciones del pensar no llegan a ser suficientes para dar respuesta a los retos que se imponen en un mundo en el que la información y desinformación abundan; por ello, en el siglo XX aparece un interés particular, en el campo de las ciencias de la educación, por formar seres críticos, capaces de resolver los problemas que trae consigo el devenir social. No obstante, aunque el término ‘pensamiento crítico’ aparece en el siglo XX, este tuvo su génesis en las teorías de la racionalidad y el pensamiento reflexivo trabajadas desde la filosofía. Es precisamente esta que, por su misma naturaleza, demanda en su acción (*el filosofar*) elementos como la indagación, la lógica, la ética, el análisis, la reflexión, la racionalidad y la claridad conceptual en la construcción del conocimiento, entre otros elementos requeridos para la criticidad.

Desde la Antigüedad, como se intentó mostrar en este artículo, diversos filósofos han manifestado su preocupación por formar seres críticos, con capacidad para responder ante los desafíos y problemáticas de su entorno; seres virtuosos, quienes en sus pensamientos y acciones dieran cuenta de su conocimiento, sus formas entender, explicar y vivir en el mundo (Platón, 2014 [*Taet.*]). Como bien lo expuso Wittgenstein (2009a; 2009b), la filosofía cumple la función elucidatoria y en esa búsqueda de claridad para dar cuenta de un conocimiento confiable y para solucionar los problemas que atañen al ser humano, procesos en los cuales la criticidad está latente. En este sentido, *el pensamiento crítico no es una cuestión de modas, sino una necesidad que ha estado latente en cada época a lo largo de la historia.*

Puede concluirse, entonces, que si bien el término ‘pensamiento crítico’ es un constructo que en su base tiene fundamentos actuales que brindan las ciencias cognitivas y es usado con mayor énfasis en los discursos reflexivos en torno al propósito y requerimientos de la educación (pedagogía y didáctica), resulta innegable la incidencia que han tenido diferentes corrientes de la filosofía en la estructuración del mismo y en los constituyentes que los diferentes autores exponen en sus teorías, tal y como se ha intentado mostrar hasta ahora.



Se espera que de esta manera tanto docentes —de las diferentes ciencias y artes en general— así como también filósofos puedan generar reflexiones acerca de los fuertes compromisos teóricos y didácticos que este concepto tiene y cómo eventualmente podría desarrollarse en las aulas una forma crítica de pensar, vivir y sentir en el mundo.

Notas

- 1 En la traducción de Boeri y Salles (eds.) (2014) se traduce por ‘discurso’. Teniendo en cuenta la polisemia del término y el vínculo que los estoicos tienen tanto con la lógica como con la dialéctica y la retórica, el análisis del pensamiento parece no solo reducirse a los razonamientos, sino también a los discursos en general.
- 2 Los primeros estudios de Ennis no dejan ver de manera clara el papel de la interacción social y la acción en sus concepciones sobre pensamiento crítico. Por ello, estos primeros aportes han sido mayormente usados en el diseño de test que miden habilidades de pensamiento científico. Sin embargo, Ennis *et al.* (1987) y estudios posteriores sí permiten ver el énfasis sociopragmático que le da a su modelo.

240



Apoyos y soporte financiero de la investigación

Entidad: Universidad Autónoma de Manizales

País: Colombia

Ciudad: Manizales

Proyecto subvencionado: Co-critic.ar

Código de proyecto: 746-113

Bibliografía

ADORNO, Theodor

1998 *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, L.S.

AGUILAR, Marisol

2000 Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la educación. *Magistralis*, 18, 115-127. <https://bit.ly/3NKDIkT>

AGÜERO, Gustavo

2022 Lenguaje, institución y persona. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 91-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.03>

ANÓNIMO

1998 [Māṇḍ. Up.] *Conciencia y Realidad. Estudio sobre la metafísica advaita con la Māṇḍūkya Upaniṣad, las Kārikā de Gauḍapāda y comentarios de Śaṅkara* (ed. y trad. Consuelo Martín Díaz). Trotta.

ARISTÓTELES

2011 [DA] *Acerca del alma* (trad. M. Candel Sanmartín). (ed.), & T. Calvo Martínez (Trans.), *Obra completa I*. Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.

