

## **Pensamiento Crítico: Definiciones, conceptualizaciones e insumos para una discusión pendiente en educación<sup>1</sup>**

Nicolás Olivares Lobos<sup>2</sup>  
(naolivares@uc.cl)

Recibido: 02/11/2018

Aceptado: 26/11/2018

DOI: 10.5281/zenodo.2528032

### **Resumen:**

El pensamiento crítico es un aprendizaje altamente demandado por distintos actores en el campo de la educación. Sin embargo, no existe un consenso claro respecto a qué es pensamiento crítico y cómo se debe desarrollar en los y las estudiantes. El presente artículo realizar una revisión de algunas de las definiciones más influyentes en las políticas públicas mostrando tres diferencias significativas; a saber, amplitud o especificidad; relevancia del resultado o procesos y centralidad de las habilidades versus integración de habilidades y disposiciones. Finalmente se identifican algunas características globales de la discusión y algunas implicancias y consecuencias de orden político no suficientemente visibilizadas en su inscripción en la educación como práctica.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico - Habilidades cognitivas - Política educativa - Educación por competencias

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desprende de algunos de los resultado preliminares generados a partir del Proyecto de Magíster titulado Gestión Curricular para el *Desarrollo del Pensamiento Crítico: un estudio de caso de un curso de filosofía adscrito al Programa de Diploma del Bachillerato Internacional*, elaborado durante el proceso de titulación del programa de Magíster en Educación con mención en Currículum Escolar impartido por la Pontificia Universidad Católica de Chile, durante el año 2018.

<sup>2</sup>Magíster (C) en Educación, mención en Currículum Escolar, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Educación media con mención en Filosofía y Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Filosofía, Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS.

## 1. Introducción

El siguiente artículo corresponde a una revisión bibliográfica que sintetiza algunas de las concepciones sobre Pensamiento Crítico más influyentes dentro de ámbito de la educación, a través de la explicación de las definiciones que entregan sus autores, seguida de una comparación que permita comprender de forma general el alcance y algunas particularidades que posee cada una de ellas. El contenido de este artículo pretende entregar un insumo para proponer ulteriormente un debate sobre qué se entiende por Pensamiento Crítico y cuál debiese ser su propósito dentro del conjunto de requerimientos de formación que atañen al aula escolar.

Como se menciona dentro de este artículo, creemos que el Pensamiento Crítico es un aprendizaje necesario de desarrollar a lo largo de la escolaridad. Esta necesidad se refleja en la diversidad de actores interesados en educación, con diferentes intereses y posicionamientos ideológicos, que demandan dicho requerimiento.

Si pensamos en la relación entre Pensamiento Crítico y educación, probablemente haya que pasar por dos preguntas fundamentales: ¿Qué es Pensamiento Crítico? y ¿cómo desarrollar Pensamiento Crítico en la escuela? La presente indagación pretende levantar información necesaria para comenzar a responder a la primera pregunta, bajo el supuesto de que sólo abriendo esta pregunta es que podremos tomar posición respecto a cómo desarrollar Pensamiento Crítico en un contexto escolar determinado.

Entonces, frente a la pregunta ‘¿Qué es Pensamiento Crítico?’, como se documenta en las páginas siguiente, consideramos que existe un panorama confuso en parte debido a que hay diversos intentos por generar una definición. Estas son elaboradas y utilizadas como base para elaborar programas, estrategias de aprendizaje y evaluaciones que actualmente se implementan en el aula escolar. Cada una de ellas tiene diferente alcance y concibe al Pensamiento Crítico de forma distinta.

Si bien muchas de ellas pueden ser emparentadas en virtud de sus coincidencias y tienden a ser similares en contenido (Halpern, 2003), consideramos en este estudio que es necesario aclarar de manera más detallada en qué se parecen y en qué se diferencian. Por lo tanto, uno de los principales propósitos de este estudio es justamente mostrar qué coincidencias y qué diferencias significativas se pueden encontrar entre las concepciones de Pensamiento Crítico.

Un rasgo característico de esta literatura es que pertenecen a un contexto académico específico y no abarca todo el conjunto de postulados teórico capaz de generar aportaciones significativas en un proceso de construcción de una definición de Pensamiento Crítico que permita su desarrollo en un grupo de estudiantes. No obstante, se elige a los autores presentes en esta revisión por el nivel de influencia que han tenido el mundo educativo a nivel internacional.

Esta revisión no incluye pensadores en educación que sin duda son fundamentales y que han desarrollado una pedagogía crítica (Freire, 2005; Giroux,

2011)u otros autores desde los que se pueden desprender nociones de Pensamiento Crítico aplicables a la educación proveniente de disciplinas tales como la filosofía, sociología, psicología entre otras. Más bien, este estudio se centra en aquellos autores que han influido en proceso de generación de políticas públicas en el ámbito educativo. Como se verá se trata de una tradición fundamentalmente enraizada en una academia anglosajona. A primera vista puede resultar extraña su presencia dentro de un debate sobre pensamiento crítico referido al aula escolar chilena o latinoamericana, sin embargo, el lector una vez que comience a revisar dichas propuestas probablemente les resulten familiares y no del todo ajenas debido a que han sido capaces de constituirse como una nomenclatura común, rara vez precisada en sus fuentes e impacto. A nuestro entender resulta necesario caracterizar el debate sostenido por esta tradición específica para luego, en otras indagaciones, tomar una posición respecto a sus aportes y sobre el sentido que ha tomado el Pensamiento Crítico a partir de ella.

