

Verónica Areiza Madrid
José Luis Morales Sánchez

**CONCEPCIONES
DE PENSAMIENTO CRÍTICO**
en los discursos educativos de Colombia:
1990-2020



Sobre los autores



Verónica Areiza Madrid

Docente Universitaria del Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. Docente investigadora y de aula, Filóloga Hispanista y Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y Magister en Educación línea Formación y Pensamiento. verónica.areiza@upb.edu.co



José Luis Morales Sánchez

Docente investigador y de aula de la Secretaría de Educación de Antioquia. Filósofo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magister en Educación línea Formación y Pensamiento de la misma universidad, estudiante del Programa de Derecho en la facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de la Salle. jose.moralessa@upb.edu.co

Verónica Areiza Madrid
José Luis Morales Sánchez

CONCEPCIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO
en los discursos educativos de Colombia: 1990-2020



370.1
A679

Areiza Madrid, Verónica, autor
Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos de Colombia: 1990-2020 / Verónica Areiza Madrid y José Luis Morales Sánchez, autores -- Medellín: UPB, 2021.
170 páginas: 16.5 x 23.5 cm (Colección Humanitas)
ISBN: 978-958-764-960-4 (versión digital)

1. Pensamiento crítico (Educación) - Colombia -- 2. Discurso educativo -- Colombia -- 3. Educación - Colombia -- I. Morales Sánchez, José Luis, autor -- II. Título (Serie)

CO- MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Verónica Areiza Madrid
© José Luis Morales Sánchez
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos de Colombia: 1990-2020

ISBN: 978-958-764-960-4 (versión digital)
DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-960-4>
Primera edición, 2021
Escuela de Educación

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez

Directora de la Facultad de Educación: Sonia Isabel Graciano Jaramillo

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Corrección de Estilo: Eduardo Franco

Diagramación: Sissi Tamayo Chavarriaga

Foto portada: Shutterstock ID 262018295

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín-Colombia

Radicado: 2080-14-04-21

Prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Prólogo	7
Introducción.....	12
1. Problematicación	17
Pregunta de investigación.....	24
2. Marco referencial	25
Literatura internacional sobre el tema	25
Literatura nacional y local	30
Referentes teóricos	35
Referentes filosóficos del pensamiento crítico	35
Referentes pedagógicos del pensamiento crítico.....	37
Referentes teóricos del pensamiento crítico	40
Concepción	41
Discurso.....	44
Perspectiva lingüística	44
Perspectiva lingüística del texto	45
Perspectiva crítica y materialismo de la lengua.....	46
Discurso educativo.....	49
3. Diseño metodológico	50
4. Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos	54
Pensamiento crítico y condiciones de emergencia en los discursos de política pública educativa.....	54
Concepción de pensamiento crítico en política pública educativa	55
Condiciones de emergencia.....	57

¿Desde cuándo emerge el pensamiento crítico en el contexto educativo?.....	58
¿A qué refiere el pensamiento crítico en la educación del siglo XXI?	60
¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico?	65
¿Por qué es importante y cuál es la finalidad del desarrollo de pensamiento crítico?	70
Concepciones de pensamiento crítico desde los discursos de investigaciones de aula	73
Primer campo semántico: acepciones (capacidad, habilidad, competencia transversal).....	73
Segundo campo semántico: contexto de formación (universidad-educación primaria y secundaria)	81
Tercer campo semántico: enfoque educativo (didáctica, currículo y evaluación)	87
Cuarto campo semántico: enfoque teórico (psicológico-crítico)	100
Concepciones de pensamiento crítico desde los discursos pedagógico-didácticos.....	106
Primer campo semántico: acepciones	107
Segundo campo semántico: contexto formativo	114
Tercer campo semántico: enfoque cognitivo-actitudinal	118
Cuarto campo semántico: metodológico	126
Concepciones de pensamiento crítico desde los discursos teórico-pedagógicos	131
Ámbito teórico.....	132
Ámbito pedagógico	141
Conclusiones	147
Bibliografía.....	154
Anexos	167

Prólogo

El libro que el lector tiene en sus manos (en su pantalla, seguramente), responde a un doble interés: por un lado, el énfasis formativo de la Maestría en Educación de la UPB: Maestro, Pensamiento, Formación, que pone en el centro de las problematizaciones el pensamiento de los profesores, la noción misma de pensamiento y el estatuto de este pensamiento en la construcción de lo que somos actualmente en términos educativos y pedagógicos; por el otro, el malestar de los autores, como docentes en un ejercicio, enfrentados a la obligación prescrita de formar el pensamiento crítico de los alumnos y de ellos mismos: una recurrencia casi obsesiva de directrices gubernamentales en relación con estándares internacionales de competencias y de habilidades para la actual ciudadanía. Sin embargo, es allí donde surge la pregunta de investigación, pareciera que ese pensamiento es más una invocación sin más verificaciones que su propia enunciación o, en el mejor de los casos, pregunta que produce respuestas esquematizadas en pruebas que deberían ellas mismas ser cuestionadas por una actitud crítica.

El pensamiento es un buen objeto de investigación. En parte, porque precisamente el pensamiento ha sido depositario de los afanes de la cultura: pensamiento científico, tecnológico, estético, innovador, nombra ideales de desarrollo, de progreso y de bienestar en coordenadas espacio temporales. La educación institucionalizada, forma de reproducción de sociedades complejas, ha tenido la misión de producir los rudimentos de estos pensamientos para que la sociedad pueda participar eficazmente de circuitos internacionales donde se genera y potencian esos pensamientos en relación con necesidades de grupos sociales. En este sentido, hace algunas décadas el sistema educativo colombiano optó por demostrar que formaba, en paralelo con la actitud científico-tecnológica, un pensamiento crítico: actitud del presente que piensa el pensamiento de las personas como potencia de la sociedad hacia un futuro mejor.

Empero, también en ese sistema emerge una percepción cada vez más generalizada, pero que es políticamente incorrecto nombrar: que el pensamiento crítico es una especie de rúbrica de formación de moda sin más consecuencia que la imposición de su propia retórica: una especie de fin último de la educación que, como la moralización de la sociedad en la época ilustrada, era un ideal sin realización fáctica en la experiencia, pero seguía siendo una idea verdadera por la que debía apostarse para su arribo en un tiempo futuro. Este ideal incuestionable conlleva el efecto perverso de hacer difícil saber lo que la misma crítica es y, por tanto, tampoco se sabe de manera cierta qué es el pensamiento crítico. Y no porque no haya literatura creciente, definiciones precisas, lineamientos gubernamentales y rúbricas para identificarlo, señalarlo y evaluarlo, sino porque la categoría pensamiento crítico no pareciera haber sido críticamente pensada para sobrepasar las lógicas de enseñanza de una lectura que no tiene más consecuencias que puntuar en indicadores internacionales. Es como si la categoría pensamiento crítico hubiese velado la crítica y, en vez de producir un pensar de otra manera, apaciguara el propio pensamiento y le otorgara objetos sin consecuencias reales de resistencia.

Es menester detenerse solo un instante, instante desestabilizador, en la pregunta por la noción misma de crítica. Se reconocerá de inmediato que esta palabra, en singular, realmente refiere una multiplicidad que incluye tanto a la “alta empresa kantiana” como a “las pequeñas actividades polémicas” que en distintos momentos insisten en llamarse crítica (Foucault, 1995; Butler, 2010). Lo cierto es que crítica es una palabra siempre referenciada a algo distinto a ella misma: “es instrumento, medio de un porvenir o una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio al que quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer (Foucault, p. 6). Empero, pese a su dispersión constitutiva pareciera que, por lo menos a partir de cierto momento, en Occidente existe una especie de actitud crítica general que le es inmanente a la forma del poder liberal, es decir, la emergencia de la libertad como forma de habitar la sociedad comporta una actitud crítica general como garante de la construcción de una libertad que es el motor mismo del poder. Esa actitud crítica es la posibilidad y necesidad de resistirse a ser gobernado de cierta forma y con determinados mecanismos. Sí la forma del

poder y del gobierno es una totalidad, total también tiene que ser la actitud crítica como garante de transformaciones ancladas en el “arte de no ser gobernado de tal modo” (Foucault, 1995).

El objetivo del liberalismo ha sido gobernar a los individuos a través de mecanismos de poder que se fundamentan en la verdad que ellos mismos agencian: saber-poder es la fórmula del gobierno de la población. La crítica le es consustancial a esta forma del gobierno: es la atribución que se arrogan los individuos de cuestionar la aparente verdad que fundamenta el poder, y también resistencia al poder que impone discursos de verdad. Este movimiento es el que convierte la crítica en el arte de la “inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva”, esto es, la crítica tiene por objeto la desujeción de las personas de los modos del ejercicio del saber-poder (Foucault, p. 8).

¿Por qué entonces el agenciamiento gubernamental de un tipo de pensamiento que, supuestamente, tiene como función la desujeción: poner en cuestión la vigencia del saber-poder imperante? Parte de una respuesta difícil es que la crítica plantea los problemas de la relación pasada, presente y futura entre el poder, la verdad y los sujetos. El presente de esa relación pasa por la coordenada de “hacer que el conocimiento pueda hacerse de sí mismo una idea justa”. Por tanto, la práctica educativa comporta el propósito de que las personas interroguen los modos del saber que los constituyen y, también, de propiciar que se conviertan esos sujetos producidos en garantes de que la propia razón cultural no caiga en excesos en el ejercicio del gobierno de la población.

La tesis de José y Verónica es una tesis crítica porque busca precisamente lo impensado dentro de este tipo de pensamiento: impensados que no hacen parte de lo que es necesario decir para ser bien recibido por el pensamiento crítico oficial; es una tesis crítica porque interroga la forma del saber, los mecanismos al parecer inapelables con los cuales se gobierna mediante el dispositivo educativo y la prescripción de un tipo de pensamiento particular nombrado crítico. Pero, como queda dicho, la crítica no es una impugnación *per se*, sino una desujeción que exige mayor reflexión y, por tanto, transformaciones, esto es, la crítica no ataca a la ciega la vigencia de las intenciones educativas, como las del pensamiento crítico, sino que establece una relación con ellas que las interroga y mira de modo detenido el horizonte de saber dentro del cual estas prácticas se naturalizan.

La tesis agencia la idea de que el pensamiento y la práctica crítica no emanan de una supuesta idea innata de libertad, sino que se forma en el intercambio entre preceptos o normas, saberes en uso, ideas de futuro, experiencias. Reconoce, además, que intentar obtener distancia crítica frente a la autoridad establecida significa reconocer los efectos del saber imperante como tecnologías para la construcción de sujetos, y, significa también, tomar la misma distancia con el conocimiento institucionalizado con el cual se forma a las personas. El pensamiento crítico estaría formado cuando esas personas sean capaces de cuestionar el saber-poder que los ha constituido como sujetos que aparentemente han adquirido, por prescripción pedagógica, un pensamiento crítico.

Eso es lo que buscan los autores: reconocer las formas de sujeción que se solapa en la verdad del pensamiento crítico como ideal formativo, pero aprovechar los insumos de ese mismo pensamiento para desujetarse, para interrogar los planos de actuación de ese pensamiento, las prácticas que genera, la resistencia a ser gobernados haciéndonos creer, incluso, que se nos forma una competencia crítica. Los autores alcanzan a ver que “en la educación colombiana el pensamiento crítico se ha convertido en una rúbrica que sirve para validar propuestas educativas, políticas de educación pública y privada, teleologías formativas o constantes invitaciones al cambio y la superación de viejos esquemas pedagógicos y educativos”. Además, que “es frecuente encontrar trabajos académicos e investigaciones que invoquen dicho pensamiento y ofrezcan propuestas para formarlo desde el ámbito curricular y didáctico”.

Reconocen en la investigación un esfuerzo inicial de la actitud crítica: no es solo impugnar la aparente falta de consenso en torno a lo que es el pensamiento crítico y, consecuentemente, la ambigüedad en torno a la pregunta por si el sistema educativo logra formarlo. No, porque en cierta medida este pensamiento, en tanto la crítica es una actitud general de Occidente, la sociedad toda es un campo de cultivo dentro del cual es posible que el pensamiento crítico germine y cada individuo lo desarrolle de mejor o peor manera. Pero la tesis, requiere reconocer en qué práctica discursiva se ha inscrito el pensamiento crítico a partir de su emergencia como una teleología educativa. Por eso plantean la pregunta por las concepciones de pensamiento crítico plasmadas en los discursos educativos que circulan en la educación colombiana desde los años noventa del siglo XX.

Conocer esas concepciones, por supuesto, hablará de nuestro tiempo: del saber-poder que ejerce una forma particular de gobierno para construir a los sujetos a través de cierto tipo de saber, de discursos y de tecnologías. Con ese conocimiento, incluso, tal vez esos mismos sujetos lleguen efectivamente a ser críticos en el sentido de “una inservidumbre voluntaria” y “una indocilidad reflexiva”, y las mismas retóricas del pensamiento crítico se tornen incomprensibles o, por el contrario, se reconozca que ellas tal vez contribuyan poco a formar individuos críticos, pero que es importante seguir apostándole porque ese poco es la condición de posibilidad de las transformaciones. Pienso, en fin, que es un libro que merece leerse porque es el gesto crítico de maestros capaces de tomar distancia de las prescripciones que rigen su profesión, para interrogarlas no tanto en su eficacia, que eficaces son, sino en sus fundamentos y en el tipo de personas que producen, y los efectos sociales que conllevan. En fin, el libro es una invitación para que los maestros colombianos piensen qué papel desempeña la retórica de ese pensamiento que les obligan a formar en los otros, y también, meditar si ellos mismos lo poseen y no lo reconocen, si no saben que no lo poseen o, simplemente, si reconocen no necesitan poseerlo para ser las personas que son.

Judith Butler, “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”. Publicado en vv.aa., producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional, traficantes de sueños, Madrid, 2008. Miércoles 17 de febrero de 2010.

FOUCAULT, Michel (1995), “¿Qué es la crítica?”, Revista de filosofía, ULA, N° 8.

Juan Carlos Echeverri Álvarez

Director Doctorado en Educación

Grupo de Investigación

Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)

Introducción

Este libro se inscribe en el Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes, en la línea de investigación Pensamiento-Formación, para describir las concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos que han circulado en la educación colombiana desde la década de 1990. Su objetivo es reconocer en esta línea el papel que desempeña el maestro en la formación de pensamiento crítico en el aula, dado que se ha convertido en un requerimiento educativo, referente de calidad, el cual se nombra discursivamente, pero no denota un consenso general a lo que se refiere, situación que repercute en las prácticas de enseñanza y evaluación.

El pensamiento crítico se presenta como categoría en diferentes discursos educativos: políticas públicas educativas, investigaciones y textos didáctico-pedagógicos, en los cuales se nombra como capacidad, habilidad y competencia sin distinción alguna. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2013, 2015, 2016) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, (2010, 2015, 2016, 2018, 2019) plantean el pensamiento crítico como un elemento clave en la educación del siglo XXI, al igual que el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación, 2010, 2013, 2019), lo define como habilidad de segundo orden, habilidad cognitiva y competencia para la vida. Por otro lado, las investigaciones de aula evidencian el pensamiento crítico como una necesidad para estudiantes y docentes, lo que lleva a plantear estrategias didácticas para su formación. Por último, los textos didáctico-pedagógicos buscan instruir y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de pensamiento crítico en el ámbito educativo.

Lo anterior demuestra los diferentes referentes discursivos que tienen como objeto el pensamiento crítico en la educación, los cuales, a la vez

que dan cuenta de la relevancia del pensamiento crítico, demuestran poca claridad conceptual, lo que limita la práctica de aula, dado que la enseñanza se fundamenta en las nociones de cada docente. Por consiguiente, se presenta un aporte conceptual, en primer lugar, para los maestros de aula en función de que reconozcan los fundamentos pedagógicos y didácticos que exige la enseñanza de pensamiento crítico, y en segundo lugar, es un insumo para futuras investigaciones, dado que desde el estado de la cuestión se evidencia que el pensamiento crítico se ha estudiado a partir de un interés didáctico, pero no se ha tenido por objeto comprenderlo desde la práctica discursiva.

El pensamiento crítico ha sido objeto de estudio en algunas disciplinas, como la filosofía, la pedagogía y la psicología. En la primera, aunque no se reconoce una conceptualización propia de pensamiento crítico en la época clásica, se evidencian algunas de sus prácticas, habilidades y destrezas en la cultura occidental, ya que referentes como Sócrates, Platón y Aristóteles impartían el conocimiento mediante la mayéutica, la dialéctica y la lógica simbólica, ejercicios de razonamiento que implicaban la crítica, el diálogo, la disertación, la argumentación y, en general, centraban su formación en la estructuración del lenguaje, para establecer acuerdos simbólicos e intercambiar ideas que tuviesen como fin el desvelamiento de la verdad.

Es en la época moderna y contemporánea de la filosofía cuando por primera vez se habla de cierta libertad de pensamiento. Autores como Dewey (1910), Foucault (1970, 2005), Gadamer (1960, 1976), Kant (2003, 2005), Hegel (1812), Heidegger (1952, 1959), Marx (1867), Searle (1998) y Wittgenstein (1921, 1953) dejan de cuestionar la existencia o no de realidades metafísicas, para proponer nuevas condiciones de posibilidad orientadas a la búsqueda de la verdad y a la formación de seres humanos con pensamiento independiente, capaces de establecer sus propios valores y conformar comunidades académicas que tuvieran como máxima el mejoramiento de colectivos sociales en contextos políticos.

En la segunda época, la escuela de Fráncfort desempeña un papel fundamental en la creación de la teoría crítica. Autores como Adorno (1998), Horkheimer (1937) y Marcuse (1964) inician un periodo de reflexión que buscaba la libertad de pensamiento y, por ende, mode-

los de enseñanza-aprendizaje que ayudaran a liberar el conocimiento de los demás movimientos confesionales absolutistas. Con el influjo de esta teoría en el contexto educativo, emerge la pedagogía crítica, a la que se le delega la tarea de la educación formal la tarea de formar por medio de la emancipación, reconociendo autores como Freire (2005), Giroux (1998) y MaClaren (1984), quienes, mediante la alfabetización en el colectivo social, impartían una educación socio-política, con miras a lograr una educación democrática y, por tanto, comunidades participativas.

En el contexto psicológico, se reconocen autores como Ennis (1987), Dewey (1910), Lipman (1998), Facione (2007) y Paul y Elder (2003a, 2003b, 2005), quienes reflexionan sobre el pensamiento crítico a partir de la cognición y la filosofía, a partir de planteamientos que refieren a capacidades, habilidades, destrezas y disposiciones que posee el ser humano para resolver problemas, tomar decisiones en contexto y proponer nuevas alternativas para la transformación social. Asimismo, Paul y Elder (2003a, 2003b, 2005) son el referente en investigaciones que tienen por objeto la creación de estrategias didácticas para la formación de pensamiento crítico, quienes propusieron estándares para su enseñanza y evaluación.

Este libro se enmarca en el paradigma cualitativo al plantear el pensamiento crítico como un fenómeno emergente en el contexto educativo, el cual a partir de la investigación documental selecciona y clasifica los discursos educativos en cuatro bloques semánticos en los que se estudia el pensamiento crítico: discurso de política pública educativa, discurso pedagógico-didáctico, discurso de investigaciones de aula y discurso teórico-pedagógico. Esta clasificación reconoce el pensamiento crítico en el contexto gubernamental, instruccional, práctico (uso) y teórico.

La investigación documental cualitativa se apoyó en la revisión documental y el análisis de contenido. La primera técnica llevó a la creación de un archivo matriz de documentos según la intención discursiva, la naturaleza del texto (nacional o internacional) y la temporalidad (1990-2020). Y la segunda permitió codificar los documentos para generar las concepciones correspondientes a cada discurso educativo. Con base en esta metodología, el trabajo se divide en cuatro capítulos.

El primero da cuenta de la problematización, pregunta de investigación y objetivos, al apuntar a la descripción de pensamiento crítico como objeto de interés en los discursos de política pública educativa e investigaciones, los cuales soportan la ausencia de trabajos que reflexionen conceptualmente el pensamiento crítico en el contexto educativo y que, por consecuencia, justifican la importancia de este trabajo.

El segundo presenta el marco referencial, es decir, el estado de la cuestión y los referentes teóricos, para evidenciar las principales investigaciones que han tenido como objeto de estudio el pensamiento crítico en la literatura internacional y nacional, demostrando que el pensamiento crítico se ha analizado, sobre todo, a partir de lo didáctico y curricular. Asimismo, los referentes teóricos están divididos en tres conceptos en clave del objetivo de investigación: pensamiento crítico, concepción y discurso.

El concepto de *pensamiento crítico* se refiere a la capacidad para plantear problemas, brindar soluciones y tomar decisiones en contexto. La noción de concepción se asume como una categoría metodológica que evidencia las condiciones y representaciones del pensamiento crítico en el contexto educativo. Y el concepto de *discurso* evidencia la corriente lingüística, crítica y materialista en que se puede comprender un texto en función de reconocer la naturaleza del discurso educativo.