- ARNAU, Juan
2008 *El arte de probar: ironía y lógica en la India antigua*. Fondo de Cultura Económica.
- ARNAU, Juan
2011 Introducción. En NĀGĀRJUNA. [MK] *Fundamentos de la vía media* (pp. 11-45). Siruela.
- AUSTIN, John
1962 *How to do things with words?* Oxford University Press.
- AYER, Alfred
1961 *El positivismo lógico*. Fondo de Cultura Económica.
- BAILIN, Sharon
2002 Critical Thinking and Science Education. En Gilbert, J., *Science Education*. Editorial Matter and selection.
- BAILIN, Sharon, CASE, Roland, COOMBS, Jerrold & DANIELS, Leroi
1999 Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/002202799183124>
- BOERI, Marcelo & SALLES, Ricardo (eds.)
2014 *Los filósofos estoicos: ontología, lógica, física y ética*. Academia.
- BOISVERT, Jacques
2004 *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- BRANDON, Robert
1994) *Making it explicit: reasoning, representing, and discursive commitment*. Harvard University Press.
- BROOKFIELD, Stephen
1987 *Developing critical thinking: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- CAPELLETI, Ángel J. (ed.)
1996 *Los estoicos antiguos*. Gredos.
- CARAVITA, Silvia & HALLDEN, Ola
1994 Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90020-5)
- DAVIDSON, Donald
1976 Hume's Cognitive Theory of Pride. En *Essays on Actions and Events* (pp. 277-290). Oxford Clarendon Press.
- DAVIDSON, Donald
1980 A Unified Theory of Thought, Meaning and Action. En *Problems of Rationality* (pp. 151-166). Oxford University Press.
- DESCARTES, René
2014 *Meditaciones acerca de la Filosofía Primera, seguidas de las objeciones y respuestas* (J. A. Díaz, Trans.). Universidad Nacional de Colombia, edición trilingüe.
- DEWEY, John
1948 *La experiencia y la naturaleza*. Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, John.
1989 *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.



EGGERS Lan & JULIÁ, Victoria

1981 *Los filósofos presocráticos*. Gredos.

ENNIS, Robert & MILLMAN, John

1985 *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. Midwest.

ENNIS, Robert

1962 A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.

ENNIS, Robert

1987 A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills* (pp. 9-26). Freeman and Company.

ENNIS, Robert

1994 *Assesing critical thinking dispositions: Theoretical considerations*. Lecture presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.

ENNIS, Robert

1996 *Critical Thinking*. Upper Saddle River. Prentice-Hall.

EVANS, Jonathan

2008 Dual Processing accounts of reasoning, judgment and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>

FACIONE, Noreen & FACIONE, Peter

1996a Externalizing the critical thinking in clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-36. [https://doi.org/10.1016/s0029-6554\(06\)80005-9](https://doi.org/10.1016/s0029-6554(06)80005-9)

FACIONE, Noreen & FACIONE, Peter

1996b Assessment design issues for evaluating critical thinking in nursing. *Holistic Nursing Practitioner*, 10, 41-53. <https://doi.org/10.1097/00004650-199604000-00008>

FACIONE, Peter

1990 *The California Critical Thinking Skills Test: College level*. The California Academic Press.

FACIONE, Peter

2011 *Critical thinking: What it is and why it counts*. The California Academic Press.

FISCHER, Susan, SPIKER, Alan & RIEDEL, Sharon

2009 *Critical thinking training for Army Officers*. U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

FISHER, Alec & SCRIVEN, Michael

1997 *Critical thinking: Its definition and assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress.

FISHER, Alec

2001 *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

FREGE, George

2016 El pensamiento. Una investigación lógica. En *Escritos sobre lógica, semántica y filosofía de las matemáticas* (pp. 321-350). Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.

FREIRE, Paulo

1965 *La educación como práctica de la libertad*. Ronzoni, Lilién (Trad.). Siglo XXI Editores.



- FREIRE, Paulo
2005 *Pedagogía del oprimido*. J. Mellado (Trad.). Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ-POZO, Antonio
2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>
- HABERMAS, Jürgen
1985 *Conciencia moral y acción comunicativa*. Ediciones Península.
- HABERMAS, Jürgen
1987a *Teoría de la acción comunicativa I*. Jiménez Redondo, M. (Trad.). Taurus.
- HABERMAS, Jürgen
1987b *Teoría de la acción comunicativa II*. Jiménez Redondo, M. (Trad.). Taurus.
- HAIDT, Jonathan
2001 The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4). <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- HALPERN, Diane
1998 Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- HALPERN, Diane
1998 Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- HALPERN, Diane
2003 *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.
- HALPERN, Diane
2006 *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards* (2º Report). [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich
2010 [PdG]. *Fenomenología del espíritu*. Trad. Antonio Gómez Ramos. Edición bilingüe. Abada.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich
2017 [Enz.] *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* (R. Vals Plana, Trans.; edición bi). Abada.
- HERNÁNDEZ, Juan
2019 Pensamiento crítico: Un análisis filosófico del concepto. *Scientia in verba*, 2(supl.), 5-17. <https://bit.ly/42UrEBZ>
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor
1998 *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Sánchez, J. (Trad.). Trotta.
- HUME, David
1986 *A Treatise of Human Nature*. Clarendon Press.
- HUME, David
2012 *Investigaciones sobre el conocimiento humano*. Trad. J. de S. Ortueta. Alianza Editorial.