## **2. El pensamiento crítico como una demanda internacional: un breve catastro**

En el año 2015 la UNESCO realiza la Declaración de París en la que el pensamiento crítico aparece dentro de los elementos necesarios para mejorar la calidad de la educación, porque se lo entiende como una forma de pensar que permitiría ir más allá de los resultados académicos (UNESCO, 2015) A su vez, en la misma conferencia, en el artículo 19, el Pensamiento Crítico aparece como una capacidad que permitiría la participación del estudiante dentro de la sociedad, en el marco de la “Educación para el desarrollo sostenible y educación para la ciudadanía mundial y la Calidad en la educación” (UNESCO, 2015, p.27)

Otro antecedente relevante, también emanado de la UNESCO es la propuesta de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI que se plasmó en el texto *Los Cuatro Pilares de la Educación* (Delors, 1996) Dicha propuesta ha servido como suministro de principios educativos generales que permiten centrar la labor educativa no solo en el aprender a conocer, sino también en el aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y en el aprender a ser. Estos cuatro aprendizajes, en conjunto, constituirían los cuatro pilares de la educación. Es en el último pilar donde la comisión advierte la centralidad que tiene el pensamiento crítico y autónomo, en la medida en que:

“Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.” (Delors, 1996, p.102)

Esta propuesta apuntaría a que la necesidad de desarrollar pensamiento crítico no radicaría en ser solo una llave para conocer más, o por consistir en un conjunto de

habilidades, sino que es una condición para la autodeterminación responsable de los sujetos a partir de la elaboración de un juicio propio.

Si nos situamos en el contexto anglosajón, el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades y disposiciones (Facione, 1990) que se ha vuelto cada vez más demandado, desde la segunda mitad del siglo XX (Lipman, 2003) Desde los años ochenta hasta principios de los noventa se ha llevado a cabo un proceso de incorporación del pensamiento crítico en todos los niveles de la escolaridad (Lipman, 2003) Dentro del contexto norteamericano, esta irrupción se produjo porque a principio los años ochenta se dio una disputa encarnizada entre agentes gubernamentales, llamados por Mathew Lipman ‘fundamentalistas de la educación’, y profesores y directores de escuelas. Los primeros sostenían que el sistema educativo estaba en crisis, en gran medida porque los profesores enseñan saberes irrelevantes y porque no dominan suficientemente los contenidos que debiesen enseñar (Hirsch, Kett, & Trefil, 2002) Los profesores, en cambio, sostenían que tanto la enseñanza como los saberes son pertinentes pero el problema más bien radicaría en características de una sociedad en crisis, de tal forma que, como en ninguna otra época, los factores sociales externos al aula impiden que los estudiantes aprendan. Para Lipman ambos bandos compartían una característica decisiva, la cual es poner atención en la transmisión de conocimiento (Lipman, 2003)

Pese a todo, mientras esta discusión se desarrollaba, de forma paralela algunos educadores notaron este punto en común y comenzaron a desarrollar investigaciones y propuestas enfocadas en una educación centrada en el aprendizaje o una educación para el pensamiento. Esto se materializó en la amplia recepción que la influyente revista *Educational Leadership*, dependiente de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular, dio a artículos sobre habilidades de pensamiento, desarrollando un tópico novedoso, porque, hasta ese punto, las discusiones en educación no lograban proponer un foco claro en las habilidades de pensamiento de los estudiantes, o en sus implicancias en la calidad de la educación (Association for Supervision and Curriculum Development, 2017) Según Lipman (2003), a juicio de este grupo interesado en las llamadas ‘habilidades de pensamiento’, la educación tradicional centrada en la transmisión no carecía de pensamiento, sino que el problema tenía que ver con el tipo o calidad (quality) del pensamiento. No bastaba con hablar de una educación para el pensamiento sino más bien de una educación para el pensamiento crítico (Lipman, 2003, p.31)

En América Latina, a nivel de políticas públicas en educación, la atención explícita por el pensamiento crítico no se realizó con el mismo ritmo que había comenzado a cobrar en los ejemplos mencionados. Sin embargo, es necesario señalar que las reformas educativas de los años noventa (Carnoy, 2007) procuraron pasar de la comunicación de la enciclopedia al desarrollo de habilidades. Para Inés Dussel (2004) estas reformas tuvieron dentro de sus tendencias generales la centralidad de las “competencias y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía” (Dussel, 2004, p.404), cuya “concepción del conocimiento y del saber a transmitir es diferente a la que se clasifica en los saberes disciplinares” (Dussel, 2006)

La demanda por el pensamiento crítico señalada en este apartado, surge en un contexto global y su conceptualización tiende a ser parte de reformas que tratan de mantenerse vinculadas internacionalmente, esto es, más allá de sus respectivas implementaciones dentro de cada país. Además, tiende a responder a la demanda por salir de los modelos enciclopedista y centrar la gestión educativa en el desarrollo de habilidades necesarias vivir dentro de la sociedad actual. Sin embargo, esta demanda general por el pensamiento crítico no deja ver aún de qué modo su desarrollo permitiría que los estudiantes sean capaces de elaborar ese juicio propio que antes se menciona y tampoco se cuestiona el tipo de sociedad a cuyas demandas se quiere responder. No obstante, la construcción de este juicio parece ser imperativa para algunos organismos internacionales, pero todavía huelga saber en qué consiste este juicio, y cómo es posible desarrollarlo.

### **3. Pensamiento Crítico: qué se ha dicho sobre el pensamiento crítico en la academia.**

Como se menciona en los apartados anteriores, la noción de *Pensamiento Crítico* ha sido objeto de una profunda revisión académica dentro de la investigación en educación. La dificultad para generar un consenso sobre qué es pensamiento crítico, ha dado como resultado una gran cantidad de definiciones que intentan zanjar este problema (Lim, 2016; Lipman, 2003; Facione, 1990) En efecto, la naturaleza de estas definiciones, como se podrá apreciar en este apartado, variará significativamente dependiendo del propósito y del enfoque que utilice determinado autor.

A modo general, podemos decir que algunos autores se propusieron definir el pensamiento crítico para construir un consenso (Facione, 1990) a través de un comité de expertos, mientras que otros llegaron a construir complejos sistemas de evaluación del pensamiento crítico, orientados a prestar servicios a instituciones educativas, además de proponer manuales para profesores y rúbricas de evaluación, entre otros servicios (Halpern, 2003) Se puede decir que el estado actual de esta discusión posee propuestas que, si bien están emparentadas dentro de una tradición relativamente definida, en última instancia quedará a juicio del lector la determinación respecto de cuánto varían realmente y hasta qué punto son valiosas para pensar el desarrollo del Pensamiento Crítico en un contexto educativo particular.