El tercer capítulo responde al diseño metodológico, el cual está dividido en cuatro fases. La primera, la delimitación temporal, espacial y conceptual, a partir del estado de la cuestión y la revisión documental. La segunda recoge el inventario de 136 documentos discriminados por gestores de búsqueda e intención educativa. La tercera evidencia la selección del corpus (50 documentos) para codificar con el *software* de análisis de texto Atlas.ti 8. La cuarta da cuenta de las redes semánticas dadas por la lectura relacional de las concepciones emergentes.

El cuarto capítulo presenta las concepciones emergentes de cada discurso analizado, de ahí que los hallazgos se dividan en cuatro secciones en los que se diseña una red semántica que ilustra la concepción y se describe esta a partir de campos semánticos que relacionan categorías encontradas, en atención a su contexto educativo.

Por último, las conclusiones del trabajo dejan puntos de reflexión sobre lo que implica el pensamiento crítico en el contexto educativo.

Además, se deja abierta la discusión, ya que en la investigación no se llega a un consenso en cuanto a lo que se refiere el pensamiento crítico y, por tanto, este sigue siendo objeto de estudio para futuros trabajos que tengan la intención de preguntarse por las concepciones de pensamiento crítico antes de intentar enseñarlo sin antes reconocer su ontología y naturaleza.

1. Problematización

El problema se presenta sintéticamente de la siguiente forma: a finales del siglo XX en la educación colombiana el pensamiento crítico se ha convertido en una rúbrica que sirve para validar propuestas educativas, políticas de educación pública y privada, teleologías formativas o constantes invitaciones al cambio y la superación de viejos esquemas pedagógicos y educativos. Así, las políticas públicas educativas, el sistema educativo en general y los intelectuales de la educación están preocupados por mostrar su compromiso con la formación de pensamiento crítico (pensamiento crítico). Por consiguiente, es frecuente encontrar trabajos académicos e investigaciones que invoquen dicho pensamiento y ofrezcan propuestas para formar los ámbitos en el aspecto curricular y didáctico.

Este panorama de consenso general, sin embargo, lo que muestra es que, en vez de haber claridad en torno a lo que es el pensamiento crítico y sus maneras de formarlo en la educación, se genera una dispersión teórica y metodológica. Tanto en las políticas públicas educativas como en los diferentes trabajos de investigación, se nombra el pensamiento crítico en relación con habilidades y capacidades, como la metacognición, el pensamiento creativo y reflexivo, entre otras, mas no se tiene claro a qué se refiere en el contexto educativo. En consecuencia, esta ausencia repercute en las prácticas de enseñanza y evaluación, ya que no se sabe cómo enseñarlo y evaluarlo, lo que hace que se vea limitado a nociones, retóricas y secuencias didácticas a partir de las concepciones de cada docente.

Esa carencia de consenso teórico, epistemológico, pedagógico y didáctico es el problema que se aborda. Lo hace mediante una pregunta por las concepciones de pensamiento crítico plasmadas en los discursos educativos que circulan en la educación colombiana desde la década de 1990.

Para desplegar este problema, primero, se expone la intención educativa de formar en pensamiento crítico en los discursos de política pública educativa internacional y nacional; segundo, se evidencian las

investigaciones que muestran la necesidad institucional de dicha formación en estudiantes y docentes, y tercero, teniendo en cuenta estos referentes, se fundamenta la ausencia de trabajos que reflexionan sobre este tipo de pensamiento en la educación y que, por consecuencia, justifican la importancia de este trabajo.

En torno al primer asunto, la noción sobre el pensamiento crítico que prolifera en los discursos educativos de políticas públicas en el contexto internacional y nacional es asociada con procesos de enseñanza y evaluación, lo cual no trasciende de ser solo una condición de calidad. Así las cosas, el pensamiento crítico se concibe como capacidad, competencia y habilidad, sin distinción semántica y pragmática, demostrando que hay multiplicidad de concepciones en cuanto a su conceptualización, metodología y finalidad.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción menciona su interés por la formación de pensamiento crítico en el siglo XXI, ya que el pensamiento crítico se concibe como una “habilidad necesaria y transversal” en la educación de este siglo, al trascender del aula para situarse en “la vida real”, en función de la solución de problemas sociales que respondan a las demandas laborales de un país para el desarrollo sostenible. Esta habilidad permite la erradicación de la desigualdad social y la provisión de habilidades para el trabajo, como lo sostiene en *Habilidades para un mundo cambiante. Aprendizaje y docencia en la agenda de educación 2030* (Unesco, 2016).

Allí, el pensamiento crítico se asocia con la creatividad, la innovación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la metacognición, características propias de un sujeto competente para la inserción social y laboral que se configuran en la propuesta de formación de ciudadanos para el siglo XXI, adoptada en el contexto internacional y nacional. Asimismo, la Unesco (2013, 2015, 2016) y la OCDE (2016) definen el pensamiento crítico como una capacidad general relacionada con la alfabetización, la aritmética y la dimensión ética, personal y social.

En este marco, el Banco Mundial (2019) y la OCDE (2010, 2015, 2016, 2018, 2019) conciben el pensamiento crítico como una competencia. Para el primero debe estar orientada hacia una educación de

mejor calidad que fomente la resolución de conflictos y garantice la convivencia y el trabajo en equipo, aspectos fundamentales para los empleos del futuro. Para el segundo, se evidencia a partir de la funcionalidad, al promover políticas para mejorar el bienestar económico y social de las personas en todo el mundo, abordando el pensamiento crítico como una competencia social y emocional, “con el fin de mejorar la empleabilidad y el bienestar de los estudiantes en unas sociedades innovadoras” (OCDE 2016, p. 19). Al igual que la Unesco, este posee intereses afines que permiten la participación e inserción del ciudadano en la globalización (OCDE, 2016).

Tales referentes internacionales establecen el desarrollo de pensamiento crítico como un eje clave en la educación, el cual en Colombia se aborda a partir del marco legal de enseñanza en el Mineducación, dado que, la Ley 115 de 1994, en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), indica:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado como prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social del país. (fin 9, art. 5)

En la primera década del siglo XXI, Colombia plantea la educación a partir de un enfoque por competencias, en el cual los conceptos de estándar y contenido son reemplazados en los discursos académicos y oficiales por el de competencia, con la pretensión de promover una formación integral en el estudiante, que dé respuesta a los retos actuales de producción y a la demanda de capital humano necesario para la participación de un mundo globalizado, al tener como fundamento los discursos de políticas públicas educativas internacionales.

En Colombia, el pensamiento crítico se refiere a una habilidad y competencia genérica que se desarrolla en cualquier programa de educación formal, en la que se promueven competencias, como identificación, comprensión, análisis, argumentación y evaluación. Este pensamiento crítico hace parte de uno de los principios que caracterizan los procesos de desarrollo profesional, con respecto a la visión que tiene el país de promover la innovación educativa (Mineducación, 2010, 2019).

De acuerdo con este planteamiento, la enseñanza y evaluación de pensamiento crítico son prácticas esenciales para el desarrollo de la educación en todos los niveles formativos, las cuales en Colombia se han implementado mediante dos dimensiones: cognitiva, referida al análisis, la argumentación, la clasificación de información y la postura crítica; y socioemocional, consiste en la disposición que tiene el hombre frente al cambio, la toma de decisiones, la convivencia, la resolución de conflictos, la democracia y la transformación social.

No obstante, aunque el pensamiento crítico prolifera en los discursos educativos colombianos como capacidad y competencia, el país ha sido considerado uno de los más insuficientes en las pruebas nacionales e internacionales, como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), lo cual arroja un dato clave para esta investigación, ya que, al no haber una concepción clara de pensamiento crítico, se crean diferentes ideologías y estas se materializan en las prácticas del docente, en el aprendizaje de sus alumnos y en la cultura política local (Mineducación, 2010, 2019).

En síntesis, los discursos de política pública educativa internacional y nacional evidencian su intención en la formación de pensamiento crítico como una competencia, habilidad y capacidad necesaria en la educación del siglo XXI, asociada a la toma de decisiones, la participación ciudadana y el desarrollo social.

El segundo asunto que despliega el problema referencia las investigaciones que presentan el pensamiento crítico como una necesidad de formación en estudiantes y docentes, además de plantear alternativas didácticas y curriculares para su enseñanza y evaluación.

En el campo internacional, la formación del pensamiento crítico en Gonzáles (2011) se da mediante la lectura crítica en función de generar análisis y reflexión, en atención a los fundamentos propuestos por Cassany (2003), también Águila (2014) y Campos (2015) la conciben a partir de la argumentación como herramienta de enseñanza y aprendizaje para la evaluación de diferentes posturas en un entorno social, basados en los fundamentos propuestos por Paul y Elder (2003a, 2003b).

Asimismo, Saiz y Fernández (2008, 2012) plantean el fortalecimiento de pensamiento crítico desde el aprendizaje basado en problemas (ABP), en que, a partir de la problematización de situaciones cotidianas, se generan habilidades de pensamiento, como la toma de

decisiones, la resolución de problemas y la argumentación. Quispe (2015) y Ossa-Cornejo et al. (2017) conciben el pensamiento crítico como una competencia transversal, para el primer autor se propone desde el ámbito curricular a partir de la pedagogía crítica y para los segundos autores como eje articulador de los contextos en que participa el sujeto.

Mendoza (2016) y Bezanilla-Albisua et al. (2018) plantean el desarrollo de pensamiento crítico en el contexto universitario, dado que para el primer autor la investigación es el fundamento que lo posibilita en función de las habilidades socioemocionales, mientras que los segundos autores lo evidencian desde el razonamiento y la resolución de problemas. También Balestra y Gasca (2017), a partir de la pedagogía crítica en función de la enseñanza del español como lengua extranjera, reconocen la importancia de pensamiento crítico y su repercusión en la investigación por medio de la reflexión crítica.

En el contexto nacional, Calle (2014), Lozano y Medina (2019) y Flórez y Trujillo (2018) presentan interés por formar el pensamiento crítico a partir de estrategias didácticas que reiteran el papel imprescindible de la literacidad como práctica de lectura y escritura intencionada, en la era digital y las lenguas extranjeras, dado que, como lo señalan Flórez y Trujillo, el pensamiento crítico está mediado por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los procesos de enseñanza en Colombia al ubicarse en la globalización.

Amador (2012) reflexiona sobre la importancia de la investigación por medio de situaciones problema reales para el fortalecimiento de pensamiento crítico, tal como lo plantea Tamayo (2014), quien evidencia, a partir de la didáctica de las ciencias, la formación de pensamiento crítico, al estudiarse desde la experimentación y la toma de decisiones. Igualmente, Botero et al. (2017) proponen el pensamiento crítico en relación con la metacognición y la motivación, ya que para Steffens et al. (2017) se vincula con la formación de capital humano necesario para el mercado laboral. Por su parte, Meneses et al. (2018) y Cortés (2020) conciben el fortalecimiento de pensamiento crítico mediante la lectura, la escritura y la argumentación gracias a la comprensión de situaciones que van desde el aspecto académico hasta el laboral.

Los anteriores trabajos, aunque centran su interés en lo didáctico para el fortalecimiento de pensamiento crítico, reclaman su papel en el

currículo de manera transversal (Quispe, 2015), al igual que reconocen la importancia de la capacitación de los maestros para la inclusión de pensamiento crítico como competencia que se desarrolla en el aula, tal como lo presenta Mejía et al. (2015):

El pensamiento crítico es una de las competencias más importantes para desenvolverse en el siglo XXI, el cual está caracterizado por las exigencias que imponen las sociedades democráticas y del conocimiento. No obstante, si los maestros no creen que aquel es esencial para cada individuo en la sociedad, que su función es fundamental en el desarrollo de la competencia y si no están capacitados para idear estrategias que favorezcan el pensamiento crítico, no podrán contribuir a que los estudiantes potencien esta habilidad. (p. 171)

Por consiguiente, al plantear el pensamiento crítico desde lo didáctico y curricular, se reflexiona sobre el papel del maestro dentro de este proceso, ya que depende de él la práctica del pensamiento crítico en el aula desde lo pedagógico, reflejado en la toma de decisiones, como lo plantea Botero et al. (2017), quienes reconocen que el pensamiento crítico es imprescindible para el desarrollo humano, ya que coincide con lo planteado por Steffens et al. (2017) al concebir el pensamiento crítico en relación con el capital humano, insumo para el crecimiento no solo del individuo, sino del desarrollo social.

La mayoría de estas investigaciones tienen un fundamento didáctico y teórico de enseñanza de pensamiento crítico, a partir de los planteamientos de Paul y Elder (2003b, 2005), los cuales responden a la intención de instruir a los maestros que son los encargados de producir y reproducir tal competencia, habilidad o capacidad, y a los estudiantes quienes son evaluados a partir del anterior criterio de calidad.

Estos autores, además de centrar la enseñanza en el aula por medio de los estándares de competencia de pensamiento crítico, brindan una base para la evaluación, a partir del modelo de pensamiento crítico que proponen tomando como punto de partida las habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales, dirigido a los maestros que diseñan estrategias de enseñanza y evaluación, y a los estudian-

tes que son medidos por estos instrumentos. Sin embargo, como lo mencionan Saiz y Fernández (2008) y Ossa et al. (2017), las pruebas estandarizadas no responden a las habilidades fundamentales de pensamiento crítico y parten de problemas hipotéticos e imaginarios alejados de la realidad del evaluado, asunto que evidencia el problema al generar poca claridad de las concepciones y su trazabilidad con la práctica de enseñanza y evaluación.

Con respecto al tercer asunto, los referentes mencionados en el contexto internacional y nacional, políticas públicas educativas e investigaciones, dan cuenta de la poca claridad de pensamiento crítico en la educación, lo cual repercute en las prácticas de enseñanza-evaluación y fundamentan este trabajo como insumo conceptual. La emergencia de pensamiento crítico en los discursos educativos y las concepciones que surgen en torno a este responden a la dinámica de cómo se ha integrado en la educación colombiana en tanto referente de calidad, a partir de diversas concepciones que emergen del proceso de enseñanza y evaluación de este. Por consiguiente, describir las concepciones que hay de pensamiento crítico en la educación colombiana tiene un impacto social en los diferentes agentes educativos.

En primer lugar, en los maestros, que son los encargados, por medio de su práctica pedagógica, de desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, para que reconozcan los fundamentos que determinan tal proceso. En segundo lugar, en los estudiantes receptores de esta competencia, que posibilita la formación de un ciudadano integral, para responder a las dinámicas de país. Por último, en los organismos que avalan el índice sintético de calidad educativa (ISCE) para fortalecer sus procesos críticos desde la evaluación y la concepción en que deben desarrollarse.

Este libro es un aporte conceptual para futuras investigaciones que se planteen propuestas metodológicas y curriculares relacionadas con el concepto de *pensamiento crítico* a partir del enfoque por competencias, ya que ninguna de las anteriores ha tenido por objeto comprender el pensamiento crítico a través de la práctica discursiva, vincula el marco legal hasta las investigaciones de aula. Por el contrario, se han interesado en reproducir más estrategias didácticas gracias al compromiso actual por la formación de pensamiento crítico en el sistema educativo.

Pregunta de investigación

¿Qué concepciones de pensamiento crítico agencian los discursos educativos que han circulado en la educación colombiana desde la década de 1990?

Objetivos

General

Describir concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos que han circulado en la educación colombiana desde la década de 1990.

Específicos

- Clasificar los discursos según su intencionalidad educativa desde la década de 1990.
- Identificar categorías de pensamiento crítico en los discursos educativos nacionales e internacionales.

2. Marco referencial

Se presentan de forma cronológica las investigaciones relevantes que en la literatura internacional y nacional han tenido como objeto de estudio el pensamiento crítico en lo curricular, didáctico y pedagógico. En el contexto internacional, se evidencia la necesidad de varios estudios por desarrollar estrategias metodológicas y de evaluación para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en la educación básica, media y superior. En el contexto nacional, se hace referencia a trabajos cuyo objetivo de investigación consiste en proponer estrategias didácticas y de evaluación, para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes y docentes.

Literatura internacional sobre el tema

Saiz y Fernández (2008) proponen una alternativa de evaluación para el pensamiento crítico que dé solución a problemas identificados en otras propuestas de evaluación estandarizada, ya que estas no tienen claro lo que miden, no garantizan el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y parten de supuestos hipotéticos que alejan al sujeto de su realidad.

Para desarrollar este objetivo, en primer lugar, se justifica la importancia de la evaluación de pensamiento crítico, a partir del interés social por formar ciudadanos capaces de resolver problemas y adecuar alternativas institucionales para su intervención. En segundo lugar, se evidencian los problemas existentes en las distintas formas de evaluación, los cuales consisten en la poca claridad que se tiene del concepto de pensamiento crítico y la carencia de metodologías didácticas eficientes para su formación. Por último, los autores plantean una propuesta de evaluación (PENCRISAL) a partir de la prueba HCTAES de Halpern, esta supera los problemas de las demás pruebas estandarizadas, ya

que tiene como método la solución de situaciones problema referidos a la realidad existencial del sujeto y amplía su capacidad para la argumentación, inferencia y transferencia, habilidades que se dejan medir y permiten la valoración real del pensamiento.

González (2011) reflexiona sobre la relación que tiene la enseñanza superior con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a partir de la lectura crítica en tanto forma lectores activos, reflexivos y analíticos capaces de descubrir pensamientos e ideas divergentes en textos complejos. Su investigación se desarrolló mediante un método mixto, ya que no solo se implementó un instrumento de análisis cualitativo, sino también una serie de cuestionarios para la evaluación de pensamiento crítico, la capacidad para la lectura crítica y su incidencia en la formación profesional. Entre los teóricos que fundamentan la noción de pensamiento crítico, se destacaron Ennis (1985), Facione (1990) y Lipman (1998), quienes conciben el pensamiento crítico como un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Asimismo, para analizar la lectura crítica, fundamentaron su argumento a partir del planteamiento de Cassany (2003), quien la concibe como un proceso que integra habilidades, como la identificación, interpretación, formulación, comprensión y proposición de textos o discursos.

Finalmente, el autor precisa que en la educación superior es necesario diferenciar lectura crítica y pensamiento crítico, la primera se toma desde un nivel reflexivo de lectura y analítico, mientras que el segundo responde a la capacidad de reconocer las aseveraciones sostenidas y demostrar un nivel del pensamiento encaminado a la emisión de un juicio argumentado que da cuenta del nivel de lectura crítica.

Saiz y Fernández (2012) plantean la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que integra habilidades como deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas. Su investigación centra el interés en la realización de una propuesta didáctica que fortalezca y desarrolle tales habilidades de pensamiento, mediante una estrategia que integre situaciones cotidianas y responda al planteamiento curricular, al tener como fundamento enseñar a pensar críticamente. Para desarrollar este objetivo, los autores aplicaron una de sus pruebas (PENCRISAL) en algunos de sus estu-

diantes de la Facultad de Psicología, con el fin de evidenciar las diferentes formas de intervención implementadas para dar solución a situaciones problema. Su resultado puso de manifiesto la eficacia de emplear situaciones contextuales, al integrar las realidades de los evaluados y al mismo tiempo propuestas de intervención para potenciar habilidades de pensamiento que influyan en la formación profesional de estudiantes universitarios. Finalmente, se determinó que el ABP fortalece las habilidades de pensamiento, permite pensar críticamente y establece alternativas de intervención para el rendimiento intelectual e integral de los ciudadanos.

Águila (2014) tuvo como objetivo conocer las medidas en que las herramientas y el lenguaje de pensamiento crítico han influido en las distintas formas de aprendizaje en el contexto universitario. La investigación se realizó en tres momentos: el primero tuvo como fundamento la propuesta didáctica de Paul y Elder (2003a, 2003b), haciendo hincapié en la elaboración de textos descriptivos, informativos y argumentativos; el segundo consistió en el diseño de un instrumento para la medición de variables (habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado de la Universidad de Sonora), y en el tercero se realizó una valoración de resultados y hallazgos. La investigación concluye demostrando la carencia que tienen los maestros para hallar estrategias efectivas que permitan “aprender a aprender” y la necesidad de modificar sus prácticas de enseñanza de forma que estas estimulen el aprendizaje en los estudiantes que acceden a la educación superior y garanticen habilidades cognitivas y procedimentales para su desempeño práctico en la vida real.