KANT, Immanuel

2004 [KU]. *Crítica sobre el discernimiento*. Roberto Aramayo y Salvador Mas (eds.). Mínimo Tránsito.

KANT, Immanuel

2005 [KpV]. *Crítica de la razón práctica*. Trad. Dulce Granja. Edición Bilingüe. Fondo de la Cultura Económica, Biblioteca Immanuel Kant.

KANT, Immanuel

2011 [KrV]. *Crítica de la razón pura*. Trad. Mario Caimi. Edición bilingüe. Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Immanuel Kant.

KANT, Immanuel

2013 [WA]. *¿Qué es la ilustración?* R. R. Aramayo, Trans. Alianza.

KANT, Immanuel

2016 *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Rodríguez Aramayo, Trans. Alianza.

KELLNER, Douglas, LEWIS, Tyson & PIERCE, Clayton

2008 *On Marcuse: Critique, Liberation, and Reschooling in the Radical Pedagogy of Herbert Marcuse*. Sense Publishers.

KRUSE, Otto

2017 *Kritisches Denken und Argumentieren: Eine Einführung für Studierende*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz mit UVK/Lucius.

KUHN, Thomas

2004 *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica

KURFISS, Joanne

1988 *Critical thinking: theory, research, practice and possibilities*. ASCHEERIC Higher Education, documento n° 2, 483. <https://bit.ly/3Pt9zaX>

KURLAND, Daniel

1995 *Pensamiento Crítico*. Eduketa.

LEÓN-PORTILLA, Miguel

2017 *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes (11th ed.)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

LEWIS, Charlton, SHORT, Charles & FREUND, Wilhelm

1956 *Latin Dictionary by Lewis & Short, Founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3qYdOBh>

LOCKE, John

1999 *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Trad. Edmundo O'Gorman. Fondo de Cultura Económica.

LYDELL, Henry & SCOTT, Robert

1996 *Greek-English Lexicon*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3XqcKm4>

MARTÍN, Antonio y BARRIENTOS, Óscar

2009 Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44. <https://doi.org/10.14201/7150>

MARX, Karl

1984 *Miseria de la filosofía*. Trad. José Mesa. Orbis.

MARX, Karl

2014 La crítica como fundamento. En Textos selectos: *Textos de filosofía, política y economía. Manuscritos de París. Manifiesto del Partido Comunista. Crítica del programa de Gotha* (pp.75-151). Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos, S. A.



- MCLAREN, Peter
2012 *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones.
- MCPECK, John E.
2017 *Teaching Critical Thinking*. Routledge.
- MONIER WILLIAMS
1960 *Sanskrit-English Dictionary* [rev. 2008]. Oxford University Press.
- MONTOYA, Javier
2007 Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21(1), 317-333. <https://bit.ly/3CHwp7i>
- MOORE, Brooke & PARKER, Richard
1991 *Critical thinking*. Mayfield Pub. Co.
- MOORE, Edgar, McCANN, Hugu & McCANN, Janet
1985 *Creative and critical thinking*. Houghton Mifflin College Div.
- MORALES, Luis
2012 South Park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*, 91(2), 71-89. <https://bit.ly/46kILzF>
- NĀGĀRJUNA
2011 [MK] *Fundamentos de la vía media*. J. Arnau, Trans. Siruela.
- NICKERSON, Raymond
1994 The teaching of thinking and problem solving. En R. J. Sternberg (ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 409-449). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-057299-4.50019-0>
- NIETO, Ana & SÁIZ, Carlos
2011 Skills and dispositions of critical thinking: Are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209. <https://bit.ly/3Nr72vx>
- NIETO, Ana & VALENZUELA, Jorge
2013 Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de Psicología*, 43(3), 349-362. <https://bit.ly/3Iron68>
- NIETZSCHE, Friedrich
2002 *Ecce homo o Cómo se llega a ser lo que es*. A. Sánchez Pascual, Trans. Alianza.
- NIETZSCHE, Friedrich
2006 *La voluntad de poder*. A. Broufe, Trans. EDAF.
- NIETZSCHE, Friedrich
2012 *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. M. Garrido, Trans. Tecnos.
- NUSSBAUM, Martha
2005 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. J. Pailaya, Trad. Paidós.
- NUSSBAUM, Martha
2010 La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (pp. 75-111). M.V. Rodil, Trad. Katz Editores.
- OSPINA, José, TOBÓN, Gloria, MONTOYA, Diana & TABORDA, Javier
2022 Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.0>