#### **3.1. Definiciones**

En esta sección presentamos algunas de las definiciones sobre qué es el Pensamiento crítico organizadas en la Tabla 1 para favorecer su comparación por parte del lector. Se presentan cada una de las fuentes explicando de manera general el

contexto donde se originó la definición, y luego se incluye un párrafo que explica a la definición junto con su marco conceptual y, finalmente, se intenta recoger sus principales aportes o debilidades en la discusión abierta en este estudio.

La Tabla 1 incluye las definiciones de pensamiento crítico provenientes de las siguientes fuentes especializadas:

1) *Critical Thinking – a definition and taxonomy for Cambridge Assessment: supporting validity arguments about Critical Thinking assessments administered by Cambridge Assessment* (Black, 2008) es un documento construido para proveer una definición de pensamiento crítico para el Cambridge Assessment, un grupo de expertos en evaluaciones y exámenes adjunto a la Universidad de Cambridge. Esta entidad es una de las más grandes del Reino Unido y el mundo dedicada a realizar certificaciones, mediciones y exámenes para escuelas, colleges y lugares de trabajo en distintas áreas (Cambridge Assessment, 2017)

Como se puede apreciar en la definición, pensamiento crítico es identificado con “todo discurso racional” (Black, 2008, p.7) En palabras de los propios autores, este pensamiento es ubicuo, es decir, está presente en el pensar racional en general. Además, la definición equipara este pensamiento con pensar de forma analítica. Esta habilidad específica debería ser la base para comprender sus otros componentes en cuanto capacidad de diseccionar argumentos o sopesar información. Por lo tanto, la estructura de la definición refuerza esta concepción como un proceso que implicaría movilizar habilidades, primero analizar argumentos y luego otras habilidades como juzgar, evaluar y argumentar.

Todo este proceso se caracteriza, por lo tanto, por centrarse en habilidades relacionadas con la comunicación. De esta forma, esta definición, así como su taxonomía de habilidades, suministra una concepción de Pensamiento Crítico coherente con una necesidad evaluativa que pueda aplicarse a distintos contextos.

**Tabla 1. Definiciones de Pensamiento Crítico según distintos autores o grupos de investigación especializados**

Cambridge Assessment	Harvey Siegel	Robert Ennis	Diane Halpern	Delphi Committee	Lipman
<p>Pensamiento Crítico es el pensamiento analítico que subyace a todo discurso e indagación racional. Se caracteriza por usar un acercamiento riguroso y metódico.</p> <p>Estos procesos incluyen: Analizar argumentos. Juzgar la relevancia y el significado de una oración. Evaluar declaraciones, inferencias, argumentos y explicaciones. Construir argumentos claros y coherentes. Formar juicios y decisiones bien razonadas.</p> <p>Ser racional también implica una apreciación abierta aunque crítica de nuestra propia forma de pensar, así como de la de otros (Black, 2008)</p>	<p>Pensamiento Crítico es coextensivo a la racionalidad, y la racionalidad está relacionada con razones. Para que una persona sea racional, esta persona debe (al menos) asir la relevancia de distintas razones para juicios y evaluar el peso de tales razones (Siegel, 1985)</p>	<p>Pensamiento Crítico es pensable y reflexivo focalizado en qué creer y qué hacer (Ennis, 2011)</p>	<p>Es el uso de aquellas habilidades cognitivas o estrategias que incrementan la probabilidad de (obtener) un resultado deseado. Es usado para describir pensamiento que posee propósito, es razonado y dirigido a un objetivo, el tipo de pensamiento involucrado en resolución de problemas, planteamientos, inferencias, cálculo de probabilidades y toma de decisiones, cuando quien piensa está usando habilidades que son (...) efectivas para el contexto y (...) el tipo de tarea (Halpern, 2003)</p>	<p>Juicio autorregulado y provisto de propósito que redunde en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales (Facione, 1990)</p>	<p>Pensamiento Crítico es pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto. (Lipman, 2003)</p>

2) *Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education* (Siegel, 1985) es un ensayo escrito por Harvey Siegel. Este autor es una de las primeras autoridades especializadas en este campo y uno de los primeros en proponer un debate teórico sobre este concepto. Dentro del ensayo aborda las implicancias fundamentales para los objetivos e ideales dentro del campo educativo.

El autor trabaja una definición que, a diferencia de la propuesta anterior (Black, 2008), intenta proponer fundamentos filosóficos para discutir por qué este concepto debería ser uno de los grandes ideales en educación. El autor reconoce que no es un ideal perseguido de forma unánime e identifica algunos de los principales detractores. Entre estos están los grupos que se oponen desde una perspectiva religiosa anti científica o ‘creacionista’, fuertemente reacios a la educación científica en las escuelas. A ojos de este autor, también hay resistencia una perspectiva marxista, feminista y posmoderna ya que verían en el Pensamiento Crítico una visión sesgada por intereses de clase homogeneizantes. Para Siegel, estos últimos compartirían en gran medida concepciones epistemológicas relativistas, que minarían la existencia de tal ideal educativo.

Más allá de estas discusiones, el foco de la definición de pensamiento crítico de este autor se podría decir que es construir estudiantes autónomos y autosuficientes, que puedan participar de forma activa en la comunidad de adultos y en la sociedad en general. Sin embargo, la definición propuesta por este autor no parece reflejar de forma clara este aspecto. De manera similar a la propuesta del Cambridge Assessment, también se entiende al pensamiento crítico de formas más o menos equivalente con el ser racional. Sumado a esto, de igual forma, se especifican algunas habilidades que parecieran ser fundamentales, como el evaluar y sopesar juicios.