Quispe (2015) tuvo como propósito diseñar lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento crítico en los niveles de la básica y media, para esto implementó un enfoque cualitativo en el que prevalecieron tres técnicas para la recolección de información: entrevista semiestructurada, observación y análisis documental. Lo anterior evidencia una relación entre el desarrollo de pensamiento crítico y la transversalidad curricular, con un enfoque sociocrítico que sustenta el tema en cuestión. Su investigación reivindica el papel relevante de la pedagogía crítica como mediadora para el desarrollo de tal objetivo, dando protagonismo a los maestros, puesto que la vía para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica inicia “con

la capacitación de sus docentes, en el sentido, en que, si estos logran fortalecer su pensamiento y modificar sus prácticas de enseñanza, será posible formar sujetos críticos, creativos y emprendedores” (p. 87). Finalmente, se precisa la importancia del pensamiento crítico como propuesta formativa que se imparte desde la transversalidad, para el mejoramiento de la gestión curricular y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, como la criticidad y la reflexión.

Campos (2015) aborda el pensamiento crítico mediante el desarrollo de habilidades intelectuales que se constituyen en estructuras argumentativas, mediadas por la capacidad de evaluar diferentes posturas, tomar decisiones y asumir consecuencias en un entorno social. Su investigación se problematiza a partir del análisis de los resultados insuficientes que obtenían estudiantes universitarios con respecto al examen de admisión al evidenciar que la falencia principal estaba en la parte argumentativa, sustentada en Facione (2007), fundamental para estructurar el pensamiento crítico, la configuración del lenguaje y la resolución de conflictos. En síntesis, se determina que el pensamiento crítico es uno de los medios necesarios para que los estudiantes mejoren la calidad de sus aprendizajes y su desempeño en las competencias.

Mendoza (2016) concibe el pensamiento crítico a partir del planteamiento de Cortés (2006), quien sostiene que este consiste en una “cualidad imprescindible” que hace parte de unas capacidades y habilidades necesarias en la formación universitaria, además de complementar otras competencias de conocimiento específico y fortalecer una dimensión crítica en los estudiantes, que les permita diferenciar, argumentar y hallar puntos de vista frente a sus diferentes modos de obrar en contexto. Este proyecto tuvo por objetivo establecer la importancia de la investigación para el fortalecimiento de pensamiento crítico en la universidad, para esto se propuso una reflexión en torno al influjo de la metodología universitaria investigativa en el desarrollo de pensamiento crítico, con un enfoque cuantitativo mediante un instrumento tipo cuestionario que midió la eficacia de esa metodología y su línea de investigación. Finalmente, se determinó que las universidades deben proponer metodologías de enseñanza-aprendizaje a partir de procesos investigativos en cada uno de sus cursos para promover el pensamiento crítico en sus estudiantes y fortalecer sus habilidades cognitivas y socioemocionales.

Ossa et al. (2017) proponen una revisión acerca de los instrumentos que se han utilizado para medir el pensamiento crítico como habilidad en función de comprender y valorar los aspectos que lo componen. La metodología empleada tiene un enfoque mixto según técnicas de revisión documental y análisis de contenido temático, las cuales arrojaron las características de los instrumentos que hasta el momento han sido el punto de referencia para la elaboración de estrategias didácticas y la implementación curricular. En este trabajo, el pensamiento crítico se concibe como una competencia transversal mediante tres componentes: razonamiento, toma de decisiones y resolución de problemas, los cuales permean todos los contextos en los que participa el sujeto. Lo anterior señala la necesidad de tener un modelo de pensamiento crítico que integre habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales (Facione, 2007; Paul y Elder, 2003; Saiz y Fernández, 2012).

Balestra y Gasca (2017) exponen una investigación que tuvo por objetivo relacionar los materiales elaborados por la Universidad de Houston para la enseñanza del español como segunda lengua en los Estados Unidos, con estudios e investigaciones sobre pedagogía crítica, pensamiento crítico y conciencia sociocultural, ya que desde la década de 1970 nace un interés por el enfoque crítico en la enseñanza de diferentes lenguas en América Latina, liderado por Freire (2005), entre otros pedagogos de la misma corriente crítica, que tenían como intención educativa la aplicación de un modelo sociocrítico que fortaleciera la alfabetización crítica, ética y política de los ciudadanos. Esta investigación tuvo una metodología cualitativa y aplicó como instrumentos una serie de secuencias didácticas, diseñadas para la enseñanza del español en los niveles intermedio intensivo y básico intensivo. Tales secuencias evidenciaron la capacidad de los estudiantes para la investigación, la reflexión crítica y el análisis cultural, puesto que implementaron la metodología de solución de actividades socioculturales críticas (ASC), las cuales configuraron el contexto real para la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, los autores cuestionan la formación pedagógica y epistemológica de los docentes, ya que algunos de ellos transmiten discursos dominantes, ajenos a la instrucción social y al contexto real.

Bezanilla-Albisuaet al. (2018) plantean que el interés por formar el pensamiento crítico en la educación superior se debe al desarrollo del aprendizaje basado en competencias, establecido como elemento

clave en la formación de estudiantes para la aplicación de conceptos y teorías en la vida real. Su investigación posee una metodología mixta, ya que integra el análisis y la evaluación como dos instrumentos para evidenciar resultados que vinculan las habilidades de inferencia y razonamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. Este trabajo tuvo por objetivo hacer una incursión en la enseñanza-aprendizaje de pensamiento crítico en la educación superior, lo que vinculó la concepción de pensamiento crítico con pensadores como Dewey (1910), Ennis (1987), Paul y Elder (2005) y Facione (2007), al concebirlo como “pensamiento orientado a la comprensión y resolución de problemas” (p. 95), ya que lo procedimental consiste en una habilidad que implica comprender, evaluar y resolver problemas. En síntesis, la investigación concluye con un aporte para la organización y el desarrollo de pensamiento crítico, a partir de un modelo educativo, basado en tres niveles de aprendizaje: el primero desarrolla el análisis, la argumentación y el razonamiento; el segundo cuestiona y evalúa los hallazgos del nivel anterior, y el último, consecuencia de los anteriores, implica la toma de decisiones, la resolución de problemas y el posicionamiento social.

Literatura nacional y local

Amador (2012) aborda el pensamiento crítico como un proceso de formación socioafectivo que se da mediante el fortalecimiento de habilidades, como el análisis, la investigación y la formulación de diferentes puntos de vista que emergen a partir del juicio y la valoración de argumentos, los cuales portan problemas contextuales y dan cuenta de la cultura y sus diversos modos de vida.

La investigación evidencia la necesidad de formular propuestas pedagógicas y didácticas que formen al sujeto en política, emancipación y crítica, así como en el posicionamiento de sus juicios, los cuales influyen en la formación activa y participativa de ciudadanos. En esta perspectiva, el autor, basado en Freire (2005), afirma que, si se fomenta el desarrollo de pensamiento crítico en Colombia, se logra una sociedad democrática, un desarrollo colectivo político y una transformación cultural; por tanto, las instituciones educativas deben trabajar por la

formación crítica y la superación de sistemas tradicionales que adiestran el pensamiento y les restan libertad ideológica a los sujetos.

Calle (2014) tuvo como objetivo fortalecer las habilidades de pensamiento crítico mediante la escritura de textos digitales en ambientes de aprendizaje apoyados en TIC. Uno de los instrumentos empleados para el desarrollo de este propósito consistió en la aplicación de la herramienta web 2.0, que permitió establecer procesos de escritura mediante documentos compartidos para identificar las habilidades y destrezas de los estudiantes con respecto a la manera en que abordan los problemas. Con base en este planteamiento, y apoyado en la teoría de Henao y Ramírez (2006), el autor precisa que el dominio de la lectura y escritura en textos digitales desarrolla el pensamiento crítico, en tanto posibilita el encuentro asincrónico, la interpretación, el debate y la disertación de imágenes o pensamientos que giran en torno al tema de investigación en tiempo real. Por tanto, esta perspectiva de pensamiento crítico se refiere a un proceso, que, según el autor, apoyado en Lipman (2001), se asocia a la comunicación, la lectura, la escucha, la escritura y el razonamiento lógico.

Tamayo (2014) presenta una reflexión en torno a la didáctica de las ciencias y su relación con el campo de la pedagogía, ya que la primera “ha referido su objeto de estudio en función de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de pensamiento crítico” (p. 27), y la segunda a las diferentes dinámicas de formación instauradas por la educación. Su investigación abordó el problema de pensamiento crítico en la educación básica primaria, en el *área* de ciencias naturales, la cual dio cabida al análisis de diferentes procedimientos a experimentos convencionales y otros propuestos por los mismos estudiantes, que implicaban la observación, el análisis, el argumento y la toma de decisiones.

El autor demuestra la distancia que existe entre las concepciones que tienen los docentes y las dinámicas de intervención que potencian el pensamiento crítico, dando pie a analizar otra arista del problema, ya que no se encontró un punto de referencia homogéneo para la conceptualización de este en el ámbito institucional.

Mejía et al. (2015) tuvieron por objeto caracterizar el concepto de pensamiento crítico, mediante el enfoque por competencias, concebido como una capacidad de acción al vincular habilidades, conocimientos y actitudes propias del individuo para su desenvol-

vimiento en la sociedad. Este ejercicio se llevó a cabo mediante una metodología con enfoque mixto, permitiendo el análisis de estudio de caso, el cuestionario de autorreporte y la demografía. La investigación determinó la necesidad de maestros en el sistema educativo con una concepción clara frente a la intención que se tiene de formar en pensamiento crítico, ya que la gran mayoría de la población docente evidenció que sus alumnos prefieren proyectarse a partir de oficios informales, lo que justifica la ausencia de propuestas de intervención para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Botero et al. (2017) hacen una revisión sobre la metacognición, la motivación y el pensamiento crítico, elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje-enseñanza en los sujetos de cualquier contexto educativo. El análisis teórico de esta investigación evidencia que la implementación de estrategias (metacognición y motivación) no solo propician un espacio óptimo de aprendizaje, sino que también garantizan la calidad educativa, tal como lo enuncia el Mineducación. Desde esta perspectiva, los autores señalan, basados en Nussbaum (2012), que la educación para el siglo XXI está mediada por la tecnología y la globalización, en función de la formación de sujetos con pensamiento crítico, capaces de desenvolverse en la sociedad y contribuir con el desarrollo humano. Su investigación determina que existe una relación entre la capacidad que tienen los maestros para el pensamiento crítico y sus posturas epistemológicas, las cuales influyen en sus diferentes concepciones con respecto a la educación y a la práctica de enseñanza, basados en las teorías de Facione (2007), Ennis (1987), Paul y Elder (2003a, 2003b), Saiz y Fernández (2012).

Steffens et al. (2017) caracterizan los niveles de pensamiento crítico en estudiantes de sexto semestre de educación superior en las universidades de la Costa Atlántica. La metodología parte del paradigma emergente de tipo descriptivo y explicativo mediante el método experimental. Su investigación se problematiza a partir de la relación entre lo laboral y educativo, basados en el planteamiento de Zabala (2013), quien sostiene que el objetivo de formación superior consiste en formar capital humano para la participación del mercado laboral profesional, puesto que alumnos y docentes presentan dificultades en el desarrollo de competencias para la vida y la capacidad para tomar decisiones, juz-

gar, evaluar, comparar, contrastar y analizar, las cuales son necesarias para el desarrollo de pensamiento crítico.

Meneses et al. (2018) plantean que la construcción crítica del conocimiento se da a partir de habilidades como la lectura, la comprensión y el análisis de textos argumentativos. Según esto, los autores tuvieron como objetivo fortalecer la comprensión lectora en la educación básica y media a través del análisis crítico de textos de opinión pública en *El Espectador*, *El Tiempo* y *Semana*, ya que, aparte de ser elementos informativos, se convierten en herramientas de análisis del discurso y, por tanto, de posición crítica.

El pensamiento crítico se concibe como un proceso consciente, sistemático y deliberado, en el que los autores fundamentados en Campos (2007), implementa habilidades intelectuales para evaluar y hacer juicios de valor al determinar la veracidad de un argumento. Por consiguiente, la investigación demuestra la importancia de formar sujetos críticos capaces de analizar su entorno y comprender las distintas situaciones que afectan su contexto, tanto en lo académico como laboral.

Flórez y Trujillo (2018) reflexionan sobre el impacto que tienen las concepciones de pensamiento crítico mediado por TIC en los procesos de enseñanza en Colombia, los cuales se ven atravesados por una cultura globalizada que proclama el consumo digital y la permanencia de la tecnología, como ambiente de aprendizaje masivo. Tales concepciones, según el autor, influyen permanentemente en las prácticas de aula, ya que los docentes, al no tener una conexión estable a medios virtuales, se ven en la obligación de optar por modelos tradicionales que no trascienden del aula de clase o de paradigmas e ideologías culturales que trae consigo la tecnología. Según lo anterior, en la investigación se realiza un muestreo documental, que establece la necesidad de potenciar el pensamiento crítico mediante la vinculación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de fortalecer la formación de los docentes incorporando metodologías activas que respondan al avance tecnológico y a la demanda educativa global.

Lozano y Medina (2019) proponen una secuencia didáctica, ArgumentELE, la cual aporta a la argumentación y reproducción de textos escritos para estudiantes que cursan el *área* de español nivel B2.

Esta iniciativa surge del análisis de los bajos resultados en una prueba que mide el pensamiento crítico (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test), al arrojar información negativa con respecto a la capacidad de los estudiantes que aprenden una segunda lengua para plasmar sus ideas mediante textos argumentativos esenciales en la competencia comunicativa, la toma de decisiones y la interacción social. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y un marco de referencia que concibe el pensamiento crítico como una habilidad innata capitalizable, no solo en ambientes académicos educativos, sino también sociales, que implican la convivencia, la resolución de conflictos y la comunicación asertiva, definición que se deriva de las teorías de Facione (2007), Ennis (1987) y Kabilan (2000), quienes aseguran que el fortalecimiento de pensamiento crítico es fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por ende, para la participación social.

Cortés (2020) evidencia la carencia de habilidades de pensamiento crítico mediante acciones concretas, como la argumentación y la escritura. Para analizar este problema, el autor se plantea la necesidad de fortalecer el desarrollo de pensamiento crítico en la población infantil mediante estrategias pedagógicas basadas en la filosofía para niños, que, sustentada a partir de Lipman (1991), consiste en el escenario para la educación democrática, al generar una conciencia política y un estado de reflexión que integra valores, como la justicia y la libertad, elementales en el diálogo y en la deliberación de los niños. Como resultado de la investigación, el autor diseña una propuesta pedagógica denominada “mayelética infantil”, integrando la mayéutica y la dialéctica como procesos del pensamiento que permiten comprender la interacción, la toma de decisiones y el debate como habilidades que desarrollan el pensamiento crítico en la educación inicial. En síntesis, esta estrategia fortaleció habilidades sociales, psicológicas, afectivas y cognitivas, las cuales integran directamente el pensamiento crítico al impulsar en el sujeto un pensamiento autónomo, una reflexión constante de su propia vida y una actitud lógica para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En síntesis, las anteriores investigaciones demuestran que el pensamiento crítico es una preocupación actual de la educación, en el contexto internacional y nacional, al evidenciar su importancia para la formación de un sujeto crítico que responda a los intereses actuales

de la globalización, mediante la educación básica, media y superior. Asimismo, se evidencia el papel protagónico que tiene el maestro desde la finalidad y las estrategias metodológicas empleadas para desarrollar este pensamiento, puesto que no se trata de convertir las clases en simulacros a efectos de calidad, sino de reconocer otras metodologías, que, según concluye la mayoría de los estudios, están mediadas por la lectura, la argumentación, la proposición de estrategias para la solución de conflictos, la toma de decisiones y la participación social.

No obstante, estas investigaciones se han preocupado por estudiar el pensamiento crítico a partir de el aula, con fines didácticos y curriculares, pero ninguna desde el marco legal. Otras han adoptado el pensamiento crítico como directriz ministerial, a efectos de calidad en las pruebas estandarizadas, pero ninguna se ha interesado por su concepción. Por tanto, se refleja la necesidad de esta investigación, al demostrar la ausencia de comprensión de implícitos y explícitos de la noción de *pensamiento crítico* en los discursos educativos, lo cual se justifica desde lo conceptual, al esclarecer las concepciones de pensamiento crítico que hay en Colombia y que repercuten en los procesos de enseñanza y evaluación.

Referentes teóricos

Para desarrollar este apartado, se asumen tres conceptos centrales, a saber: pensamiento crítico, concepciones y discurso. El primero se desarrolla en atención a su fundamentación filosófica, la teoría y la pedagogía crítica, y los referentes teóricos de pensamiento crítico. El segundo, toma como fundamento el campo metodológico al plantearse como categoría clave en la investigación cualitativa. Y el tercero se aborda como perspectiva lingüística, textual, crítica, materialista y educativa.

Referentes filosóficos del pensamiento crítico

En la historia de la filosofía occidental, el concepto formal de pensamiento crítico emerge a finales de la época moderna, a partir de los postulados cartesianos y kantianos, los cuales se configuraron en la época contemporánea con una intención educativa por formar al sujeto

en pensamiento crítico mediante algunas habilidades de pensamiento: lenguaje, argumentación y discurso. En este contexto, se reconocen algunos filósofos representativos para la época: Heidegger (1952, 1959), Hegel (1812), Gadamer (1960, 1976), Wittgenstein (1921, 1953), Foucault (1970, 2005), entre otros, quienes aportaron teorías del lenguaje, articuladas a una interacción simbólica de percepciones que se materializan en el diálogo, además de invocar el planteamiento clásico socrático, “mayéutica”, el cual, desde la época antigua, se implementaba para formular preguntas y hallar principios de verdad válidos que dieran explicación a todas las cosas.

No obstante, los primeros referentes griegos que emprendieron la reflexión por el pensamiento y la crítica en la época clásica de la filosofía: Sócrates, Platón y Aristóteles, no propusieron el concepto de *pensamiento crítico* de forma explícita, sino que se preocuparon por aprender a pensar críticamente mediante prácticas retóricas y dialógicas, como la crítica, el debate, la disertación y el discurso en la polis. Así, al incluir la crítica en la reflexión del “aprender a pensar”, se identificaron ciertas variaciones en los valores de verdad que hasta el momento nadie había puesto en consideración y estaban petrificados en la historia, como la fe, el mito, la superstición, la magia y diferentes creencias que sustentaban la explicación de ciertas manifestaciones de la naturaleza que el hombre no podía comprender.

De esta forma, la crítica es el primer acercamiento que tiene la filosofía occidental al pensamiento crítico, ya que su concepción y emergencia se remonta a la edad de oro en la Atenas del siglo V a. C., momento histórico en que surge dicho concepto, para referirse a una de las actitudes que debía tener cualquier hombre que se hiciera llamar filósofo, ya que se consideraba que solo este era capaz de discernir (*krisis*) y distinguir (*krinein*). Por consiguiente, el hombre crítico, es decir, el filósofo, era quien tenía autoridad para gobernar, tomar decisiones, participar de la política y emitir juicios de valor en los contextos gubernamentales del pueblo, además de ser portador de la verdad.

Según el *Diccionario etimológico español* (2014), esta palabra, que sobresale en la cotidianidad en el campo del saber práctico, tiene su origen en el griego κριτικός, y es relativo al que juzga. Además, está compuesta por los siguientes elementos: la palabra κριτής, que significa el que juzga o decide, derivada del verbo κρίνειν, que significa separar

o decidir, y también se relaciona con la raíz indoeuropea *krei* que significa cortar, separar o distinguir; el sufijo τῆς que significa agente, y finalmente con el sufijo κός que traduce “relativo a”.

En este orden de ideas, la crítica en el saber filosófico se concibe como una habilidad que permite el reconocimiento y la distinción de juicios o pensamientos de un mismo problema (Hernández, 2019), ya que requiere una decisión o solución, procesos que se desarrollan en el alma mediante el discernimiento y de la sensación (Aristóteles). En este caso, el nivel de criticidad se mide mediante la argumentación, ya que se incluyen habilidades como el razonamiento y la comprensión, de esta manera se establece que solo se puede criticar aquello que ha pasado primero por la comprensión (Habermas, 1981).

El pensamiento crítico, como producto del pensar críticamente, toma fuerza en los siglos XVII, XVIII y XIX, cuando por primera vez se pone a prueba la historia de la filosofía, para determinar que la crítica a la razón conduce a la ciencia y evita que esta se dogmatice en una verdad estática o absolutista (Kant, 2003, 2005). Dicho así, este planteamiento se inserta en el discurso pedagógico para determinar que una de las condiciones necesarias para la inferencia de la verdad y el aprendizaje es el análisis, la duda y la descomposición lógica de todo juicio (Descartes, 2010).

Asimismo, la máxima de Kant (2005) “pensar por cuenta propia” se adoptó en todas las ideologías y posturas de corte epistemológico, educativo y pedagógico, que emergieron más tarde en 1923 con la escuela de Fráncfort bajo el concepto de *emancipación*, evidencia intencionalmente durante la argumentación y la reflexión de asuntos determinantes para la elaboración de buenos juicios (Habermas, 1981) y el discernimiento de estos, concepción reflexiva que sigue latente en los planteamientos de Dewey (1910) y Ennis (1987).