- PARSONS, Talcott
1937 *The Structure of Social Action*. New York Free Press.
- PAUL, Richard & ELDER, Linda
2003 *Una miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://bit.ly/3XIDKmC>
- PEIRCE, Charles
1905 What Pragmatism Is? *The Monist* 15(2), 161-185. <https://bit.ly/46xB5KT>
- PEIRCE, Charles
1992 *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings (1867-1893)*. Volume 1, Peirce Edition Project. Indiana University Press.
- PEIRCE, Charles
1998 *The Essential Peirce*. Volume 2, Peirce Edition Project. Indiana University Press.
- PERKINS, David, JAY, Eileen & TISHMAN, Shari
1993 Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21. <https://bit.ly/3NpxaGT>
- PLATÓN
1987 Crátilo. Trad. J. L. Calvo. En *Diálogos II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo*. Editorial Gredos.
- PLATÓN
2014 [Taet.] *Teeteto*. En A. Alegre Gorri (ed.), Á. Vallejo (trans.). *Obra completa 2*. Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.
- POPPER, Karl
1967 *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Paidós.
- POPPER, Karl
1977a *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Temas.
- POPPER, Karl
1977b *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- RODRÍGUEZ, Angélica
2018 Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la educación*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- ROJAS, Carlos
2006 ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. *Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento 2006*. <https://bit.ly/3NJvitZ>
- RUSSELL, Bertrand
1966 *Lógica y conocimiento*. Taurus.
- RUSSELL, Bertrand
1983 *El conocimiento humano*. Néstor Míguez, Tra. Ediciones Orbis.
- SAHARREA, Juan
2022 El aprendizaje fuera de lugar como una crítica pragmatista de las ciencias cognitivas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 245-273. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.08>
- SAIZ, Carlos
2002 *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- SAIZ, Carlos & RIVAS, Silvia
2008 Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149. <https://bit.ly/3CKMb1h>

- SEARLE, John
1969 *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge at the University Press.
- SEARLE, John
1998 *Minds, Language and Society. Philosophy in the Real World*. Basic Books.
- SEARLE, John
2001 *Rationality in Action*. MIT Press.
- SEARLE, John
2010 *Making the Social World. The Structure of Human Civilization*. Oxford University Press.
- SEXTO EMPÍRICO
1996 *Esbozos pirrónicos*. A. Gallego Cao y T. Muñoz, Trans. Planeta De Agostini.
- SEXTO EMPÍRICO
1997 *Contra los profesores*. J. Bergua, Trans. Gredos.
- SHANNON, Henry & ALLEN, Thomas
2001 Eficacia del programa de instrucción REBT en el aumento de rendimiento en estudiantes de matemáticas de secundaria. *RET, Revista de Toxicomanías*, 29(1), 10-17. <https://bit.ly/3PrgYaU>
- SHULMAN, Lee S.
2005 Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(5), 1-30. <https://bit.ly/46iabGx>
- STERNBERG, Robert
1986 *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://bit.ly/3psuNv3>
- TAMAYO, Óscar, ZONA, Rodolfo & LOAIZA, Yasaldez
2014 *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Editorial de la Universidad de Caldas.
- TAMAYO, Óscar, ZONA, Rodolfo & LOAIZA, Yasaldez
2015 El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://bit.ly/3CLdrwC>
- TISHMAN, Shari, PERKINS, David & JAY, Eileen
1994 *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*. Pearson.
- UNESCO
2009 *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. París: Unesco. <https://bit.ly/3JvRtl8>
- VALENZUELA, Jorge, SAÍZ, Carlos
2010 Percepción sobre el coste de pensar críticamente en universitarios chilenos y españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 689-706. <https://bit.ly/3PrJlBi>
- VILLARINI, Ángel
2003 Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-42. <https://bit.ly/3NIwxsv>

WITTGENSTEIN, Ludwig

- 2009a Investigaciones filosóficas. En Isidoro Reguera (ed.), *Obra completa. Vol. 1: Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos.

WITTGENSTEIN, Ludwig

- 2009b *Tractatus logico-philosophicus*. En Isidoro Reguera (ed.), *Obra completa. Vol. 1: Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos.

Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 21 de febrero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 abril de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