Un aporte significativo de esta propuesta radica en la primera razón que el autor propone para fundamentar la presencia del Pensamiento Crítico como ideal educativo. El autor concibe que estamos *moralmente obligados* a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes porque esto implica que se les está tratando con respeto. Aquí tratar con respeto tiene que ver con reconocer el derecho al estudiante a tener un juicio independiente (Siegel, 1985), y tener derecho a cuestionar y demandar razones. Su propuesta, sin embargo, radica en que no se encuentra una explicación detallada de cómo debería traducirse esta dimensión moral en una propuesta curricular sino que permanece como una idea directriz, cuyo mayor propósito es fundamentar la presencia de este aprendizaje frente a sus detractores.

3) *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities* (Ennis, 2011) es un breve estudio que ofrece y discute una definición de Pensamiento Crítico actualizada que, según el autor, recoge lo que a su juicio es lo esencial de la propuesta realizada por el movimiento por el pensamiento crítico desde su aparición hasta la fecha, y suministraría objetivos claros para el currículum y la evaluación.

El autor encapsula más de diez años de trabajo sobre este concepto en la elaboración de la definición que aparece en la Tabla 1, la cual intenta enfatizar tanto habilidades como disposiciones de pensamiento crítico. El estudio citado presenta un listado de habilidades y disposiciones, de forma similar a una taxonomía. Las

habilidades de pensamiento crítico serían doce y están ordenadas desde las más básicas o de clarificación (1 al 3), para posteriormente escalar en complejidad, distinguiendo habilidades orientadas a la decisión (4 y 5), a la inferencia (6 a 8), a la clarificación avanzada (9 y 10), a la suposición de razones y premisas (11) y a la integración de otras habilidades o disposiciones (12) Las disposiciones redundan en cuidar que las creencias propias sean verdaderas, procurar entender y presentar una posición de forma honesta y, por último, cuidar de otras personas evitando intimidarlas, y preocupándose de su bienestar (Ennis, 2011)

Esta propuesta provee una idea relativamente clara de desarrollo de pensamiento crítico, la cual supone una progresión que llevaría, desde habilidades básicas, al ejercicio disposiciones relacionadas con la forma en que tratamos a los demás.

4) *Thought and Knowledge: an introduction to Critical Thinking* (Halpern, 2003) Esta autora es ampliamente reconocida en el campo de la medición y la evaluación del pensamiento crítico. Sus instrumentos son frecuentemente utilizados para realizar estudios experimentales para probar la efectividad de metodologías orientadas a desarrollar las habilidades que se consideran en ellos. Este texto procura servir como apoyo a las aplicaciones prácticas en el desarrollo de habilidades, utilizando principalmente el conocimiento acumulado por décadas en la psicología cognitiva. La autora también reconoce que hay una diversidad de definiciones de pensamiento crítico, pero propone una definición que recoja los principales conceptos usados por sus antecesores.

La propuesta de esta autora tiene dos grandes énfasis. Por una parte, es una concepción enfocada en el resultado deseado y, por otra parte, en la capacidad de evaluar situaciones. En este mismo texto, ella realiza un capítulo muy certero sobre aspectos que distinguen a este tipo de pensamiento en general. La pregunta que abre se para dilucidar esta cuestión es “¿Qué es “crítico” en el pensamiento crítico?” (Halpern, 2003, p. 20) cuya respuesta, en resumen, sería la evaluación. En efecto, aunque el pensamiento crítico sea llamado usualmente “pensamiento orientado a un objetivo” (p.20), no necesariamente estamos pensando críticamente cuando lo hacemos con un objetivo claro. Los pensamientos cotidianos, como lavarse los dientes o servirse un té, tienen objetivos claros y resultados esperados, pero no necesariamente pueden ser considerados parte de un proceso de pensamiento crítico. Cuando pensamos críticamente, además de lo anterior, evaluamos atributos positivos o negativos de una situación.

Esta concepción, por lo tanto, está fuertemente orientada hacia el apoyo de aplicaciones prácticas, diseño de instrucciones y, sobre todo, apoyar la construcción de instrumentos evaluativos de pensamiento crítico.

5) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (Facione, 1990) Este es probablemente el más emblemático y quizás el más famoso de los intentos por definir pensamiento crítico. Para realizar esta tarea, se organiza un comité de expertos, conocido como el *Delphi Committee*. Fue organizado por la American Philosophical Association (APA) para determinar cuáles son los elementos nucleares del Pensamiento Crítico que permitan

definir este concepto. El comité reunió representantes de distintas disciplinas humanistas, científicas y del mundo de la educación.

La definición propuesta aquí es probablemente una de las más exhaustivas. Según ella, el pensamiento crítico es entendido principalmente como un juicio provisto de propósito y autorregulado, que resulta de un proceso complejo donde se activan habilidades y disposiciones. Esta propuesta tiende a trabajar sobre aspectos específicos del pensar crítico, aunque se le reconoce como ubicuo en la actividad humana, especialmente cuando está relacionada con la vida en sociedad y la convivencia democrática. Probablemente, una de las mayores aportaciones que trae este estudio a la comprensión de la realidad educativa, es la exhaustividad no solo de la definición, sino que también de su taxonomía. Ésta consta de 6 habilidades ordenadas de menor a mayor complejidad, y en cada una de ellas se reconocen sub-habilidades cuya explicación está acompañada con una acción que sirve de ejemplo.

Una de las múltiples aportaciones que se encuentran dentro de este estudio tiene que ver con la relación entre pensamiento crítico y saber. La concepción propuesta y su taxonomía suponen que, si bien el pensamiento crítico trasciende campos específicos del saber, se reconoce en su ejercicio necesita una cantidad determinada de conocimiento específico relacionado con el campo en que se está llevando a cabo dicho ejercicio.

7) *Thinking in Education* (Lipman, 2003) Mathew Lipman fue profesor de filosofía y dedicó su vida académica a hacer contribuciones principalmente en filosofía para niños, filosofía de la educación, lógica y argumentación. Es internacionalmente conocido por ser el principal iniciador de la filosofía para niños, además de ser quién ha contribuido en mayor medida en el desarrollo de los lineamientos didácticos y curriculares de ésta, para todos los niveles de la escolaridad. Él realiza una revisión del estado de la definición de pensamiento crítico en la que pone en perspectiva la literatura especializada y propone una definición propia, que intenta superar algunas limitaciones de aquellos estudios.