Referentes pedagógicos del pensamiento crítico

La teoría crítica nace en la escuela de Fráncfort en 1923, en un contexto contemporáneo del pensamiento filosófico, al reproducir algunos principios de la Ilustración (razón, praxis, sociología, pedagogía, educación, entre otros) como categorías fundamentales en la construcción crítica

y el paradigma social al pretender la deconstrucción del positivismo, el empirismo y toda corriente filosófica confesional que tuviera por objeto la alienación del sujeto a normas y concepciones preestablecidas que limitaran sus capacidades y restringieran su libertad, al intercambiar sus ideologías e iniciativas científicas por principios de verdad absolutistas.

El influjo de la escuela de Fráncfort en la teoría crítica y en la educación con el paradigma social crítico se remonta a sus máximos representantes: Adorno (1998), Horkheimer (1937) y Marcuse (1964), quienes conciben la educación como un espacio para la formación social, la libertad, la emancipación y un medio por el que según Kant (2003) el hombre puede llegar a tener elementos para lograr su mayoría de edad, ya que esta “es la única criatura que debe ser educada. Mientras que el animal es lo que es gracias al instinto, el ser humano debe convertirse en lo que realmente es gracias a la educación.

Asimismo, Habermas (1981), con su teoría de la acción comunicativa, redirecciona la teoría crítica al contexto sociológico, a partir de la díada pensamiento-lenguaje, la hermenéutica, el análisis del discurso y el pragmatismo, características sociocríticas que más tarde harían parte del constructo pedagógico crítico social, ya que “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el *telos* del entendimiento” (p. 79). Este tiene influjo en todo ambiente educativo contemporáneo que proclame la democratización del saber y la formación del sujeto en contextos socioculturales, como es el caso de Vigotsky, Freire, Popkewitz, Giroux y McClaren, filósofos y pedagogos fundadores del modelo social para la emancipación del sujeto.

Como consecuencia de la teoría crítica y su incidencia en la educación, surgen algunas pedagogías críticas que sustentan sus teorías en los postulados de la escuela de Fráncfort, las cuales asumen la educación como un medio para que el hombre pueda emanciparse de toda realidad que coarte su libertad y transformarse en un agente de cambio sociocultural. Así, se reconocen algunos pensadores latinoamericanos como Freire (2005) y norteamericanos como Giroux (1998) y McClaren (1984), quienes proclaman la democratización del pensamiento y a su vez conciben “educar” como una práctica política y sociocultural que tiene por objeto la emancipación, la toma de decisiones y la transformación social.

Además, en la pedagogía crítica, se reconoce al docente como un agente social que se transforma a sí mismo y los contextos que aún proclaman esquemas educativos verticales, cuya finalidad es la formación de capital humano para la reproducción de mano de obra y la preservación del capitalismo, asunto en el que no se necesita el pensamiento crítico, pues solo se programa a un sujeto para que participe de forma inactiva en las dinámicas políticas y socioculturales ya establecidas.

Freire (2005) plantea la educación a partir de la pedagogía crítica como una práctica socioemocional que tiene por finalidad la libertad del sujeto histórico y cultural. Al igual que Giroux (1998, 2000, 2001, 2003) y MaClaren (1984, 2001), quienes proponen que la práctica pedagógica es un constructo mediado por unos asuntos sociales, políticos y culturales con fines educativos. En este asunto, Freire sostiene que “nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p. 10), lo cual da pie a reconocer que el sujeto accede a la educación mediante su participación activa y transformadora en la sociedad, además de portar al mismo tiempo su realidad histórica y cultural.

Según lo anterior, Popkewitz (1988), uno de los máximos representantes del paradigma social crítico, al igual que Carr y Kemmis (1988), plantean que este debe encaminarse hacia las ciencias sociales, las cuales son mediadas por la teoría y la práctica, para materializar la realidad social del sujeto y al mismo tiempo convertirla en objeto de estudio, ya que, al comprenderla como praxis, se percibe un hombre transformador, investigador, autónomo, emancipado y libre. Como lo afirman Carr y Kemmis (1988):

La ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas acerca del mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias. (p. 368)

Según esta definición, cobra importancia el pensamiento de Habermas (1981), quien aborda la sociología desde la teoría y la praxis como un proceso crítico que permite procesos de autorreflexión, concienciación e interacción social. En síntesis, el pensamiento crítico re-

percute en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y está encaminado hacia la formación de sujetos políticos, capaces de emanciparse, transformar la sociedad, democratizar la educación y liberarse de viejos esquemas que limitan su pensamiento.

Referentes teóricos del pensamiento crítico

A partir de las diferentes conceptualizaciones que se le han otorgado al pensamiento crítico, en general, este se refiere a un conjunto de habilidades intelectuales que se emplean con fines evaluativos, para verificar la veracidad de los juicios y al mismo tiempo proponer soluciones a problemas sociales que requieren la toma de decisiones y la participación democrática. Tal como lo afirma Campos (2007):

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. (p. 19)

Asimismo, en la educación, algunos teóricos han hecho referencia a la categoría de pensamiento crítico como un proceso de reflexión razonable centrado en la toma de decisiones, en la elección libre de ideologías y en la praxis (Dewey, 1910; Ennis, 1987). En esta misma línea, Facione (2007) y Lipman y Sharp (1988) definen el pensamiento crítico con una perspectiva social, referida a la capacidad para actuar con criterio y sensibilidad en un contexto determinado, además de materializarse mediante un juicio deliberado y autorregulado, cuyo propósito es “la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (Facione, 2007, p. 21).

Paul y Elder (2003a, 2003b, 2005) y González (2006) conciben el pensamiento crítico como un modo de pensar sobre cualquier tema

en que el sujeto se perfecciona mediante la disciplina, la recopilación de información y la comunicación asertiva. Por consiguiente, aluden al pensamiento crítico como el conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que permiten al estudiante analizar conceptos, inferir representaciones, concluir ideas, resolver problemas, examinar supuestos y evaluar juicios, los cuales no son más que “un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de dichas habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones” (Saiz y Fernández, 2008, p. 3).

Finalmente, Paul y Elder (2003a, 2003b) son quienes ofrecen estándares para enseñar y evaluar el pensamiento crítico, al ser referentes clave respecto de las didácticas que pretenden el desarrollo de competencias para el fomento de pensamiento crítico en el contexto educativo y aquellas corrientes que lo conciben como el conjunto de habilidades cognitivas que requieren atención especial en la formación de estudiantes a partir de la educación inicial.

Concepción

La palabra *concepción* procede del latín *conceptio*, *-onis* en 1438, del verbo *concupere*, “absorber, contener” en 1220-50, al referirse a la acción de contener, a partir de las acepciones “formar o contener una idea” y “quedar preñada”, según el filólogo y lexicógrafo Coromines (1961). Posteriormente, se derivan otros términos como *conceptus*, *-us*, “acción de concebir”, “lo contenido”, “lo contenido por la mente” en 1460; y palabras como “conceptual”, “conceptualismo” en 1605, además de “conceptuoso” en 1620, hasta llegar a otras palabras como “preconcebir”.

Concepción es una palabra parasintética, al tener el prefijo latino *cum*, “unión”, “junto”, “cerca de”, rastreado en los orígenes de la lengua romance peninsular (glosas de silenses por los copistas medievales). Asimismo, está compuesta por la raíz o lexema *kap* del verbo *capere*, “agarrar”, “coger”, y del sufijo *-tio*, “-ción”, que responde a acción y efecto. Dicha palabra, entendida como la “acción de concebir” u “acción de contener”, se refiere a “mantener algo en el interior”, es decir, al proceso mental de la abstracción que se explica a partir de la corriente filosófica de “las universales” en la Edad Media, problema sustentado desde Platón y Aristóteles.

La categoría concepción se aborda en la investigación a partir de dos acepciones: metodológica y teórica. La primera corresponde a un elemento que evidencia las condiciones de emergencia, comprensiones y significados que explican la naturaleza de los fenómenos. La segunda reconoce conceptualmente su significado e incidencia social en cuanto a sus prácticas, además de resignificar y dotar de nuevos sentidos lo que históricamente ya se ha dicho sobre el fenómeno.

Una concepción se refiere a “un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre determinado objeto” (Capote, 2012, p. 3) que se materializa en la práctica discursiva y se instaura en la historia como un elemento clave para la construcción simbólica del lenguaje y la conformación de la sociedad en cada una de sus dimensiones: educativa, económica y política. Dicha categoría, además de aludir a un proceso cognitivo del sujeto, también ha sido empleada, en la investigación, como un elemento clave para la metodología y la teoría, ya que permite reconocer los diferentes modos en que se abordan los fenómenos y las construcciones conceptuales que explican sus manifestaciones.

Así, dicha concepción, en el saber práctico, ha sido referenciada como una categoría metodológica que permite evidenciar las condiciones de emergencia que explican la naturaleza de los fenómenos susceptibles de la investigación científica y la forma en que estos transitan en los discursos, los cuales se configura en el pensamiento y la praxis (Contreras, 1998; Da Ponte, 1999; Simarra y Cuartas, 2017). De este modo, Montoya (2005) plantea que una concepción, permite interpretar, explicar y comprender el contexto real de los fenómenos, con miras a aportar nuevos significados que den cuenta de su naturaleza e intención.

Valle (2007) sostiene que una concepción “está ligada a los conceptos esenciales o categorías, pero además de contenerlos, en ella se explicitan los principios que la sustentan” (p. 26), de manera que se evidencian los contextos primigenios del fenómeno, su comprensión y explicación, lo cual denota en el orden social y cultural. Sin embargo, en esta fase, una concepción no puede comprenderse como una teoría conceptual, sino como el medio para aportar principios clave, categorías y conceptos para su construcción.

Asimismo, Barbón y Añorga (2013) y Montoya (2005) señalan que una concepción permite analizar y explicar los fenómenos, ya que,

aparte de tener fines teóricos, también se convierte en un asunto metodológico que da paso a la comprensión histórica de las cosas, además de dotarlas de nuevos significados, dicho de otro modo:

Una concepción permite comprender y explicar el conjunto de los fenómenos, contribuye a conocer aristas reales de todo un sistema cognoscitivo y valorar los procesos históricamente determinados, además de ampliar y abundar en los conocimientos ya descubiertos y ofertar, a la vez, nuevos elementos de significatividad. Debe revelar además las relaciones, nexos y funciones sujetas a leyes y poner de manifiesto sus efectos causales. (p. 46)

Desde el ámbito teórico, autores como Handal (2003), Pehkonen (2006), Ruiz (2017) y Da Ponte (1994) plantean que las concepciones son el conjunto de teorías y realidades simbólicas creadas por el sujeto en la sociedad, las cuales permiten problematizar y estudiar un fenómeno al convertirlo en objeto de estudio. Breijo (2019) sostiene que “una concepción como resultado de investigación científica, constituye una construcción teórica” (p. 2), que tiene como producto caracterizar y definir nuevas concepciones que emergen del acto investigativo. Así, el mismo autor señala que dicha categoría de concepción teórica consiste en

una interpretación general de un proceso educativo, que se forma en el sujeto investigador en un contexto sociohistórico determinado, como resultado de la dinámica entre su actividad teórica y práctica. Está compuesta por un conjunto de ideas científicas, categorías y sus relaciones, que en su accionar conforman un entramado, que aporta nuevas cualidades al proceso de que se trata y que superan teóricamente a la concepción actuante, lo que permite encontrar nuevas soluciones teóricas y prácticas al problema identificado. (p. 2)

En síntesis, como lo afirman Martínez y Gorgorió (2004), las concepciones en el contexto investigativo, teórico y metodológico consisten en “la acción de concebir, formar ideas, construir y elaborar conceptos, comprender y explicar las cosas, e interpretar los hechos o fenómenos del mundo” (p. 52), lo cual denota que no solo tienen un impacto significativo en la construcción teórica de las cosas, sino también en la

forma en que se enseña, en la práctica y en los métodos para analizar y comprender los paradigmas.

Por lo anterior, una concepción se comprende desde dos acepciones: metodológica y teórica. La primera consiste en un elemento que facilita la comprensión de un fenómeno que ha sido objeto de estudio en materia educativa y social, al requerir procesos cognitivos como: el análisis, la codificación, la interpretación y la argumentación discursiva y escrita; mientras la segunda tiene por objeto dotar de sentido y resignificar aquello que en su momento histórico ya fue conceptualizado.

Discurso

El concepto *discurso* se origina gracias a la dicotomía lenguaje/sociedad que ha estado presente como objeto de estudio principalmente por medio de tres perspectivas: la lingüística, la lingüística del texto con enfoque crítico y materialismo de la lengua, transitando de una reflexión epistemológica estructuralista, hasta a un insumo pragmático que define el discurso como práctica social.

Perspectiva lingüística

La teoría del lenguaje, encabezada por Saussure (1945), fundamenta el lenguaje a partir de una ciencia que determina su historia, objeto y estructura lingüística, al concebirse la lengua como un sistema arbitrario y heteróclito. Igualmente, Chomsky (1980) continúa el auge del estructuralismo gracias a su teoría de la gramática generacional, la cual buscaba que el sujeto parlante conociera las reglas gramaticales que constituían su lengua, denominada competencia.

No obstante, este sistema de reglas y estructuras es cuestionado, ya que se concibe la lengua como un sistema estático con una estructura invariable. Situación que permite la emergencia de la teoría de la enunciación de Benveniste (1979), distinguiendo el concepto de enunciación y de enunciado: el primero se refiere al acto y el segundo a lo comunicado. En esta distinción, surge el concepto de *discurso oral*, ya

que se concibe el acto de hablar como hecho histórico que puede tener diferentes intenciones, fuera de comunicar.

Precisamente, el concepto de *intencionalidad* permite el surgimiento de la teoría de los actos de habla de Austen (1962), puesto que contemplar la lengua en la acción conllevó pensar la pragmática, es decir, el contexto social en el cual se efectúan los actos de habla. Austen los clasificó en acto locutivo (el acto de decir en sí), acto ilocutivo (la intención con la que se dice) y acto perlocutivo (el efecto que causa lo que se dice).

Este escenario de la lengua, a partir de su transición estructuralista hasta la pragmática funcional, es el antecedente del análisis lingüístico del discurso, al presentar interés en la oración, la semántica y su contexto.

Perspectiva lingüística del texto

Este enfoque surge a partir de la teoría de los actos de habla, en comunión con el paradigma chomskyano de la gramática generacional, al evaluar el uso de la lengua desde el texto entendido como “una unidad de dimensiones variables, caracterizada, en términos generales, por una autonomía total de la que carecen las unidades de niveles distintos (palabra, frase, oración) con dependencia de unidades jerárquicas superiores” (Guerrero, 1995, p. 443).

Uno de los representantes de esta perspectiva es el lingüista Van Dijk (1997), quien plantea el discurso en la interacción social, es decir, que se interpreta el acto comunicativo en una situación al dar cuenta de los fenómenos que se presentan detrás del enunciado lingüístico:

Debería entenderse “discurso” como una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales. El discurso, ya sea oral o escrito, se define como un evento comunicativo de un tipo especial, estrechamente relacionado con otras actividades comunicativas no verbales y otras prácticas semióticas de significado y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comuni-

cación visual” define, pues, como un evento comunicativo de un tipo especial, estrechamente relacionado con otras actividades comunicativas no verbales (tales como los gestos o el tratamiento de la imagen) y otras prácticas semióticas de significado, de significación y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comunicación visual (por ejemplo, los gráficos, la fotografía o el cine). (pp. 68-69)

A partir de esta definición, en la teoría de Van Dijk (1999), se presenta la tríada discurso-cognición-sociedad. La primera se convierte en una práctica de interacción de un grupo social que se analiza a partir de un micronivel: estructuras sintácticas, semánticas, representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción del discurso de actores sociales, así como a un macronivel que responde a instituciones, grupos y relaciones de poder social en que el discurso es influyente para un colectivo.

Esta concepción del discurso que reúne lo cognitivo, lo lingüístico y lo social respondería a nuevas conceptualizaciones para el análisis del discurso, que, como lo indica Van Dijk (1999), parte de la interdisciplinariedad, gracias a categorías como contexto, poder e ideología, las cuales tienen gran protagonismo, al lado de la tríada propuesta: “el discurso es poder y la persuasión es el mayor controlador de actos lingüísticos en la modernidad” (p. 11).

Por consiguiente, en esta perspectiva, el discurso ya es nombrado y conceptualizado a partir de la interacción social, al reconocer aspectos micro y macroestructuras presentes en un contexto y en grupos determinados que develan poder y dominación social, ejes fundamentales del análisis crítico del discurso.

Perspectiva crítica y materialismo de la lengua

Desde la perspectiva crítica, se encuentra como representante al filósofo e historiador Michel Foucault, quien presenta el concepto de discurso con base en la funcionalidad del enunciado:

El enunciado no es, pues, una estructura (es decir un conjunto de relaciones entre elementos variables, que autorice así un número quizá infinito de modelos concretos); es una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir, a continuación, por el análisis o la intuición, si “casan” o no, según qué reglas se suceden o se yuxtaponen, de qué son signo, y qué especie de acto se encuentra efectuado por su formulación (oral o escrita). No hay que asombrarse sino se han podido encontrar para el enunciado criterios estructurales de unidad; porque no es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio. (Foucault, 1970, p. 45)

El enunciado, para el historiador, no es concebido por medio de la estructura lingüística, sino en el campo discursivo, en el acontecer y en las condiciones de existencia se determinan correlaciones entre los enunciados (Foucault, 1970). Esto implica que por sí mismo el enunciado no es relevante si no se vincula con su enunciación y con el conjunto de otros enunciados, que para el francés significa recuperar y ordenar las relaciones entre enunciados para la formación discursiva, entendida como “el sistema enunciativo general al que obedece un grupo de actuaciones verbales, sistema que no es el único que lo rige, ya que obedece además, y según sus otras dimensiones, a unos sistemas lógico, lingüístico, psicológico” (p. 196).

Por consiguiente, en Foucault (1970) lo importante no es el concepto de discurso, el cual “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (p. 197), sino que se destaca su concepto de *práctica discursiva*, entendida como “el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198).

Este concepto de la corriente crítica cobra valor al brindarle acción al discurso por medio de su historicidad, condiciones de acción y poder,

dado que para Foucault no se concibe discurso sin poder: “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y mediante lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 2005, p. 15). Por ende, el concepto de *poder* es el que permea toda la práctica del discurso, concentrada en el estudio de la formación discursiva.

Finalmente, el concepto de *discurso*, desde el materialismo de la lengua, se presenta en Pecheux y Robin (1978), los cuales retoman a Saussure para hablar de la lengua y de su análisis dado a la acción social, además de fundamentarse en la sociología para plantearla gracias a su funcionamiento. Para los autores, el discurso es una práctica social vinculada a las condiciones sociales de producción, a partir del aparato ideológico, cultural e histórico en que se encuentra inmerso:

En otras palabras, el proceso discursivo no tiene principio: el discurso se sostiene siempre sobre algo previamente discursivo, que desempeña el papel de materia prima, y el orador sabe que, cuando evoca un acontecimiento que ha sido objeto de un discurso, resucita en la mente de sus oyentes el discurso en el que se alegaba este suceso, con las “deformaciones” que introduce la situación presente, y de las que puede sacar partido. (p. 42)

Para Pecheux y Robin (1978), la lengua se analiza a partir de “la formación discursiva” y “la formación ideológica”, las cuales se relacionan, puesto que el material dicho como producción responde a representaciones, posiciones de clase y posturas dentro de un sistema social. Por consiguiente, incluyen el concepto de ideología a la lingüística en el campo de la enunciación y de la semántica, lo cual hace que se supedita la lengua a condiciones ideológicas.

Esta teoría no presta énfasis en la práctica discursiva como sistema (como sí lo hace Foucault), sino en el sujeto hablante que es sujeto ideológicamente y que repercute en su formación discursiva, es decir, que su enunciación y significación cambia según las posiciones de quien las emplee. Esta teoría materialista de la lengua se concentra en analizar el discurso por medio de diferentes elementos que van desde el cómo se dice, cómo funciona, por qué funciona, qué ideolo-

gía transmite y cómo funciona discursivamente en la sociedad. Esta nueva perspectiva reconoce la reciprocidad de la díada de discurso y sociedad, ya que plantea el significado teniendo en cuenta las posiciones ideológicas que hacen parte del discurso y, a su vez, de cómo la palabra crea y recrea ideologías desde su producción.

Estas tres perspectivas reconocen el discurso y su emergencia oral a partir de la enunciación, concentrada, posteriormente, en la lingüística del texto y en la perspectiva crítica del sistema de enunciación, complementada a partir del materialismo de la lengua que propone el discurso como objeto, ya no solo como el sistema arbitrario y sus relaciones semánticas, sino teniendo presente el funcionamiento social, y así cobran importancia los factores y las condiciones sociales que limitan la formación discursiva.

Discurso educativo

A partir de las perspectivas enunciadas sobre el discurso, existe un interés por el discurso educativo, con enfoque foucaultiano, dado que este se concibe en la enunciación gracias al concepto de *práctica discursiva*, evidenciado por medio de cuatro ámbitos: legal (política pública educativa), investigativo, pedagógico-didáctico y teórico-pedagógico.

3. Diseño metodológico

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, con fundamento humanista, al buscar comprender una realidad social, en este caso el pensamiento crítico como fenómeno transversal en el contexto educativo, de ahí que se pregunte por las concepciones que se tienen de este en los discursos educativos y sus condiciones de emergencia, ya que el paradigma cualitativo “percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social” (Martínez, 2011, p. 11).

El paradigma cualitativo como modelo de investigación centra su interés en el contexto, la historia, las relaciones, las representaciones y el lenguaje que constituye el fenómeno o problema social (objeto de estudio), el cual parte de la enunciación escrita mediante la investigación documental, estrategia flexible al comprender que no se trata de un asunto verificable estructurado, sino, por el contrario,

en el caso de la investigación educativa cualitativa al problema se le asigna cierta provisionalidad, porque es la producción de la información y su respectivo análisis lo que permite acercarse a él y orientarse. Sus fronteras no se delimitan. A veces se habla de problemas, no de problemas específicos. (Badilla, 2006, p. 46)

Por consiguiente, se sirve de la investigación documental para realizar “una selección y recopilación de información mediante la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos” (Baena, 2017, p. 69), los cuales responden a los discursos educativos, divididos en cuatro ámbitos en los que se aborda el pensamiento crítico: discurso de política pública educativa, discurso pedagógico-didáctico, discurso de investigaciones de aula y discurso teórico-pedagógico.

Esta investigación documental cualitativa se apoya en las técnicas revisión documental y análisis de contenido a partir de la ruta metodológica que se describe mediante cuatro fases:

Primera fase. El primer paso del trabajo consistió en la delimitación temática (temporal, espacial y conceptual) a partir de la revisión de estudios sobre pensamiento crítico para realizar el estado de la cuestión y, además, justificar la investigación. Dicha revisión se realizó mediante gestores de búsqueda, como Google Académico, YouTube, Ebsco, Dialnet, SciELO, Taylor and Francis y las páginas oficiales de los organismos de políticas públicas educativas internacionales y nacionales. La palabra clave “pensamiento crítico” fue el eje de búsqueda, acompañada del operador booleano “AND” para asociarlo con categorías, como concepción, discurso, escuela, universidad, educación y Colombia.

De los estudios encontrados, se evidenció que el pensamiento crítico se ha investigado teniendo en cuenta estrategias didácticas, para fortalecerlo en la formación de maestros y estudiantes. Asimismo, se ha trabajado desde lo curricular en la escuela y universidad. La recopilación de estos antecedentes permitió plantear el problema de investigación, el cual toma como objeto de estudio el pensamiento crítico desde las concepciones que se encuentran en los discursos educativos nacionales e internacionales a través de la investigación documental de 136 documentos.

Segunda fase. Se realizó un inventario de los documentos existentes y disponibles sobre pensamiento crítico en los discursos educativos, en atención a la técnica de revisión documental, entendida, según Galeano (2012), “es una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (p. 120). Esto permitió la creación de un archivo documental clasificado a partir de los documentos del marco legal (políticas públicas educativas internacionales y nacionales), discursos pedagógico-didácticos, discursos de investigaciones de aula y discursos teórico-pedagógicos.

Para este archivo documental, se realizó una matriz en Excel a fin de filtrar y organizar la información según los siguientes criterios: naturaleza del texto (nacional o internacional), temporalidad (1990-2020), intención discursiva, condición de emergencia del discurso (contexto), campo semántico (algunos conceptos de relación con el pensamiento

crítico) y bases teóricas. Esta revisión documental, además de filtrar las fuentes relevantes según la validez institucional, demandó análisis hermenéutico a través de semejanzas, concordancias y redundancias que generaron algunas categorías previas.

Se seleccionaron 136 documentos discriminados así con su gestor de búsqueda:

- Un total de 51 artículos de política pública educativa encontrados en las páginas oficiales de Unesco, OCDE, Unicef, Banco Mundial y el Mineducación.
- Un total de 28 textos pedagógico-didácticos encontrados en EBSCO (3), SciELO (2), Taylor and Francis (2), Dialnet (2), YouTube (5) y en Google Académico (14).
- Un total de 47 investigaciones encontradas en SciELO (10), EBSCO (7), Dialnet (3) y en Google Académico (27).
- Un total de 10 documentos teórico-pedagógicos encontrados en EBSCO (4), Google Académico (1) y en Taylor and Francis (5).

Es de aclarar que otros textos se descartaron por saturación, ya que referían a las mismas investigaciones o respondían a los mismos autores al desglosar su trabajo en estudios menores.

Tercera fase. A partir de los 136 textos, se seleccionó un corpus de 51 documentos: discurso de política pública educativa (14), pedagógico-didáctico (13), investigaciones de aula (14) y teórico-pedagógico (10). Este procedimiento tuvo como criterios de selección:

- Profundización de pensamiento crítico como categoría, dado que en algunos estudios se nombra, pero no se desarrolla conceptualmente.
- Sustentación teórica de autoridades en el tema, dado que son referentes de estudios menores.
- Fundamentación del campo semántico y pragmático en la que se dejan entrever condiciones de emergencia.

Los 51 textos se sistematizaron en el *software* de análisis de texto Atlas.ti 8, para realizar análisis de contenido por cada discurso educativo, ya que se considera “la técnica más elaborada y de mayor prestigio

científico para la observación y el análisis documental, que permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (Galeano, 2012, p. 123).

El análisis partió de algunas categorías previas de la revisión documental que sirvieron de insumo para la lectura temática de los diferentes discursos que componían el corpus elegido para la codificación, proceso de sistematización a partir de unas etiquetas que tienen una proporción de texto, y se definen como códigos que permiten posteriormente categorizar. Este proceso de análisis llevó a la realización de codificación abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta, elaborada de manera inductiva, se dio a partir de la lectura en que se encontraba la categoría de pensamiento crítico dentro del texto, de tal manera que se generaron etiquetas (códigos). Posteriormente, teniendo la lista de los códigos elaborados en la codificación abierta, se dio paso a la lectura relacional de dichos códigos para la codificación axial, agrupación de códigos en función de las categorías, para la interpretación de los datos. Por último, la codificación selectiva permitió la unión de las categorías mediante la creación de la red de ideas en las que se partía de una categoría central y su relación con los demás códigos para encontrar la concepción de pensamiento crítico.

Cuarta fase. Elaboradas las redes semánticas, autoría de los investigadores, a partir de la agrupación de códigos elaborados en el programa de Atlas.ti 8, se dio paso al análisis hermenéutico por medio de una lectura relacional de las concepciones emergentes, las cuales son vinculadas a través campos semánticos que describen las concepciones del pensamiento crítico en una línea de sentido en cada discurso educativo analizado.

4. Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos

La presentación de los hallazgos se divide en cuatro secciones, las cuales responden a cada discurso educativo analizado. En el primero, las políticas públicas educativas presentan la concepción y las condiciones de emergencia del pensamiento crítico en el contexto educativo, en las cuales el pensamiento crítico se declara como directriz en el sistema educativo internacional y nacional. En el segundo, se reconocen las concepciones presentes en el discurso de investigaciones de aula que busca responder en la práctica educativa a las directrices ministeriales. En el tercero, se evidencian las concepciones a partir de un fundamento pedagógico-didáctico, al guiar la formación de pensamiento crítico en el aula. Por último, el cuarto apartado responde a las concepciones del discurso teórico-pedagógico, en el cual se relacionan las concepciones teóricas de pensamiento crítico que atraviesan los demás discursos. Todas estas concepciones permiten comprender lo teórico y lo práctico las del pensamiento crítico en la educación actual.

Pensamiento crítico y condiciones de emergencia en los discursos de política pública educativa

El pensamiento crítico como categoría se analiza en catorce discursos de política pública educativa, diez internacionales y cuatro nacionales, en los cuales se evidencia que dicha categoría solo se nombra, pero conceptualmente no se desarrolla. En este discurso, el pensamiento crítico es entendido como una competencia fundamental para la educación del siglo XXI, importante para el desarrollo sostenible y la transformación social; no obstante, no se discurre en este, dado que en las políticas públicas educativas prevalecen las condiciones de emergencia que explican el surgimiento y la finalidad de pensamiento crítico en el entorno educativo.

Por consiguiente, este discurso propone describir la concepción de pensamiento crítico y las condiciones de emergencia a partir de preguntas clave. ¿Desde cuándo emerge el pensamiento crítico en el contexto educativo? ¿A qué refiere? ¿Cómo se desarrolla? ¿Por qué es importante? ¿Cuál es su finalidad?

Concepción de pensamiento crítico en política pública educativa

La Unesco (2017) presenta el pensamiento crítico como una competencia necesaria en la educación del siglo XXI, al concebirse como un aprendizaje a lo largo de la vida, en:

La Comisión sobre la adquisición de las competencias necesarias del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos (SCANS, 1991) determina que las competencias relativas al pensamiento crítico, entendidas como capacidad de reflexión activa e investigadora, constituyen uno de los tres conjuntos de competencias fundacionales esenciales para el éxito en el mundo laboral. (p. 5)

Desde este referente, el pensamiento crítico se evidencia como una competencia relevante para el trabajo, al plantearse un contexto de globalización que exige competitividad laboral debido a los cambios del mercado, al uso de las nuevas tecnologías y al manejo de la hiperinformación. Este escenario enmarca nuevas necesidades que cuestionan la educación, pero que los organismos internacionales se esbozan en la educación superior:

Los sistemas de educación terciaria deberían garantizar la adquisición de un umbral mínimo de habilidades cognitivas transferibles, que son la mejor medida para prevenir la incertidumbre laboral. Pero no todos los sistemas lo logran. Las universidades de Colombia varían significativamente en su capacidad para transmitir habilidades de orden superior fundamentales, como el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y la comunicación. (Banco Mundial [BM], 2019, p. 79)

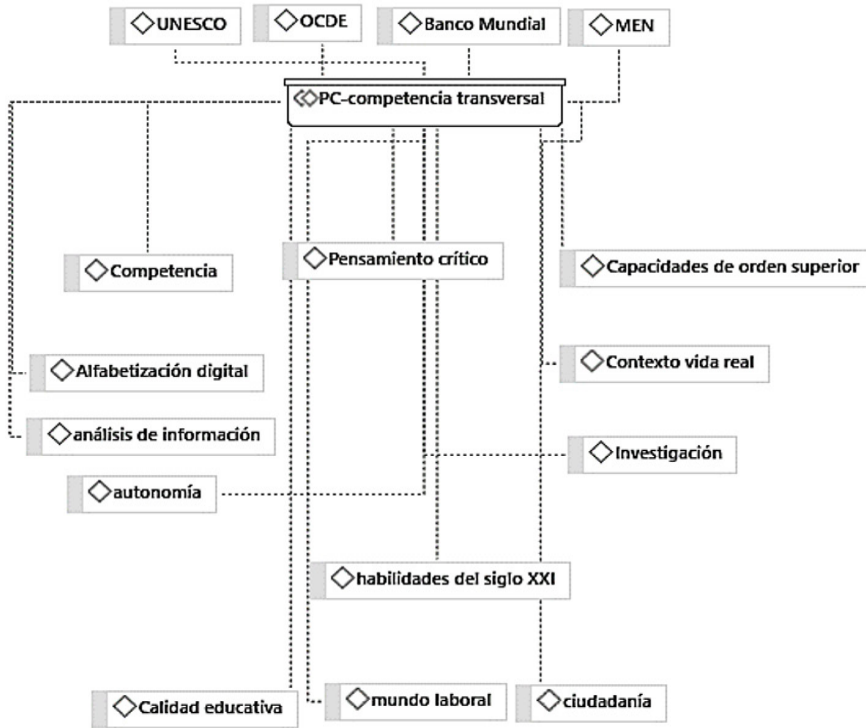
Por consiguiente, el pensamiento crítico es entendido como una competencia transversal en la educación superior, dado que es el escenario formativo para el mercado laboral, el cual parte de la concepción de habilidad de orden superior, que se enseña y evalúa como competencia, al entenderse a través de la acción en un contexto determinado que se traslada al campo laboral y a la sociedad para el desarrollo de la ciudadanía:

El pensamiento crítico es una competencia fundamental fuera de la educación formal. La ciudadanía de hoy en día necesita ser capaz de comparar datos empíricos, evaluar propuestas, contrapuestas y adoptar decisiones responsables. Las empresas privadas también deben hacer uso del pensamiento crítico para atender mejor a sus clientes y desarrollar productos innovadores en una economía en evolución. (Unesco, 2015 p. 5)

Por ende, el pensamiento crítico es una competencia transversal que “se vale de otras competencias, como la comunicación, la alfabetización informacional y la habilidad para examinar, analizar, interpretar y evaluar los datos empíricos” (Unesco, 2015 p. 5), contemplados a partir de las habilidades de orden superior que son puestas en práctica en la sociedad, tanto en el contexto de la vida real como en el laboral, es decir, que no es pensada en un ámbito disciplinar o educativo, sino que, por el contrario, como lo promueven los referentes internacionales, responde a un aprendizaje a lo largo de la vida teniendo en cuenta un contexto que requiere análisis y adaptabilidad a los grandes cambios socioeconómicos.

Esto se evidencia en el Artículo 9. “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, texto que evidencia la relevancia de formar en sentido crítico a favor de la resolución de problemas, toma de decisiones, autonomía y análisis de información. Esto, en lo social, requiere un estudiante crítico frente a los desafíos actuales, entre ellos la competitividad, exigiendo calidad educativa desde una educación basada en el enfoque por competencias, entre ellas el pensamiento crítico, según los organismos internacionales, adoptado como enfoque por el Mineducación en Colombia desde 2000, y se soporta en los documentos de estándares básicos de competencia, a partir de los lineamientos curriculares de 1998 (figura 1).

Figura 1. El pensamiento crítico como competencia transversal



Para comprender esta concepción de pensamiento crítico como competencia transversal relacionada a las habilidades del siglo XXI, se identifican las condiciones de emergencia de tal categoría en este discurso.

Condiciones de emergencia

Las condiciones de emergencia dan cuenta del contexto, características, intención y medios de surgimiento y formación de pensamiento crítico en la educación del siglo XXI, que desde sus políticas públicas educativas en la década de 1990 plantea fundamentos educativos internacio-

nales que a partir de 2000 hasta la actualidad se han ido renovando al reconocer las bases de la educación del siglo XXI.

¿Desde cuándo emerge el pensamiento crítico en el contexto educativo?

La Unesco plantea la educación del siglo XXI mediante lo que nombra como sociedad del siglo XXI o sociedad del conocimiento, marcada por los cambios sociales, de comunicación y de mercado laboral dados por la globalización, en que el conocimiento no está en la transmisión o memorización, sino en la construcción en conjunto, es decir, una educación basada en el constructivismo o aprendizaje activo. En este contexto, dos documentos evidencian la emergencia de pensamiento crítico en el ámbito educativo: *La educación encierra un tesoro* (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996) y *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015).

El primer documento se crea en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI establecida oficialmente en 1993, financiada por la Unesco y presidida por Jaques Delors, expresidente de la Comisión Europea y exministro de Economía y Hacienda, para examinar los problemas y las prioridades de la educación actual, en función de actualizar el Informe Faure (1972) concentrado en un sistema educativo tradicional. El Informe Delors (1996) propone una educación del siglo XXI basada en dos conceptos relevantes: aprender a lo largo de la vida y los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, en los cuales se busca gracias a un enfoque humanista responder a una educación permanente (a lo largo de la vida) propuesta por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien; Tailandia, 5-9 de marzo de 1990, al discurrir en el concepto del futuro de las nuevas generaciones, hecho que se materializa en los cuatro pilares.

El primero, aprender a conocer, presenta la importancia de la transversalidad, al reconocer que no se trata de un número reducido de materias relevantes, sino de conocimientos que les permita a los estudiantes desenvolverse en la vida y el trabajo. El segundo, aprender a hacer, considera el aprendizaje activo por medio de los cono-

cimientos y las habilidades que se convierten en competencias para hacer frente a distintas situaciones. El tercero, aprender a ser, expone las competencias sociales e interculturales para afrontar problemas del siglo XXI. Por último, aprender a vivir juntos, se refiere al aprendizaje desde la colaboración con el otro.

Estos pilares de la educación, conciben el aprendizaje a lo largo de la vida, surge la noción de *enfoque por competencias*, en que el pensamiento crítico se presenta como una competencia ligada al aprender a hacer, a su vez es indisociable de aprender a conocer, puesto que el pensamiento crítico requiere habilidades cognitivas, de ahí que se comprenda como una capacidad reflexiva que lleva a la investigación y al análisis, es decir, a lo cognitivo, para evidenciarse el desarrollo social y laboral de los estudiantes. Por ende, el enfoque por competencias lleva a relacionar conocimientos y competencias con tareas específicas, formación técnica, resolución de problemas, capacidad de iniciativa y trabajo en equipo.

El Informe Delors (1996) reconoce cuatro perspectivas del aprendizaje, enmarcadas en los conocimientos y competencias para la vida y la acción, retomadas en *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015) en que se evidencia la preocupación por la educación que se necesita para el siglo XXI a través de la pregunta por el aprendizaje, al demostrar que “el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana” (p. 3).

Este enfoque por competencias se plantea desde la preparación para la sociedad del conocimiento, en que se busca que los estudiantes y maestros se adapten, asuman retos y confronten diferentes realidades del presente siglo, tal como lo afirma el Mineducación (2015): “Se deben promover modelos de enseñanza-aprendizaje continuo, concentrado y flexible, en los que se estimule el desarrollo de competencias que respondan a las necesidades que alumnos como docentes deben asumir, de cara al escenario cada vez más competitivo” (p. 3).

Por tanto, el pensamiento crítico emerge como una competencia de la educación del siglo XXI en función de responder al aprendizaje para toda la vida, ligado a los desafíos educativos: la calidad de la educación,

la cualificación profesional docente y la incorporación de las competencias y habilidades al sistema de educación, en un contexto marcado por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en que

la importancia de establecer las bases para la competencia y la capacidad de aprender durante toda la vida se subraya en varias ocasiones, ya sea definida como “habilidad adaptativa”, “aprendizaje significativo”, “aprendizaje profundo” o “proceso generativo” —todos los cuales se entiende que activan el pensamiento crítico, una solución de problemas flexible, la transferencia de capacidades y el uso de los conocimientos adquiridos en una situación para hacer frente a los problemas que surgen en situaciones nuevas. (OCDE, 2016, p. 236)

En síntesis, el pensamiento crítico es una competencia que se vislumbra por medio de los pilares de la educación propuestos en el Informe Delors (1996) y actualizado en *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015), los cuales buscaban cambiar el enfoque de la educación, pasando de un modelo memorístico a uno constructivista en pro del aprendizaje significativo, para evidenciar una formación a lo largo de toda la vida y generar conocimientos y habilidades cognitivas y sociales que lleven a analizar información, evaluar, planificar, resolver problemas y tomar decisiones como posibilidad de transformación social.

¿A qué refiere el pensamiento crítico en la educación del siglo XXI?

La educación del siglo XXI está caracterizada por una pedagogía llamada 2.0 y el aprendizaje a lo largo de la vida, en los cuales se pretende eliminar el enfoque tradicional y plantear el desarrollo de las capacidades de orden superior, en que se encuentra el pensamiento crítico. Para esto, la pedagogía 2.0 busca que los estudiantes relacionen sus experiencias de la vida real, reflexionen e investiguen el currículum centrado en competencias, el cual

remite a la idea de aprendizaje significativo, donde la noción de competencia tiene múltiples acepciones (la capacidad, expresada mediante

los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto), todas las cuales presentan cuatro características en común: la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño, e implica responsabilidad. (OCDE, 2016, p. 272)

La pedagogía del siglo XXI o 2.0 se opone al aprendizaje 1.0, desarrollado en la primera parte del siglo XX al buscar la adquisición de información a partir de la transferencia de conocimiento: maestro-estudiante, al pensarse una fragmentación de asignaturas y grados escolares. Por el contrario, el aprendizaje 2.0 evidencia la forma de aprender gracias a la flexibilidad y la innovación educativa que proporciona la tecnología desde otras herramientas, formas de comunicar y creación de comunidades personalizadas, en que se pretende una participación con base en el constructivismo social. Por consiguiente, el concepto de *participación* en el modelo de aprendizaje 2.0 se refiere al estudiante activo en su proceso, en oposición al concepto de *adquisición* planteado en el aprendizaje 1.0 (Unesco, 2015).