Una de las limitaciones que este autor advierte en las definiciones anteriores es la insistencia de los especialistas en centrar el Pensamiento Crítico en la obtención de resultados. A juicio de este autor, esta insistencia limita la noción a dos cosas: tomar decisiones y resolver problemas. Estas ideas serían demasiado estrechas y a la vez vagas. Para ampliar esta noción, por lo tanto, es necesario reconocer que un juicio no es, en sí mismo, pensamiento crítico, sino que más bien es el resultado de su proceso. "Cualquier resultado de una indagación es un juicio", de forma tal que necesitamos ejercitar un "buen juicio" (Lipman, 2003, p.210), lo que se produce cuando el juicio es resultado de actos hábilmente realizados guiados por los instrumentos y procedimientos apropiados. Tanto el resultado como el proceso son necesarios de tener a la vista. El primero, vale decir el juicio, es producido y evaluado apelando a los criterios usados en el proceso. Aquí criterio quiere decir principalmente razón; esto es, una razón con un nivel de aceptación en un grupo de personas. Estos criterios pueden ser estándares, leyes, parámetros, convenciones, procesos, hechos, entre otros.

Por otra parte, en concordancia con algunas de las propuestas anteriores (Facione, 1990; Siegel, 2011), se reconoce que el pensamiento crítico es auto-

correctivo, lo que implica buscar y rectificar las propias debilidades del pensamiento. Pero, no obstante, esta propuesta contiene una característica que tiende a estar ausente en las anteriores propuestas, la cual tiene relación con la llamada ‘sensibilidad al contexto’. El pensamiento crítico es un pensamiento que advierte particularidades del lugar y de las personas que reciben los juicios. No basta con elaborar un juicio de manera lógica, a partir de criterios válidos y a través de un proceso autorregulado. Además, un pensador crítico debe reconocer las particularidades de la interacción en la que se pone de manifiesto esta forma de pensar.

#### 4. Comparación de definiciones de pensamiento crítico

En esta sección se lleva a cabo una comparación de las definiciones recogidas en la Tabla 1. Esta comparación se realiza tomando como base las definiciones y sus explicaciones expuestas en la sección anterior. La comparación propone tres diferencias significativas entre las definiciones y posteriormente se realiza una conclusión que permita poner en perspectiva aspectos importantes de las propuestas incluidas en esta revisión bibliográfica.

La primera diferencia es el hecho de que algunas tienden a identificar el pensar crítico con características relativamente generales del pensar o del razonar, mientras que otras intentan explicitar características específicas que tiene este tipo de pensamiento (Sección 5.1.) La segunda diferencia es que algunas definiciones tienen un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades, mientras que otras tratan de incluir, en mayor o en menor medida, disposiciones o actitudes de Pensamiento Crítico (Sección 5.2.) Y por último, la tercera diferencia radica en que algunas tienden a enfatizar la importancia del Pensamiento Crítico en virtud del resultado que nos permite obtener, mientras que otras también enfatizan qué ocurre en durante el proceso (Sección 5.3.)

##### 4.1. Pensamiento crítico: entre lo amplio y lo específico.

En este apartado podemos organizar las definiciones según cuán amplia o cuán específica es su propuesta. Si se toma en consideración la definición y el marco conceptual de cada una de ellas, se pueden ordenar las propuestas en el siguiente diagrama:

Figura 1: Comparación de definiciones según amplitud o especificidad atribuida al pensamiento crítico



En la figura 1 se consideran dos grupos, aquellas definiciones que dicen que el pensamiento crítico subyace a cualquier forma de pensar racional, y las que buscan explicitar qué tiene de específico como forma de pensar. La propuesta de Siegel (1985) asume que es coextensivo a toda racionalidad y que para que alguien esté en esta condición debe poder evaluar distintas razones. Esto podría implicar una dificultad al intentar dilucidar si en un contexto educativo se está desarrollando pensamiento crítico o no, dado que cualquier manifestación de pensamiento racional cabría dentro de ella. Lo mismo ocurre, pero en menor medida, con las propuestas de Ennis (2011) y el Cambridge Assessment (Black, 2008), porque entienden al pensamiento crítico como algo contenido de suyo en todo pensar racional en general, con la diferencia que estos incluyen una forma particular de tratar a otras personas por parte del pensador crítico.

En el otro grupo, los autores intentan explícitamente hacerse cargo de esta dificultad, tratando de formular especificidades en el Pensamiento Crítico. Halpern (2003) reconoce que no cualquier pensamiento es crítico pese a que esté orientado hacia un objetivo y a un resultado deseado, como tiende a ocurrir. Para ella, como se menciona anteriormente (Sección 3), lo crítico se halla en la capacidad de *evaluar* aspectos positivos o negativos de algo (Halpern, 2003) Más específica aún sería la idea del Delphi Report (Facione, 1990), que lo entiende como un juicio autorregulado y dotado de un propósito que permite una serie de acciones. La elaboración de la taxonomía de esta propuesta buscaría justamente definir estas acciones que le entregan especificidad al pensamiento crítico. Por último, la definición de pensamiento crítico de Lipman (2003), también generaría una concepción específica porque permite distinguir tres aspectos claves en los que se basa el juicio, profundizando en la naturaleza particular de cada uno de ellos (criterio, autocorrección y sensibilidad al contexto)

Una diferencia que se puede encontrar entre estas últimas dos propuestas es que la del *Delphi Report* elabora una definición apoyada desde una taxonomías de habilidades y subhabilidades de Pensamiento Crítico mientras que la de Lipman evita determinar de forma abstracta un listado de habilidades o disposiciones.