En consecuencia, la pedagogía 2.0 redefine los roles de los docentes y estudiantes, en que el papel activo de los últimos presupone el rendimiento y el resultado del aprendizaje, de ahí que esta pedagogía exija que los maestros también generen otras transposiciones didácticas mediante diferentes herramientas y creen diversas estrategias para generar aprendizaje significativo:

Las y los estudiantes deben tener la oportunidad de reflexionar sobre sus ideas, perfeccionar sus habilidades analíticas, fortalecer su capacidad de pensamiento crítico y creativo y demostrar iniciativa. En especial serán esenciales las habilidades de evaluación de nuevas aportaciones y perspectivas, el desarrollo de nuevas capacidades y el refuerzo de la autonomía. (Unesco, 2015 p. 17)

En esta pedagogía, la educación está basada en tres principios: personalización, participación y productividad para un aprendizaje en contextos de la vida real, en que “la personalización tiene consecuencias sobre qué, cómo y dónde enseñamos” (Redecker, 2011, citado en Unesco,

2015, p. 5), en atención a la indagación de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Asimismo, la participación surge de la creación en conjunto en función de generar productividad, es decir, que tal saber se valida en una situación de la vida o del trabajo.

La Unesco (2015) define el aprendizaje como “una realidad multifacética cuya definición depende del contexto. Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades” (p. 17). Asimismo, plantea la educación como “un aprendizaje que se caracteriza por ser deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado” (p. 17). Procesos en que se afianzan las competencias y habilidades del siglo XXI, enmarcadas para el éxito en el trabajo y la vida, las cuales

están integradas por “las 4 C” (comunicación, colaboración, capacidad de pensamiento crítico y creatividad), que deben impartirse en el contexto de las materias fundamentales y los ámbitos temáticos del siglo XXI. Este marco se basa en el supuesto de que los retos del siglo XXI requerirán un amplio conjunto de competencias entre las que destacarán las competencias en las materias fundamentales, las competencias sociales e interculturales, el dominio de idiomas que no sean el inglés y la comprensión de las fuerzas económicas y políticas que afectan a las sociedades. (Unesco, 2015 p. 4)

El pensamiento crítico se convierte en la competencia y habilidad del siglo XXI debido a la prioridad de las competencias de orden superior, al proponerse como una necesidad en los lugares de trabajo y en la sociedad, presentándose como una capacidad para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, la cual necesita clasificar información, generar autonomía, formular preguntas relevantes, adaptarse, ser flexible, creativo, resolver problemas y manejar los medios de comunicación, dado que para la OECD (2016) “el conocimiento es ahora la fuerza conductora central de la actividad económica, donde la innovación tiene un rol crítico. La reubicación de las actividades económicas en otros países y regiones del mundo está forzando una ‘re-habilitación’ de nuestras sociedades” (p. 9).

Por tanto, el aprendizaje para toda la vida, es el elemento fundamental de la educación del siglo XXI, al pensarse en que no se limita a un lugar (escuela o universidad) ni a un ambiente formal o informal, sino que se evidencia como potencial de vida, de ahí que el pensamiento crítico se considere una de las competencias actuales que permite el crecimiento social y económico:

Una visión renovada de la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir. La mejora de la calidad de la educación y de un aprendizaje económica y socialmente adecuado, según lo que determinen los individuos y las comunidades, son intrínsecas a la realización de estos cambios de rumbo. (Unesco, 2015 p. 33)

En efecto, el pensamiento crítico se convierte en un requerimiento para el trabajo, la ciudadanía y la vida en el siglo XXI, una competencia desafiante que sobrelleva la evolución de mercados, la mundialización, las disyuntivas políticas y los desafíos medioambientales (Unesco, 2015). Las competencias del siglo XXI se dividen en competencias personales, sociales y de aprendizaje, las cuales no se limitan a los estudiantes de la educación superior, sino que se espera se cultiven por vía de las etapas tempranas, dado que se plantea una educación potencial para relacionarse virtual, física y comunitariamente por la formación a lo largo de la vida (Unesco, 2016).

Dicha formación y aprendizaje para toda la vida parte de la denominación de habilidades y competencias del siglo XXI, para “indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción” (OCDE, 2016, p. 3). Es decir, el concepto de *competencia* alude al capital humano como un requisito laboral:

Muchos empleos actuales, y muchos más en el futuro cercano, requerirán habilidades específicas, que entrañan una combinación de conocimientos tecnológicos, capacidad para resolver problemas y pensamiento crítico, así como también habilidades blandas, como la perseverancia,

la colaboración y la empatía. La época en que se permanecía durante muchas décadas en un mismo empleo, o en una misma empresa, está desapareciendo. (BM, 2019, p. 3)

Por ende, se busca que la educación superior apunte a la adquisición de las habilidades cognitivas de orden superior, como la resolución de problemas complejos y el pensamiento crítico para dar cuenta de la naturaleza cambiante del trabajo, propuesta por el BM (2019):

La tecnología está cambiando las habilidades que se valoran en el mercado laboral y está aumentando el valor de las habilidades que los robots no pueden reemplazar; por ejemplo, las habilidades cognitivas generales, como el pensamiento crítico, y las habilidades socioconductuales, como el manejo y el reconocimiento de las emociones que permiten mejorar el trabajo en equipo. (p. 23)

Por consiguiente, hablar de pensamiento crítico como competencia y habilidad de orden superior supone también la capacidad para adaptarse a los cambios y responder a circunstancias inesperadas, puesto que, aunque se encuentra entre las habilidades cognitivas, es inherente a las habilidades socioconductuales que permiten el razonamiento y la autoeficacia.

Como lo plantea la Comisión Europea, citada en la OCDE (2016), la habilidad reconoce una capacidad para realizar una acción, mientras que la competencia es la capacidad para aplicar en un contexto lo aprendido al involucrar habilidades técnicas y sociales, lo que invita a plantear que el pensamiento crítico como habilidad cognitiva solo representa unas acciones de análisis y evaluación, dejar se materializa en una competencia, concepto más amplio y que se suscribe a un contexto que, según las políticas públicas educativas, se reflejan en la vida y el trabajo, tal como lo indica la OCDE (2010): “Nuestra definición de habilidades y competencias para el siglo XXI las conceptualiza como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI” (p. 6).

No obstante, la OCDE (2016) evidencia que no hay un acuerdo específico en el concepto de *habilidad* y *competencia*, por ende, depende

de cada país o región cómo analizar los conceptos para implementar su enseñanza y evaluación. Hecho que permite comprender las razones por las cuales en las políticas públicas educativas internacionales y nacionales se emplea la categoría de habilidad y competencia de manera similar para referirse al pensamiento crítico. Por consiguiente, el pensamiento crítico en la educación del siglo XXI se convierte en una competencia transversal dentro del modelo de enseñanza actual, el cual busca cambiar el modelo tradicional y apostar por un aprendizaje significativo recurriendo a la pedagogía 2.0 o pedagogía activa, en que el estudiante participa de su proceso para poder producir o emplear sus saberes y competencias en un contexto social y laboral, es decir, el pensamiento crítico no es un saber de aula si no va encaminado a la vida.

¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico como competencia del siglo XXI se propone desarrollar o formar por vía de dos instancias: el currículo y la didáctica. En primer lugar, en el currículo se plantean proyectos e informes como *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica* (OCDE, 2016) y *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (OCDE, 2010), en los cuales se plantean los conocimientos y objetivos necesarios para la enseñanza actual.

La OCDE (2016) evidencia los hallazgos de diferentes modelos de aprendizaje y sus resultados como una base o guía de diseño de aprendizajes del siglo XXI, mientras la OCDE (2010) conceptualiza los efectos de las TIC para el desarrollo cognitivo de los jóvenes con el propósito de generar orientaciones a investigadores y educadores de la sociedad del conocimiento.

Los anteriores documentos plantean la importancia de las competencias mediante el currículo, al concebirse el aprendizaje significativo, dado que “un currículum centrado en competencias desafía una nueva didáctica, ya que las competencias, para ser aprendidas, requieren la planificación de desempeños en situaciones reales o cuasi reales. Y para ello, las propuestas tradicionales no son suficientes” (OCDE, 2016, p. 273). Por ende, dicho currículo debe proponerse teniendo presente lo que se exige

en el entorno, dado que se evidencia un currículo híbrido, que mantiene el plan de estudios por asignaturas y a su vez quiere cumplir con el enfoque basado en competencias debido a la presión académica y las evaluaciones estandarizadas, demandando otras necesidades al entender a los estudiantes como ciudadanos y agentes en la cultura digital.

Por consiguiente, concebir el currículo por competencias da cuenta de la calidad de la educación, en la cual se busca vincular habilidades para la vida, entre ellas, el pensamiento crítico, para desenvolverse en la sociedad y de ahí instar a los proveedores de servicios educativos a plantear un currículo centrado en el pensamiento y el razonamiento. Dicho currículo se comprende en pro del desarrollo de pensamiento crítico, recurriendo a un plan de estudios elaborado para la indagación; desde allí la investigación permite flexibilidad, autonomía, creatividad, razonamiento, resolución de problemas y análisis, tal como lo plantea la Unesco (2015):

Se necesitan planes de estudios que estén abiertos a las aportaciones de quienes aprenden, que tengan un enfoque interdisciplinario y combinen el aprendizaje formal y el informal de manera eficaz. La resolución de problemas, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico, el metacognoscimiento, la asunción de riesgos, la comunicación, la colaboración, la innovación y la capacidad de emprendimiento se convertirán en competencias fundamentales para la vida y el trabajo del siglo XXI. (p. 10)

Este currículo o plan de estudios se basa en la flexibilidad y el fomento de habilidades y aprendizaje autónomo a lo largo de la vida en que se vincula la experiencia de los estudiantes con base en problemas cotidianos, lo cual parte primero de reformas curriculares y luego del trabajo en el aula. En Colombia, se evidencia desde la década de 1990, a partir de los lineamientos curriculares que buscaban dar bases a las áreas y asignaturas; no obstante, su implementación en el aula fue limitada, lo que dio paso a la elaboración de estándares básicos para guiar y medir, dado que, en palabras de Rivas (2015), citado en la OCDE (2016), “el estilo de cambio curricular vía documentos mostró limitaciones para conectarse con la vida real de las escuelas y su traducción a las prácticas” (p. 270).

Por ello, se evidencia un énfasis da partir de la década de 1990 en elaborar currículos más contextualizados teniendo en cuenta lo procedimental y actitudinal, pero que en la práctica de aula encuentra problemas para materializar el aprendizaje significativo según la pedagogía 2.0, dado que esta vincula la construcción en conjunto.

El currículo basado en competencias, además de responder a la calidad, representa innovación educativa al presentar el aprendizaje mediante contextos que involucran participación y una nueva relación docente-estudiante, puesto que “la innovación educativa implica cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias didácticas desplegadas, y por supuesto, en la gestión de las diferentes dimensiones del entorno educativo” (Mineducación, 2013 p. 17). Escenario que enmarca el pensamiento crítico y su desarrollo, hecho que en Colombia debe ser coherente desde lo que se apunta en los lineamientos curriculares como en la práctica de aula. El pensamiento crítico desde el currículo en competencias se plantea en una competencia interdisciplinar en pro del desarrollo laboral y de la vida.

En segundo lugar, didácticamente, el pensamiento crítico se desarrolla desde diferentes estrategias: uso de las TIC, investigación, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y metacognición. El uso de las TIC se plantea desde el ambiente innovador de aprendizaje en que las nuevas tecnologías permiten trabajo autónomo, formación del pensamiento crítico y creativo gracias a la utilización de las nuevas tecnologías (Mineducación, 2013), las cuales generan una nueva concepción de aprendizaje, que no se vislumbra desde la adquisición y transmisión del conocimiento, sino desde de la mediación y construcción autónoma, de ahí que el pensamiento crítico se relacione con la alfabetización digital al generar nuevas formas de acceso, análisis y creación de información en la sociedad:

Sería muy útil pensar las habilidades TIC como destrezas y competencias diferentes, por naturaleza, a las del siglo XXI, o como un subconjunto de estas, donde el uso de determinadas aplicaciones TIC favorece particularmente el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. (OCDE, 2010 p. 12)

El pensamiento crítico desde las TIC se plantea tanto para los docentes como para los estudiantes, y según el Mineducación (2013), el

pensamiento crítico se presenta ligado a la competencia tecnológica: “Los estudiantes usan habilidades de pensamiento crítico para planificar y conducir investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas y recursos digitales apropiados” (p. 88). Asimismo, el pensamiento crítico se evidencia desde la competencia pedagógica en que se busca que los docentes mediante metodologías didácticas lo potencien:

Al lograr que los estudiantes redescubran su rol creativo de diseñadores de su propio conocimiento, llevándolos a niveles de orden superior, pensamiento simple y complejo, en el que hacen del aprendizaje a través de los recursos tecnológicos un instrumento que potencializa las habilidades de pensamiento. (p. 359)

Por tanto, el diseño didáctico desde las TIC se plantea en el discurso de políticas públicas educativas como la posibilidad del maestro para elaborar actividades didácticas atractivas que vinculen creatividad, razonamiento y pensamiento crítico por medio de funciones de orden superior. Al igual que para el estudiante, se convierte en las herramientas para potenciar el pensamiento crítico por vía de la búsqueda, el análisis y la creación de información, fundamental para el aprendizaje del siglo XXI.

Por otro lado, la investigación y el ABP son estrategias metodológicas de indagación que desarrollan competencias individuales y colectivas en el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, a partir de la investigación científica, que involucra saber cognitivo, procedimental y actitudinal. La investigación fortalece habilidades cognitivas de orden superior de los estudiantes al desarrollar actividades y gestionar recursos a partir del aprendizaje basado en proyectos o ABP, tal como lo afirma la Trilling y Fadel (2009), citados en Unesco (2015):

Las investigaciones sobre el aprendizaje basado en proyectos y en problemas han descubierto que los avances del alumnado en conocimientos prácticos igualan o superan a los conseguidos empleando métodos didácticos más tradicionales en el aula. Por otro lado, cuando los estudios abarcaban también los avances en otras destrezas, en especial las habilidades de orden superior del siglo XXI, los progresos con el apren-

dizaje basado en proyectos y en problemas resultaron ser notablemente mayores que con los métodos tradicionales. (p. 6)

El ABP genera nuevos usos del conocimiento de orden superior, pensamiento crítico, al desarrollar distintas perspectivas frente a un problema o situación que lleva a producir competencias intrapersonales e interpersonales, al análisis y comprensión profunda de nuevos conceptos:

El aprendizaje profundo tiene lugar cuando las personas evitan limitarse a memorizar y repetir hechos y conocimientos inconexos (de aplicación limitada) y, en su lugar, aprovechan las oportunidades de comprender conceptos difíciles e ideas complejas, evaluar las ideas que acaban de presentárseles y sintetizar sus propias reacciones y reflexiones. (Sawyer, 2004 citado en Unesco, p. 3)

Por tanto, para generarse este aprendizaje teniendo en cuenta el enfoque basado en proyectos y en problemas, los maestros deben diseñar actividades que correspondan a los intereses y las necesidades de los estudiantes, dado que esta metodología requiere autonomía y colaboración entre pares, pues el aprendizaje es responsabilidad de ellos mismos. En efecto, “las capacidades como resultado de la participación en el ABP incluye hábitos de trabajo, capacidades de pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas” (OCDE, 2016, p. 165), favoreciendo la producción de conocimiento, el control del trabajo e invita a replantear otros contextos de aprendizaje a partir de los niveles de pensamiento crítico: síntesis, evaluación y reflexión.

Por último, la metacognición se considera una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico, al enseñar a “aprender a aprender”, hecho que requiere pensar en el pensamiento, es decir, emplear procesos para planear, emplear y evaluar la comprensión y la acción. En palabras de la Unesco (2015): “la metacognición refleja la conciencia crítica de individuos sobre su propia forma de pensar y aprender, la forma en que se valoran como pensadores y aprendices. No es solamente un talento intrínseco, sino que se puede enseñar y cultivar” (p. 11), lo cual implica el papel de los maestros para preguntar e integrar la reflexión de tareas en el aula a fin de generar pensamiento metacognitivo y promover hábitos mentales (análisis, interpretación,

precisión, resolución de problemas, razonamiento y reflexión) que lleven al pensamiento crítico, desde actividades que nutran la creatividad, la iniciativa y las estructuras conceptuales.

Para desarrollar competencias metacognitivas que fortalezcan el pensamiento crítico, se propone el aprendizaje autónomo y colaborativo. El primero proporciona conciencia frente a un tema e invita a reflexionar sobre factores de comprensión. El segundo permite generar nuevas ideas a partir de las discusiones y debates que se pueden observar entre un trabajo en grupo, hecho que implica detectar errores, corregir y proporcionar participación a lo largo de la evaluación formativa (autoevaluación).

En síntesis, plantear el pensamiento crítico desde la integración curricular se presenta como un desafío en la educación del siglo XXI en el contexto internacional y nacional, dado que se concibe como una competencia transversal e interdisciplinar que involucra lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, pero que no ha sido adoptada por todas las asignaturas ni en toda la educación formal, prevalece en la educación terciaria o superior, dado su nacimiento en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998. Asimismo, la formación de pensamiento crítico desde la didáctica se ha estudiado y se sugiere a partir de la investigación, el ABP y la metacognición, elementos relacionados en que se busca que los estudiantes tengan conciencia sobre su pensamiento, generen conocimiento a partir de una pregunta, resuelvan problemas, sean autónomos y participen en su aprendizaje.

¿Por qué es importante y cuál es la finalidad del desarrollo de pensamiento crítico?

El pensamiento crítico es importante en la educación del siglo XXI porque propone docentes y estudiantes competentes para dos escenarios: la vida y el mercado laboral. El pensamiento crítico como competencia empleada desde la pedagogía activa o la llamada 2.0 invita a reflexionar la calidad educativa y el desarrollo sostenible, finalidad de tal formación.

La calidad educativa se propone mediante la formación docente y la evaluación estandarizada, de ahí que se elaboren documentos que busquen mejorar la práctica docente, como es el texto *Competencias*

TIC para el desarrollo profesional docente (Mineducación, 2013), que plantea la formación de docentes en la competencia tecnológica y pedagógica, en que se evidencia el pensamiento crítico como uno de los insumos para ajustar el conocimiento a las necesidades y los desafíos actuales de hiperinformación, participación y mediación digital:

En lo concerniente a mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, se considera el desarrollo profesional de los docentes como uno de los principales factores que aportan al fortalecimiento de la calidad educativa y, por ende, se hace relevante una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, para responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de nación. (p. 13)

Asimismo, la Unesco (2015) plantea que “la enseñanza de calidad exige docentes muy competentes y dedicados, que empleen pedagogías activas” (p. 4), por ende, su formación lleva a la calidad educativa y repercute en el desarrollo de competencias. Este objetivo también se evidencia por medio de los planes de desarrollo de Colombia, que buscan mejorar la calidad educativa, al vislumbrarse como el instrumento para reducir la pobreza y contribuir a procesos de desarrollo sociocultural y económico.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998 elabora soluciones a los desafíos actuales gracias a acciones en la educación terciaria que responden al concepto de *calidad educativa*. En Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), desde 1991, aplica pruebas de lenguaje y matemáticas para evaluar la calidad de la educación básica (3º, 5º, 7º y 9º), al igual que asume la propuesta del Mineducación para evaluar competencias genéricas y específicas en la educación superior. Dado lo anterior, en el periodo 2008-2009, se inicia el primer pilotaje que tiene como competencia genérica el pensamiento crítico, de ahí que la evaluación sea la alternativa para medir las competencias fundamentales de cada núcleo de formación al dar cuenta del capital formable para un país en desarrollo.

El desarrollo sostenible requiere la educación como pilar para lograrlo, en el cual los maestros se convierten en el recurso clave para dicho desarrollo y se materializa en el documento *Acceso a una educación de calidad: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, diez metas* (Unesco, 2017). El desarrollo sostenible es una preocupación social y económica que busca resolver las tensiones generadas por la pobreza, la desigualdad, la violencia, la exclusión, el calentamiento global, entre otros. Por ende, el desarrollo sostenible implica acoger los desafíos y abrir nuevos sistemas de conocimiento, de ahí que la educación del siglo XXI apueste a la pluralidad, al plantear competencias encaminadas a la ciudadanía y a la formación de un sujeto que piensa en comunidad:

Al ensanchar así su radio de acción, la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Basados en este fundamento ético, el pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación son los elementos clave para desarrollar actitudes transformadoras. Un planteamiento integrado y humanista de la educación, como el que ofrecía en 1996 el Informe Delors, es perfectamente adecuado en el mundo de hoy, donde la sostenibilidad ha pasado a ser una preocupación central del desarrollo mundial. Las dimensiones del desarrollo sostenible, en el que el crecimiento económico se orienta en función de la administración del medio ambiente y la preocupación por la justicia social, requieren un enfoque integrado de la educación que contemple sus múltiples dimensiones sociales, éticas, económicas, culturales, cívicas y espirituales. (Unesco, 2015 p. 39)

Por consiguiente, la finalidad actual que se tiene para el siglo XXI se refiere a la idea de desarrollo sostenible planteada por el Informe Delors (1996), texto en el que se vislumbraba la educación a través las tensiones generadas por el cambio tecnológico, económico y social, al analizar díadas, como lo mundial-lo local, lo universal-lo particular, lo tradicional-lo moderno, entre otras. El desarrollo sostenible se dilucida como una meta y oportunidad para generar nuevos modelos de producción basados en el saber, de ahí que el pensamiento crítico sea una de las competencias en las que se vincula la educación con la sociedad y el trabajo, renovando el vínculo entre estos tres estadios.