En la taxonomía este tipo de pensamiento adquiere una especificidad en la medida en que moviliza o combina habilidades y/subhabilidades contenidas en ella. Para sus autores el contexto de aplicación haría que el ejercicio de unas presuponga el ejercicio de otras (Facione, 1990)

Los autores enfatizan la especificidad de este tipo de pensamiento en la medida en que:

“(…) no todos los procesos cognitivos útiles deben ser considerados como Pensamiento Crítico. No todas las habilidades de pensamiento valorable son habilidades de Pensamiento Crítico. El Pensamiento Crítico está dentro de una familia de formas estrechamente relacionadas de pensamiento de orden superior, junto con, por ejemplo, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento creativo” (Facione, 1990, p. 6)

Sin embargo, reconocen que la relación entre estas familias llamadas de ‘orden superior’ no ha sido clarificada totalmente. Por lo tanto, es difícil reconocer dentro de este reporte cuál o cuáles serían las diferencias que distinguirían al Pensamiento Crítico de los otros miembros del clan.

De manera opuesta al *Delphi Report*, la definición de Lipman, al no trabajar con una taxonomía que predefina y aisle habilidades, este autor intenta definir características específicas de los cuatro componentes incluidos dentro de la definición. Para entender mejor su propuesta debemos recordar que los juicios serían determinaciones del pensamiento y serían buenos juicios cuando son hábil y correctamente guiados por un procedimiento adecuado. (Lipman, 2003. p.211) Por otro lado, se entiende por criterios aquellas razones confiables, con alto nivel de aceptación en la comunidad indagadora (p.213) La autocorrección consistiría en descubrir las debilidades del pensamiento propio y rectificar qué es incorrecto en procedimientos realizados por una persona, o por la comunidad de indagación a la que se pertenece (Lipman, 2003, p.218) Por último, ser sensible al contexto correspondería con un pensar tomando en cuenta particularidades de un contexto que puedan ser determinantes para comprender algo (Lipman, 2003, pp.219-220)

Cada uno de los tres componentes del proceso (uso de criterios, autocorrección y sensibilidad al contexto), así como el resultado de este proceso (juicio), permite diferenciar una manera de pensar específica. Además, en virtud de que el pensar crítico se manifiesta de manera más clara en acciones concretas realizadas por alumnos, en vez de generar la taxonomía, recurre a un listado de ejemplos de comportamiento que ayudan a un docente a observar el desarrollo de este pensamiento dentro del aula.

#### 4.2. Pensamiento crítico: entre el resultado y el proceso

Otra diferencia que puede servir para comparar las definiciones es la que se genera entre las concepciones centradas en el resultado y aquellas que además tratan de enfatizar el proceso que está detrás. Entre las primeras podemos identificar a la definición de Halpern (2003), para quien la generación y la evaluación de un resultado deseado es una de las características que ayudan a definir y medir al pensamiento crítico. Las definiciones de Ennis (2011) y Siegel (1985), aunque no de manera explícita, tienden a focalizar el sentido del pensamiento crítico en un resultado. En el primero se busca que redunde en una toma de decisiones y en una creencia fundada. El segundo se busca encontrar sopesar y evaluar razones.

**Figura 2: Comparación de definiciones según énfasis en el resultado o en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico**



En esta comparación parece forzado generar una escala entre las propuestas. Al menos a nivel declarativo las tres insisten y tratan de ser consistentes con un equilibrio

en la necesidad de trabajar resultados, así como en la necesidad de comprender y modelar procesos.

La propuesta del Delphi Report (Facione, 1990) trata de incorporar sugerencias constantes que atañen al proceso y a la elaboración del juicio crítico en sí mismo. Por ejemplo, al describir en qué consiste la habilidad de “explicar”, entendida como la manera en que indicamos el resultado de nuestro razonamiento, se aclaran dos partes esenciales. La primera sería la indicación del resultado propiamente a través de proposiciones claras y describiendo estos resultados a través de representaciones. La segunda es justificar el proceso presentando las consideraciones evidenciales, metodológicas y contextuales que permitieron llegar al primero.

La propuesta del Cambridge Assessment (Black, 2008) aborda el problema procesual entendiendo que análisis, evaluación y las demás habilidades son justamente procesos a los que el pensamiento crítico permite acceder. El siguiente pasaje expone esta concepción:

“La definición enfatiza que una de las principales características del Pensamiento Crítico es que es un pensamiento analítico. Muchos de los procesos del Pensamiento Crítico se apoyan en la habilidad de ser analítico; es decir, ser capaz de diseccionar argumentos e información. Un buen Pensamiento Crítico es ejemplificado cuando el pensamiento es riguroso y meticuloso. Esto quiere decir que el Pensamiento Crítico no es pasivo, automático, o que posea un modo espontáneo o reactivo; sino que es activo, cuidadoso y minucioso. [...] Si bien el Pensamiento Crítico, como forma de pensar, puede ser adquirido y puede ejercerse a través de la exposición incidental de cada uno dentro la experiencia educativa general, la referencia al Pensamiento Crítico como disciplina académica reconoce que esta es una habilidad que puede aprenderse y enseñarse explícita y deliberadamente. El Pensamiento Crítico abarca una serie de procesos involucrados en ser racional. [...] Estos procesos están usualmente implícitos, escondidos o tácitos. Estudiar el Pensamiento Crítico [implica] poner al descubierto y explícita estos procesos.” (Black, 2008, p. 8)

Estos fragmentos son lo bastantes enfáticos en la relevancia del proceso, no solo como un fenómeno que ocurre en la experiencia educativa de cada estudiantes sino que, además, como fundamento o razón del Pensamiento Crítico como un disciplina. Ahora bien, más allá de si es plausible fundar una disciplina específica con el rótulo de ‘pensamiento crítico’, la necesidad de abarcar procesos y no solo resultados genera una exigencia en su estudio. Estas exigencias pueden permitir abrir directrices metodológicas que ayuden a responder a la obligación de hacer explícito aquello que ocurre en el estudiante, pero que permanece tácito en interacciones de aula.

Por último, la definición de Lipman (2003), intenta responder a lo que considera un excesivo foco en el resultado señalando que “si vemos el proceso del Pensamiento Crítico e identificamos sus partes esenciales, estaremos en una mejor posición para comprender su relación con el juicio” (Lipman, 2003, p.211), y justamente esto es lo que le permite proponer su definición: “yo considero que pensamiento crítico es pensamiento que facilita los juicios porque se basa en criterios es autocorrectivo y es sensible al contexto” (p.211) Por lo tanto, para ser justos con su propuesta hay que considerar como un trabajo sobre proceso -más que sobre los resultados- el desarrollo cognitivo que se logre dentro de estas últimos tres componentes.

### 4.3. Pensamiento crítico: un conjunto de habilidades o una reunión de habilidades y disposiciones.

Por último, la tercera diferencia significativa entre las definiciones de pensamiento crítico radica en que algunas centran su trabajo en habilidades, mientras que otras tratan de incluir con el mismo nivel de relevancia, las disposiciones que cada estudiante debe demostrar para ser considerado un pensador crítico. En el primer grupo de este eje hay que incluir al estudio del Cambridge Assessment (Black, 2008), donde todo el trabajo está dirigido a la evaluación de habilidades y no existe mención de una disposición. Probablemente, lo que más se asemeja a una disposición es la última de las sub-habilidades de su taxonomía, entendida como “evaluación cuidadosa y persistente del razonamiento propio” (Black, 2008, p.10) El resto de las propuestas incluyen disposiciones como constitutivas de un pensador crítico, aunque se puede encontrar una diferencia en el nivel de detalle y de claridad en que esta dimensión es desarrollada.

**Figura 3: Comparación de definiciones según énfasis entre habilidades o integración de disposiciones**



En el estudio de Siegel (1985) se menciona su importancia desde un enfoque teórico, pero no es el centro de la discusión que el autor propone y su alusión es más bien indirecta. En Ennis (2011), hay mayor claridad ya que logra identificar tres disposiciones y, aunque no se encuentran explicaciones clarificadoras, él ya propone un listado de acciones que ilustran los tres tipos de disposiciones generales.

En la propuesta de Halpern (2003) podemos ya encontrar una enumeración de cuáles deberían ser consideradas las disposiciones a desarrollar. Ella declara que éstas son tan importantes como las habilidades por lo que constituyen una de las cuatro partes de su modelo desarrollo del pensamiento crítico (Halpern, 2003, p.15) La autora distingue seis actitudes esenciales, las cuales son definidas y explicadas de modo general. La primera corresponde a la voluntad de planear entendida como la cual requiere que “los estudiantes [...] aprendan a chequear su impulsividad y planear sus respuestas” (Halpern, 2003, p .16) Por otro lado, está la flexibilidad que se reflejaría en demostrar una voluntad por pensar de distintas maneras, revisar evidencia y seguir con esta tarea hasta que toda opinión razonable haya sido considerada. Las siguientes cuatro son la persistencia, la voluntad a auto-corregir errores, estar atento, y demostrar de forma permanente la indagación consciente.

En el caso del Dephi Report (1990) se asume que “cada habilidad cognitiva desarrollada, si ésta es ejercitada apropiadamente, puede ser correlacionada con la disposición cognitiva asociada para ejercerla” (Facione, 1990, p.12) Sin embargo, el reporte transparente que durante su elaboración, el comité de expertos se dividió frente al problema de si incluir, o no, dentro de la definición una referencia explícita a disposiciones afectivas. Al principio dos tercios del comité se habían inclinado por incluir disposiciones afectivas además de disposiciones cognitivas, mientras que un tercio rechazó esta posibilidad. Esto implicaba la necesidad de distinguir el sentido en que se usaría el término Pensamiento Crítico. Incluir disposiciones afectivas implica ir más allá de un sentido procedimental, ya que se acuñaría un sentido ‘laudatorio’ en el que se reconoce a alguien ser un buen pensador crítico porque demuestra apertura mental, voluntad real de chequear hechos y contrastarlos con lo que postula o estar dispuesto a modificar una posición frente a un hallazgo razonable que lo exija. Por el contrario, el grupo disidente consideraba que el significado del término Pensamiento Crítico solo debía considerar su sentido procedimental (procedural) Este grupo postuló que una persona puede ser pensador crítico, independientemente de si este pensamiento lo usa para fines poco encomiables. Según ellos, un sofista sigue siendo un pensador crítico. Dicho de otra manera, son buenos pensadores críticos, pero no ‘buenos’ en un sentido ético. En un sentido puramente procedimental siguen siendo pensadores críticos.

El tema no quedó completamente consensuado, lo que permitió que el reporte quedara dividido en dos aspectos fundamentales. Primero, el 61% de los participantes consideró disposiciones afectivas como parte integral de la conceptualización de Pensamiento Crítico, las cuales tratan de reflejar la dimensión ética del proceso. Pese a esto, hubo un consenso mayor (83%) respecto de si un buen pensador crítico puede caracterizarse en la medida en que demuestra estas disposiciones (Facione, 1990, p.13)

De todas formas, más allá de los porcentajes de acuerdo alcanzados durante el proceso, este debate dejó preguntas abiertas que han permitido indagar la pertinencia de separar o no el uso del término Pensamiento Crítico de una dimensión ética.

En el caso de Lipman, parece haber una propuesta que no intenta separar entre habilidades y disposiciones. Esto posibilitaría una integración de disposiciones y actitudes que puede implicar un manejo de la afectividad y una relación con el ámbito moral. Sin embargo, el ámbito de pensamiento que pareciera que se vincula de forma más directa con estos elementos no es el pensamiento crítico sino aquello que él llamó pensamiento del cuidado (*care thinking*) Él reconoce que el desarrollo del pensamiento en las escuelas debe ser multidimensional y distingue tres dimensiones básicas: *critical thinking*, *creative thinking* y *care thinking*. Fallar en el manejo de la afectividad, para este autor, no denota específicamente ser negligente como pensador crítico, sino que denota dificultad en la tercera dimensión del pensamiento. Por lo tanto es a través de la multidimensionalidad que podemos generar un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo y de esta forma se trata de superar la discusión llevada a cabo en el caso anterior.