La sostenibilidad como finalidad educativa del siglo XXI exige transformación y responsabilidad social a la escuela, por medio del enfoque por competencias, delegando la tarea de formar al ciudadano, mediante acciones para la prosperidad del país y su participación en el mundo laboral, según lo propuesto por el Informe Delors (1996). El pensamiento crítico responde al pilar “aprender a hacer” planteado por Delors, puesto que es una de las competencias transversales, aplicables en cualquier campo del saber, tanto en su formación en la escuela como desde su implementación en el mundo de la vida.

Concepciones de pensamiento crítico desde los discursos de investigaciones de aula

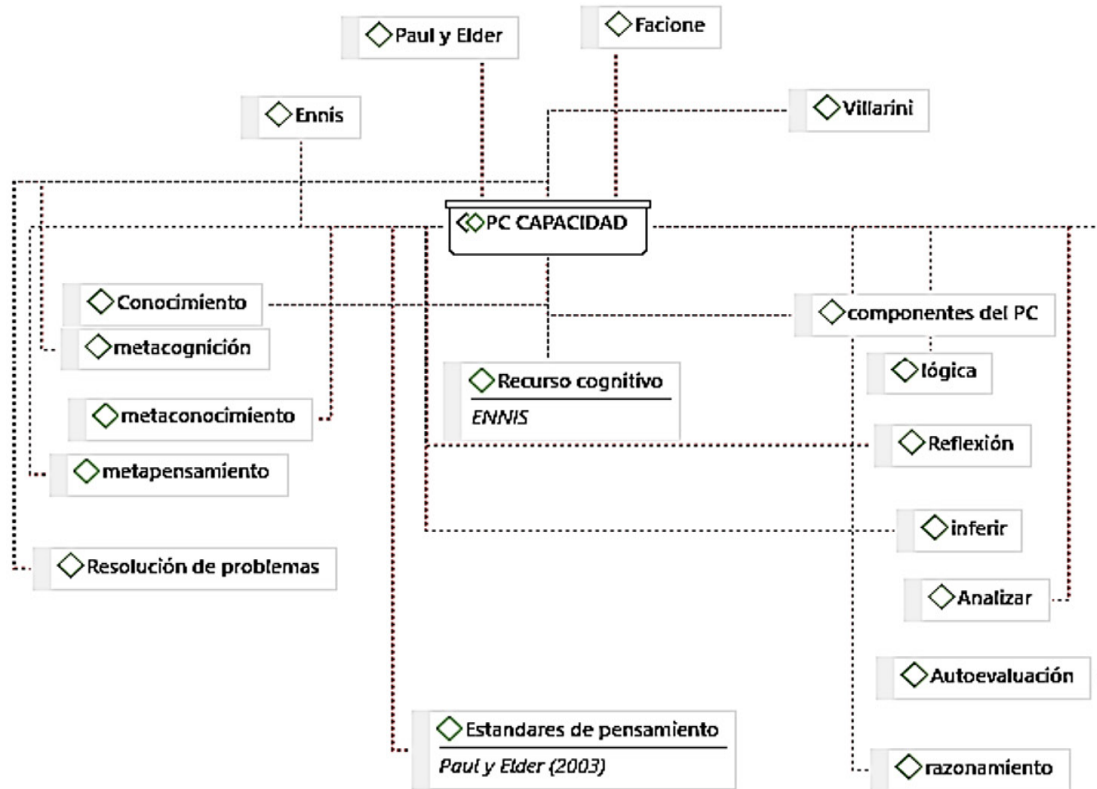
El pensamiento crítico como categoría conceptual se encuentra en diferentes investigaciones de aula en el contexto internacional y nacional; las primeras han sido referentes de enseñanza y evaluación en Colombia. Este escenario parte de siete investigaciones internacionales y seis nacionales en las que prevalece, como discurso educativo, la intención por la formación del pensamiento crítico para estudiantes y maestros en los niveles de educación básica, media y superior, mediante estrategias didácticas y de evaluación que desarrollan dicho pensamiento.

Según lo anterior, se identificaron diez concepciones de pensamiento crítico clasificadas en cuatro campos semánticos: acepciones (capacidad, habilidad y competencia transversal), contextos de formación (universidad, educación básica primaria y secundaria), enfoque educativo (currículo, didáctica, evaluación) y enfoque teórico (psicológico, crítico).

Primer campo semántico: acepciones (capacidad, habilidad, competencia transversal)

El pensamiento crítico en su acepción de capacidad se concibe como un recurso cognitivo, sustentado desde diferentes investigaciones como las de Ennis (1987), Villarini (2003), Facione (2007), Paul y Elder (2005) (figura 2).

Figura 2. El pensamiento crítico como capacidad



Para Ennis (1987), el pensamiento crítico es un tema que ha cobrado importancia a partir de la década de 1960, pues se refiere a un proceso cognitivo que requiere disposiciones y capacidades, al integrar la lógica, el juicio de enunciados, la comprensión, el razonamiento, el análisis, la reflexión y la evaluación, para tomar decisiones frente a situaciones problema en que se debe actuar. De la misma manera, para Villarini (2003), el pensamiento crítico consiste en “la capacidad para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros)” (p. 39), al implicar análisis y evaluación en pro del desarrollo individual y colectivo.

Para Facione (2007), el pensamiento crítico es un proceso que requiere intención y autorregulación mediante el análisis de un problema, su razonamiento y autorregulación. Por su parte, para Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico es un recurso cognitivo que puede ser modificado o formado, dado que el pensante mejora la calidad de su razonamiento al reconocer las estructuras del pensamiento. En esta se reconoce el pensamiento crítico a partir la autodisciplina, la autorregulación y la autocorrección, lo cual implica el uso consciente de pensamiento gracias al dominio.

Se concibe “el pensamiento crítico como proceso cognitivo, que permite la construcción de un nuevo conocimiento y la utilización estratégica de este en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana” (Torres, 2014, p. 37). Proceso que responde al pensamiento de orden superior, según Ennis (1987), ya que vincula la metacognición (razonar sobre el propio razonamiento) y el metapensamiento (pensar acerca del pensamiento), orientado a la resolución de problemas para la toma de decisiones.

Esta concepción de pensamiento crítico como capacidad exhorta habilidades del pensamiento que implican comprender, reflexionar, evaluar y resolver, haciendo que “varios autores relacionen el pensamiento crítico con una forma de pensamiento, justificando la necesidad de este pensamiento para la vida. En este sentido, los estudios de Ennis (1987) afirman que se trata de un pensamiento razonado, reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer” (Torres, 2014, p. 35).

Esta concepción evidencia el pensamiento crítico como un elemento inherente al ser humano al definirse desde lo cognitivo y a su vez alude a la disposición, puesto que necesita el “querer” para emplear los

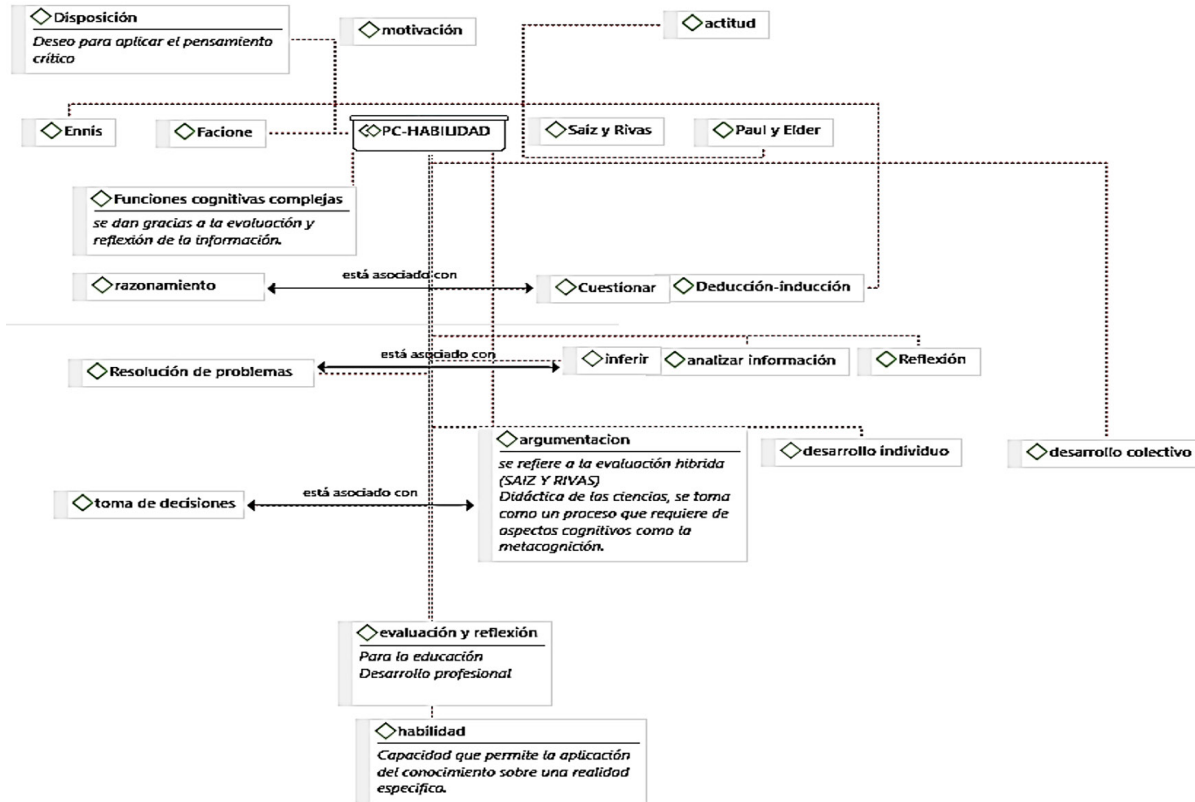
componentes del pensamiento o las también llamadas habilidades. En esta concepción de pensamiento crítico como capacidad, también se referencia a Bloom (1971) teniendo como base su taxonomía, al ir desde un orden inferior al superior, asunto que retoma el pensamiento de orden superior planteado por Ennis (1987). Bloom alude al proceso de aprendizaje en que su taxonomía presenta una progresividad que vincula el pensamiento en niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (figura 3).

El pensamiento crítico mediante la acepción de habilidad está fundamentado en los mismos autores abordados en la concepción anterior: Ennis (1987), Villarini (2003), Facione (2007), Paul y Elder (2005). Para estos, el concepto de *habilidad* referencia a la actitud para realizar una tarea determinada, vinculando el pensamiento crítico a un proceso que no basta solo con tener la capacidad, sino que mide también su aplicabilidad de esos niveles de pensamiento; en otras palabras, la acepción de habilidad da cuenta del pensamiento crítico en la acción.

El pensamiento crítico como habilidad consiste en la aplicación de un determinado conocimiento, teniendo una realidad específica, de ahí que estos y otros autores como Halpern (2006) y Saiz y Fernández (2012) lo relacionen con la resolución de problemas, toma de decisiones y argumentación, para evidenciar un desarrollo individual y colectivo que está vinculado a la motivación:

Para entender tales características del pensamiento crítico, algunos teóricos han trabajado en la especificación de sus diferentes definiciones y relevancia educativa (Facione, 1990, 2007; Ennis, 1989, 2011; Halpern, 1998, 1999; Saiz y Fernández, 2008; Brookfield, 2012; Valenzuela y Saiz, 2010; Paul y Elder, 2003, 2005). A partir de sus definiciones, el pensamiento crítico puede entenderse como un proceso elaborado de pensamiento racional, autorregulado, consciente y con un propósito determinado, que se nutre de diversas habilidades, disposiciones y motivaciones, para obtener mejores resultados en la búsqueda de conocimiento, solución de problemas y toma de decisiones. Se puede presentar en variados contextos, está exento de creencias éticas, políticas, culturales o religiosas, y es vital para el desarrollo de la persona y de una sociedad racional y democrática. (Mejía et al., 2015, pp. 144-145)

Figura 3. El pensamiento crítico como habilidad



Esta acepción evidencia un interés por la formación del pensamiento crítico, puesto que se piensa en el contexto y en la acción que el sujeto desarrolla para actuar de manera eficaz según el uso del pensamiento crítico en función de sí mismo y de la sociedad. Por consiguiente, la resolución de problemas está asociada a la inferencia, el análisis y la reflexión, al igual que la toma de decisiones requiere el análisis de argumentos. Lo anterior tiene como base el razonamiento inductivo y deductivo presente en el pensamiento crítico como capacidad.

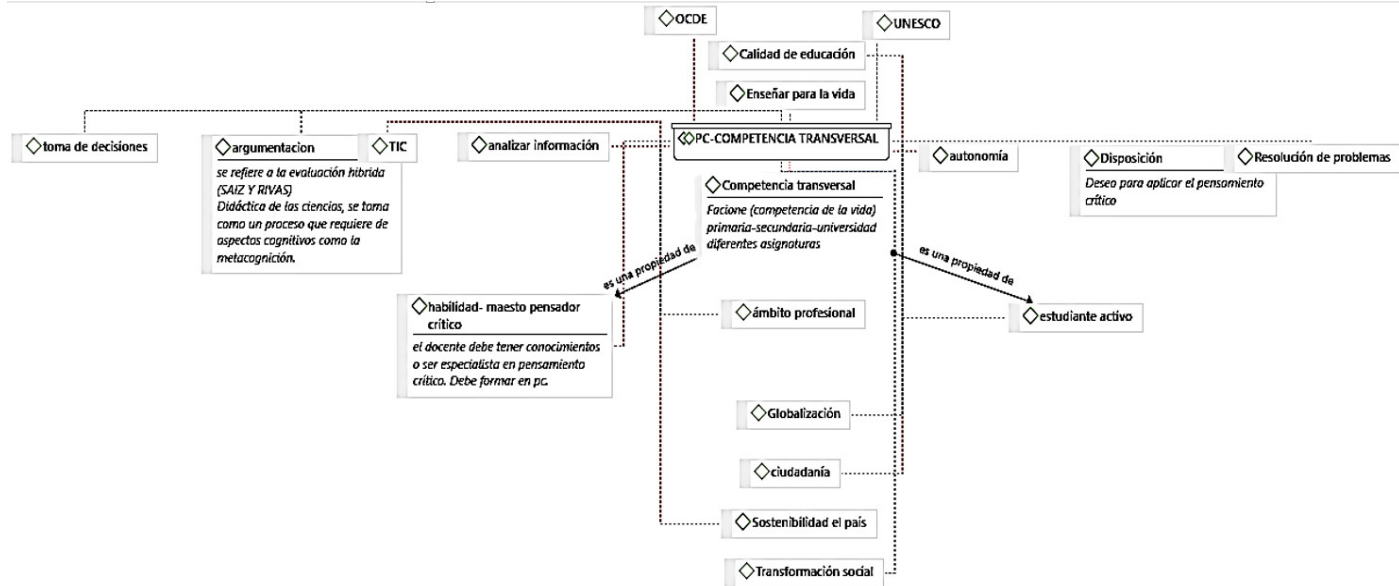
Este escenario marca la brecha entre capacidad y habilidad, dado que, mientras la primera se piensa como una característica propia del ser humano, la segunda es la respuesta que se podría considerar medible y formable al evidenciarse desde la acción, lo que lleva al sujeto a la evaluación y reflexión. Esta capacidad es un elemento imprescindible en el pensamiento crítico como habilidad, al partir de un asunto cognitivo materializado en una decisión que debe ser examinada y ejecutada. No obstante, “no hay consenso en la definición de pensamiento crítico. Varios autores amplían su concepto a una forma de pensamiento y un conjunto de habilidades” (Torres, 2014, p. 35).

Hecho que da cuenta del debate conceptual presente en las investigaciones de aula, al no evidenciar un acuerdo común en si el pensamiento crítico es una competencia, capacidad, habilidad o un conjunto de habilidades y, por consiguiente, como marco referencial se prefiere dar cuenta de todas las acepciones sin distinción (figura 4).

A diferencia de las acepciones anteriores, el pensamiento crítico concebido como competencia transversal es actual y emerge en el discurso de políticas públicas educativas, el cual dentro de las investigaciones tiene como referencia dos organismos principalmente: la Unesco y la OCDE.

El pensamiento crítico entendido como competencia transversal a lo largo de estos referentes “supone una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo” (Torres, 2014, p. 38), esto reúne las dos acepciones anteriores, resaltando el elemento actitudinal o disposicional para enfrentar una situación determinada, es decir, el buen desenvolvimiento en tal situación es lo que permitiría hablar de competencia.

Figura 4. El pensamiento crítico como competencia transversal



Esta acepción de competencia transversal es promovida en calidad educativa en tanto el pensamiento crítico se concibe como una competencia necesaria en la enseñanza para la vida, que denota una preparación educativa para el contexto profesional. Este significado de competencia se soporta al comprenderse el pensamiento crítico a partir de un escenario real, por ende, este concepto emerge en un ambiente y se traslada al educativo, renovándose para volver a lo profesional.

Como competencia transversal, el pensamiento crítico se muestra desde dos agentes: el maestro y el estudiante, de ahí que las investigaciones de aula presenten formación de estos dos, puesto que, si el maestro reconoce la importancia de pensamiento crítico en el aula, puede formarlo acertadamente. Asimismo, si el estudiante es formado con buenas estrategias didácticas, tendrá la disposición para emplear dicha competencia en su vida, lo que no involucra solo el espacio escolar, sino que se evidencia en su acción ciudadana y profesional, última que repercute en la sostenibilidad del país.

El pensamiento crítico se plantea como una competencia transversal directriz en pro del proceso enseñanza-aprendizaje, en que los estudiantes analizan información, hacen buen uso de las TIC, son autónomos, argumentan, resuelven problemas y toman decisiones. Estas habilidades se presentan desde un contexto de globalización en que se espera que el estudiante esté activo y el maestro enseñe para darle herramientas al joven, asunto didáctico, puesto que en el ámbito profesional y ciudadano se hace uso de todas estas.

En síntesis, las acepciones de pensamiento crítico como capacidad, habilidad y competencia responden no solo a diferentes formas de nombrarlo, sino más bien a una intencionalidad que en las investigaciones se presentan a partir de un marco teórico, pero que no se elige por cuál optar, dado que el pensamiento crítico como capacidad y habilidad emerge en la psicología mientras que como competencia tiene un antecedente laboral que incide en el espacio educativo. No obstante, es importante aclarar que cada una tiene distinciones relevantes, puesto que concebir el pensamiento crítico como capacidad lo limita a un proceso de metacognición del pensamiento de orden superior.

El pensamiento crítico como habilidad se plantea por medio de las habilidades de pensamiento (razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones) y a su vez en la acción. Por último, como

competencia da cuenta de un mundo globalizado en que se requiere un contexto real que cuestione la información y se genere autonomía al estar compuesta por habilidades, actitudes y conocimientos. Sin embargo, es importante evidenciar que la acepción de competencia transversal, aunque sea una directriz internacional que ha fundamentado la educación colombiana, no prevalece en todos los escenarios, ya que, en los discursos de investigaciones de aula, se evidencia la predominancia de pensamiento crítico como competencia transversal en el contexto universitario.