Por lo tanto, el estudio y el desarrollo del pensamiento crítico debería poder hacerse cargo de la distinción entre aspectos puramente cognitivos y aquellos que sirven para, desde lo cognitivo, hacerse cargo de las emociones. Según la propuesta de este autor el *pensamiento para el cuidado* sería aquel tipo de pensamiento que mejor y de manera más directa se hace cargo de, por ejemplo, el manejo de las emociones.

Sin embargo, esto no debería implicar una separación entre las dimensiones. Si observamos los ejemplos de comportamientos asociados al pensamiento crítico, se pueden apreciar dos cosas:

1) La situación descrita en aquellos ejemplos puede implicar la movilización de habilidades y disposiciones al mismo tiempo. Una muestra de esto es el siguiente caso; 'b. Los estudiantes reconocen errores en su propio pensamiento'. Este ejemplo, relacionado con la autocorrección, implica comprender por qué algo dentro de un proceso cognitivo propio pudiese estar errado y, por otro lado, es necesario tener la disposición de reconocérselo a tu contraparte. Lo primero responde al uso de una habilidad, mientras que lo segundo responde al uso de una disposición.

2) La acción descrita, si bien no atañe directamente al ámbito de lo afectivo, puede entregar herramientas para su manejo. En el ejemplo anterior no hay una mención explícita al manejo de la afectividad. Pero en una situación de aula escolar realizar esa acción (ya sea por parte de los estudiantes o por parte del profesor) supone un manejo de emociones importante. Sobre todo al utilizar temas que detonan compromiso emocional por parte de los integrantes de la clase, el reconocimiento de errores del pensamiento propio es una tarea ardua. En este sentido, si bien el Pensamiento Crítico no tiene que ver directamente con el manejo de las emociones, a través de su desarrollo se pueden encontrar apoyos que permitan trabajar esto de forma integrada en una misma interacción entre miembros de una sala de clase.

## 5. Conclusiones y discusión

El conjunto de definiciones y conceptualizaciones descrito anteriormente, más allá de sus respectivos matices y diferencias, debe ser puesto en perspectiva para levantar características generales y comenzar a discutir algunas implicancias que puede haber en el ámbito de la educación.

La primera característica que se puede identificar en dichas propuestas es que el Pensamiento Crítico es consistente con la educación por competencias. Si bien este concepto también posee una polisemia y un debate por derecho propio, podemos entender por competencia a una capacidad global que permite sortear con éxito una familia de problemas. Dada la complejidad de las situaciones que demandan el desarrollo de una competencia, su ejercicio implica movilizar recursos intelectuales y emocionales de forma pertinente (Perrenoud, 2012)

La educación por competencias tiene características claramente relacionadas con una ideología curricular de eficiencia social (Schiro, 2008) en la que los requerimientos de formación provienen de las necesidades productivas de la sociedad. Por lo tanto, ¿Qué definición o conceptualización de Pensamiento Crítico permitiría salir estos requerimiento?; ¿Existe alguna conceptualización de Pensamiento Crítico, dentro del campo de la educación, que escape a este origen? De todas formas, ya sea que respondamos de manera afirmativa o negativa a esta última pregunta, es claro que es esencial tomar una posición que conduzca al desarrollo del Pensamiento Crítico según exigencias que atañen al contexto de la comunidad educativa. El posicionamiento de la comunidad es vital en este punto debido a que, en definitiva, determina si dialoga y se

inscribe dentro de un marco de desarrollo de competencias; o bien, asume una tarea de construcción curricular y construcción de un concepto de Pensamiento Crítico basado en una discusión que problematice y sea capaz de resignificar sus fundamentos.

Otro punto importante que debe ser considerado en estas conclusiones dentro de un proceso de construcción curricular es que el Pensamiento Crítico puede suponer un esquema de desarrollo *universalista*, es decir asumir que sus características son más bien idénticas sea cual sea el contexto en que se apliquen; o bien, puede suponer un esquema *situacionista* que no reconozca esta tesis y asuma que las características de su proceso responderán a especificidades de su contexto educativo.

Finalmente resulta necesario generar insumos que permitan dotar de contenido a la expresión ‘pensamiento crítico’ en sus dimensiones conceptuales, procedimentales, éticas y políticas para dar lugar a un debate en torno al lugar que le cabe en la relación entre educación y sociedad.

## Bibliografía

- Association for Supervision and Curriculum Development. (2017, 9 2) *www.ascd.org*. Retrieved from <http://www.ascd.org/research-a-topic/21st-century-skills-resources.aspx>
- Black, B. (2008) Critical thinking: a definition and taxonomy for Cambridge assessment. *34th International Association of Educational Assessment Annual Conference*. Cambridge.
- Cambridge Assessment. (2017, 11) *About us: Cambridge Assessment*. Retrieved from <http://www.cambridgeassessment.org.uk/about-us/who-we-are/>
- Carnoy, M. (2007) La mejora de la calidad y equidad educativa: una evaluación realista. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 103-130.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Dussel, I. (2004) Las Reformas Curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay. Informe comparativo. In M. Carnoy, *Las reformas educativas de la década de 1990* (pp. 389-411) Buenos Aires: Akian.
- Dussel, I. (2006) Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *El Currículo al Debate*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Ennis, R. (2011) The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. *Sixth International Conference on Thinking at MIT*, 32. Cambridge.
- Facione, P. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2011) *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Halpern, D. (2003) *Thought & Knowledge An Introduction to Critical Thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hirsch, E., Kett, J., & Trefil, J. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lim, L. (2016) *Knowledge, Control and Critical Thinking in Singapore*. Reutledge: London.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o desarrollar otros saberes?* Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Schiro, M. (2008) In *Curriculum Theory: conflicting visions and enduring concerns*. California: SAGE.
- Siegel, H. (1985) Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education. *Informal Logic*, VII(2&3), 69-81.
- UNESCO. (2015) Conferencia de París. Conferencia Ministerial Regional sobre la educación después de 2015. *Conferencias regionales sobre la Educación: declaraciones finales* (p. 26) París: s/e.