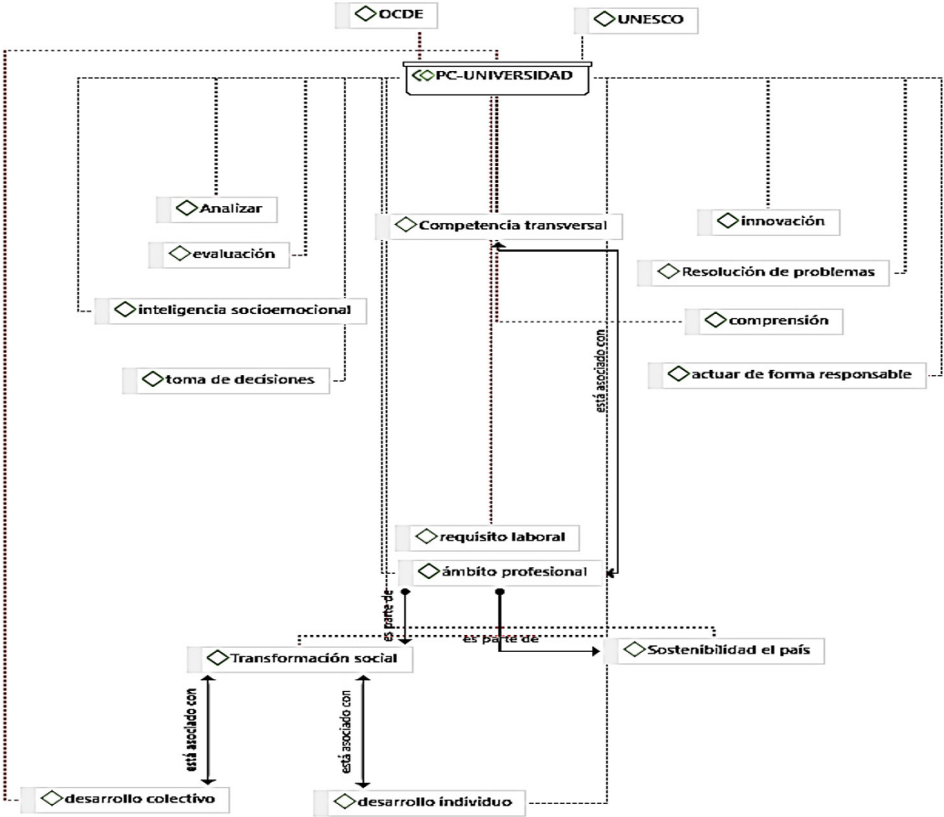
Segundo campo semántico: contexto de formación (universidad-educación primaria y secundaria)

Como se afirmó, en el contexto de formación universitaria, prevalece la concepción de pensamiento crítico como competencia transversal, según las directrices de la OCDE y la Unesco. Dicha concepción permite reconocer la prioridad que se le ha dado al pensamiento crítico en la educación superior para la sostenibilidad y transformación social, por lo que se evidencian mayores investigaciones de aula en el contexto universitario que en la educación primaria y secundaria, dado que “el pensamiento crítico puede llegar a una actuación y a un compromiso propio y social. Por eso su importancia no solo en la educación, sino en el mundo profesional” (Bezanilla-Albisua et al., 2017, p. 95).

Las investigaciones plantean que “la mayoría de universidades asume que el pensamiento crítico ya está implícito en la enseñanza a los estudiantes”; no obstante, aluden a la competencia transversal como un elemento clave integrado en el diseño curricular, dando pie a “fomentar el pensamiento crítico a través de los planes de estudios en una institución, ya que es importante que los estudiantes que egresan de una Universidad adquieran habilidades intelectuales, necesarias para razonar a través de elementos complejos” (Mendoza, 2015, p. 27).

Desde este escenario, en la educación superior, el pensamiento crítico está vinculado a la resolución de problemas, por medio del análisis, evaluación y toma de decisiones; pero también a partir de la inteligencia emocional, ya que se plantea el pensamiento crítico como competencia profesional. Bezanilla-Albisua et al. (2018) analizan concepciones de

Figura 5. El pensamiento crítico en la formación universitaria



pensamiento crítico en universidades públicas y privadas: “en cuanto a la concepción del pensamiento crítico como ‘evaluación’, más presente en las universidades privadas, y la concepción de pensamiento crítico como ‘toma de decisiones’ y “actuar/ comprometerse’, más presente en las universidades públicas” (p. 107), llevando a su vez a evidenciar que en el contexto universitario el pensamiento crítico como competencia transversal no solo lleva a una función o intencionalidad, sino que depende del contexto, situación que no se reduce a la vida universitaria:

Dado que se trata de una competencia que no termina en el aula, sino que es transferible a toda la vida del estudiante y se adquiere en todos los aspectos que influyen en la madurez de la persona, se puede trabajar en la universidad a través de otro tipo de actividades, como deporte, cultura, solidaridad, etc. Lo que es indudable es que es una competencia clave en la educación, para la formación integral del individuo y que está en alza en el mundo universitario y profesional. (Bezanilla-Albisua et al., 2018, p. 111)

Esta prioridad del pensamiento crítico en el campo universitario y profesional vincula la educación a un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje que iría en contra del modelo tradicional y memorístico, de ahí que se plantee como innovador para la educación del siglo XXI, dado que se presenta como un modelo responsable de las necesidades actuales: “A escala mundial las conferencias sobre la educación superior de la Unesco asocian el pensamiento crítico con la renovación de los modelos de enseñanza y aprendizaje y con la de los planteamientos pedagógicos y didácticos de la educación superior” (Unesco, 1998, citado en Antequera, 2011, p. 69).

Esta concepción de pensamiento crítico como competencia transversal, en el contexto universitario, es justificada, en primer instancia, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998. A partir de este fundamento, se promueve una formación para la vida que involucra la investigación y niega la adquisición de conocimientos sin contexto, ya que el pensamiento crítico en la educación superior se plantea a su vez “como parte indispensable en la construcción de la competencia social y cívica, necesaria para la participación activa en las sociedades plurales y democráticas” (Antequera, 2011, p. 70).

Lo anterior da cuenta de la formación de pensamiento crítico en el contexto universitario, en que se plantea la metodología activa como respuesta a una educación globalizada, para los estudiantes universitarios, quienes deben formarse y responder a las demandas del sistema global y tecnológico (figura 6).

Por el contrario, a la formación del pensamiento crítico de manera transversal, latente en el contexto universitario, las investigaciones de aula evidencian que, pese a que se ha intentado plantear curricular y didácticamente de forma transversal en la escuela, esto no se ha logrado. El pensamiento crítico en el contexto de la educación primaria y secundaria se concibe como una competencia que vincula el recurso cognitivo y a su vez la reflexión mediante diferentes didácticas en algunas asignaturas, pero no se plantea transversalmente.

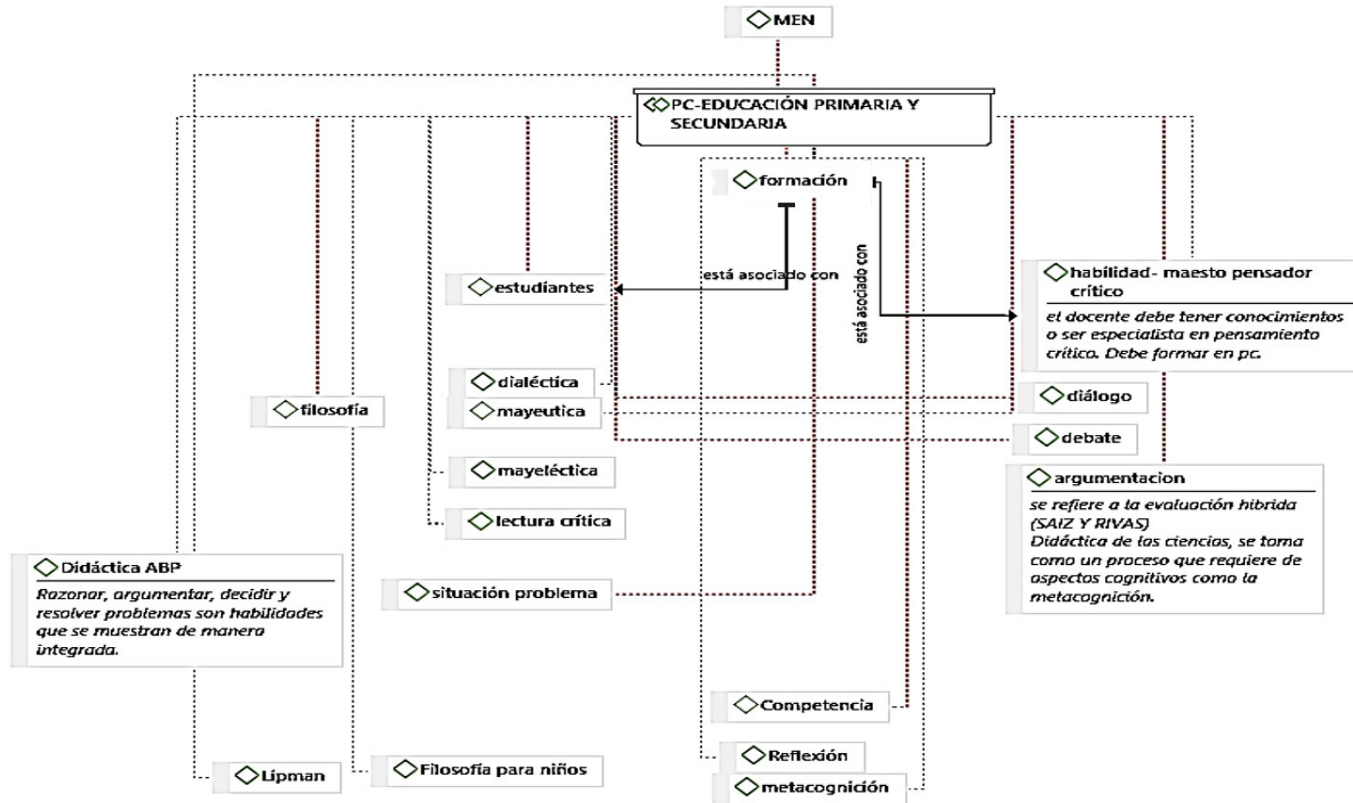
Debido a que el pensamiento crítico es una categoría con antecedente filosófico, prevalece la metodología propuesta en la filosofía como área, tanto para niños (Lipman, 1998) como para los adolescentes (Mineducación, 2010), en que se contempla el diálogo, el debate, la dialéctica, la mayéutica, la lectura crítica y la argumentación como estrategias que forman en pensamiento crítico. Asimismo, se presenta el aprendizaje basado en problemas (ABP) gracias a las ciencias, buscando dar paso al razonamiento y la resolución de problemas a partir de la lectura de situaciones reales.

Por consiguiente, en la educación primaria y secundaria, el pensamiento crítico como competencia sigue limitado a un insumo filosófico, y cuando se plantean estrategias didácticas, responden en su mayoría a este entorno :

Es evidente que la totalidad de las educadoras consideran que fortalecer el pensamiento crítico desde la primera infancia es fundamental, ya que este genera las bases para que ellos tengan herramientas para actuar en su vida, en la toma de decisiones y en la autonomía de pensamiento. (Cortés, 2020, p. 96)

No obstante, pese a que se reconoce la importancia de la formación del pensamiento crítico en la primera infancia, Mejía et al. (2015) sostienen que los maestros son los primeros formados y capacitados

Figura 6. El pensamiento crítico en la formación básica



para impartir el pensamiento crítico en el aula, ya que hasta ahora no es coherente el lema de “Antioquia la más educada”, pues no se reflejan procesos de formación de pensamiento crítico en cuanto a pruebas Icfes y pruebas PISA: “Se considera que una mejora en el pensamiento crítico podría favorecer la situación educativa del departamento, es preciso aumentar el conocimiento en torno a la habilidad de los docentes para pensar críticamente” (p. 143).

Por consiguiente, en el contexto de educación primaria y secundaria, se plantea la formación, primero, del maestro y, luego, de los estudiantes, para implementar estrategias didácticas. En esta formación de aula, se consideran las acepciones de capacidad, habilidad y competencia, teniendo por consecuencia que los maestros en su discurso no distinguan el fundamento de su enseñanza a favor de un proceso de trasposición didáctica. Por ende, al entrevistar a los maestros en Antioquia sobre la importancia del pensamiento crítico en la escuela, se resalta que estos lo consideran relevante para mejorar el ejercicio democrático, así como evidencian su influjo en el desarrollo personal y social (Mejía et al., 2015).

El contexto de formación de la educación primaria y secundaria busca fortalecer el pensamiento crítico en los maestros, mientras que en la universidad se da por sentado que estos ya poseen los fundamentos teóricos y metodológicos para su enseñanza. Pero ambos escenarios reconocen el pensamiento crítico como un modelo de enseñanza actual:

El enfoque de una educación basada en la memorización ha pasado a segundo plano [...] Lo que se constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela [...] En Colombia, como lo menciona Lara (2016): [...] “La institución, con relación a la formación del pensamiento crítico, debe enfocarse en teorías selectas basadas en el desarrollo de habilidades cognitivas (competencias), pues coincide con la manera de formar en Colombia al estudiantado en los niveles primaria básica y media”. (Flórez y Trujillo, 2018, p. 11)

En síntesis, el pensamiento crítico en la escuela sigue siendo un terreno limitado a la didáctica, al dejar de lado la adecuación de planes de estudio que respondan a la transversalidad; por tanto, aunque se ha-

ble de pensamiento crítico en la educación primaria y secundaria, está limitado a la filosofía y, por consiguiente, a unas determinadas asignaturas y saberes. A diferencia del campo universitario en que se asumió como un saber del maestro y una competencia transversal que asegura la calidad educativa.

Tercer campo semántico: enfoque educativo (didáctica, currículo y evaluación)

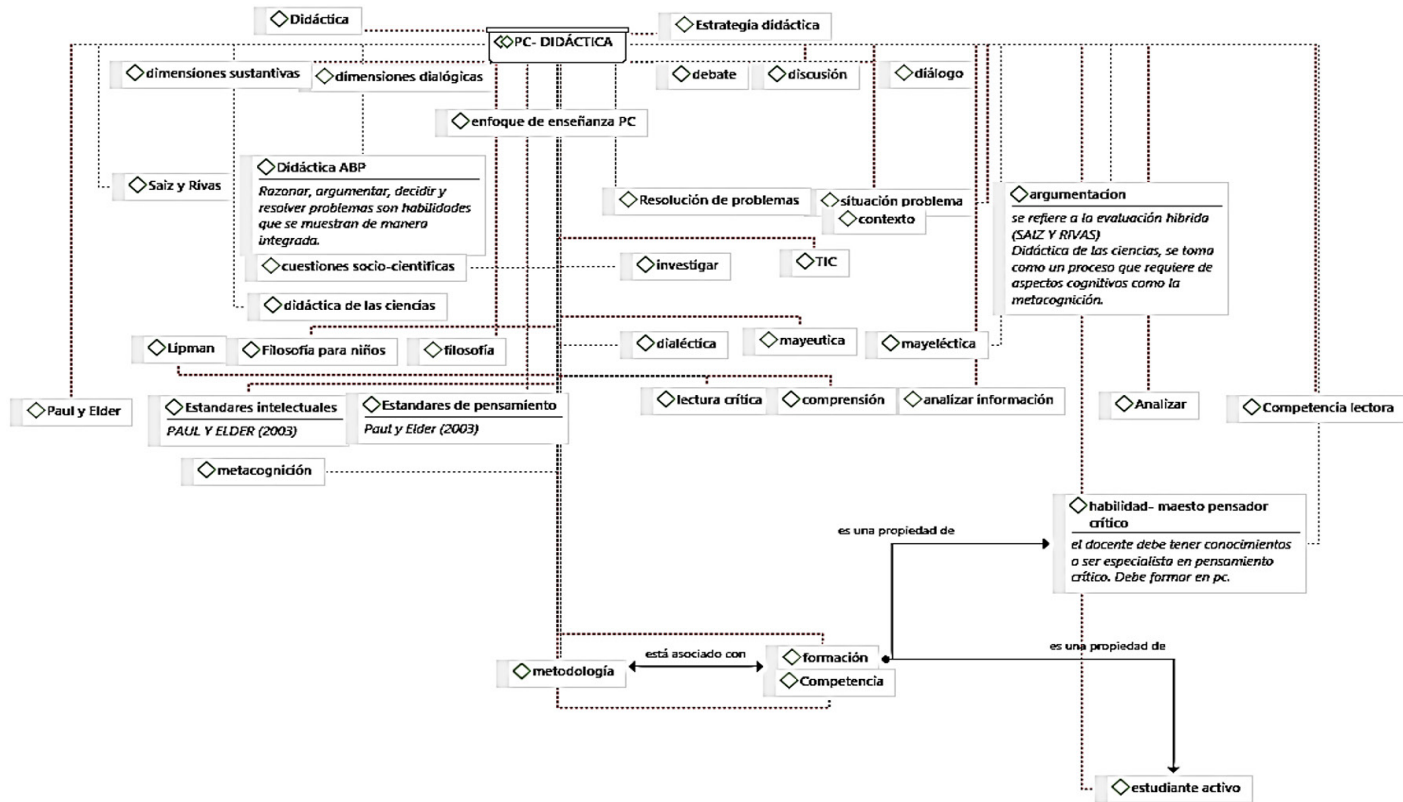
El pensamiento crítico a través de la didáctica se interesa por el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las investigaciones plantean el pensamiento crítico por medio de estrategias metodológicas que están fundamentadas en la argumentación y la lectura, herramientas transversales de cualquier asignatura, para desplazar la metodología tradicional en la que el estudiante se encontraba en un papel pasivo y de memorización:

El pensamiento crítico debe estar inmerso en cada una de las áreas académicas; se comprende que la formación debe trascender de la memorización y mecanización del conocimiento a ciudadanos con capacidad de analizar, argumentar, utilizar el conocimiento en los diferentes contextos, resolver problemas y tomar decisiones acertadas. Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben estar encaminadas en el pensamiento autónomo y de esta manera las personas deberán definir su resolución enfrentándolas. (Flórez y Trujillo, 2018, p. 30; figura 7)

Por consiguiente, el pensamiento crítico a partir del enfoque didáctico se plantea como una metodología transversal que rompe lo tradicional en función de formar “seres humanos con capacidad de argumentar, analizar y tomar decisiones que le permitan enfrentarse de una manera adecuada a las necesidades del mundo actual” (Flórez y Trujillo, 2018, p. 35). Este ideal plantea la formación del pensamiento crítico como un insumo para la vida, que sustentado en Santiuste et al. (1996), citados en Mendoza (2015), requiere las dimensiones sustantivas y dialógicas.

Para Mendoza (2015), el pensamiento crítico en la dimensión sustantiva responde a las razones claras que sustenta su punto de vista,

Figura 7. El pensamiento crítico en el enfoque didáctico



mientras que la dimensión dialógica da cuenta de la construcción de argumentos para refutar puntos de vista diferentes, luego de un ejercicio de análisis. Estas dos dimensiones reconocen la propiedad metacognitiva del pensamiento crítico y su acción, sustentada en las investigaciones por tres enfoques didácticos: ABP (Saiz y Fernández, 2012), filosofía para niños (Lipman, 1998) y estándares de competencia para el pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005).

El ABP presenta su origen en la educación médica en la década de 1960 a partir de la filosofía de aprendizaje de la McMaster University en que se buscaba el desarrollo de habilidades mediante este método, el cual se extiende a otras universidades estadounidenses y en la década de 1990 se afianza como estrategia que involucra la investigación, resolución de problemas y análisis. Según Antequera (2011), “la literatura especializada ha tendido a relacionar el aprendizaje basado en problemas (ABP) con el pensamiento crítico de modo tal que, en la actualidad, este último constituye una de las facetas más promisorias de la antedicha modalidad didáctica” (p. 70).

Este antecedente ubica el pensamiento crítico en un contexto y disciplina específica, replanteado por Saiz y Fernández (2012) al proponer el aprendizaje basado en problemas cotidianos, reconociendo la importancia del contexto real para dar sentido al pensamiento crítico:

Contextualizar las formas de razonamiento dentro de problemas o situaciones cotidianas puede conseguir que se utilicen con regularidad y que se comprenda su utilidad. Si en lugar de emplear problemas sin referentes cotidianos (descontextualizados) usamos situaciones cotidianas que contengan este tipo de estructuras, es posible que se logre apreciar que los argumentos son parte de nuestro repertorio de funcionamiento diario. (p. 7)

Para Saiz y Fernández (2012), el proceso o didáctica del ABP de problemas cotidianos permite el razonamiento, la argumentación y la toma de decisiones, gracias a una situación problema que lleva a su resolución. Por consiguiente, esta estrategia genera un proceso cognitivo llevado a la acción, implementado en la didáctica de las ciencias según

otras investigaciones, al pensarse en un problema científico que enmarca un proceso de solución y de intervención por parte del estudiante.

La didáctica de las ciencias presentan estudios a partir de ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) en que se buscan situaciones que permitan la formación de pensamiento crítico por medio de problemas socio científicos en función de articular conceptos con situaciones reales (Torres, 2014).

Este proceso de ABP en la didáctica de las ciencias invita a emplear estrategias como lectura crítica y argumentación, dado que “es necesario que la escuela proporcione las bases para entender este tipo de documentación científica, creando en los estudiantes hábitos de cuestionamiento y análisis de la información” (Torres, 2014, p. 30). Por consiguiente, como lo afirma Torres: “las CSC permiten a los estudiantes asumir roles y posturas de pensamiento independientes, cuestionar la información, buscar la verdad de las cosas, argumentar sus puntos de vista y considerar distintas dimensiones para emitir juicios éticos desde una responsabilidad social” (p. 50).

En efecto, el ABP es utilizado en el área de las ciencias naturales al plantear un aprendizaje que pone en práctica lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental al resolver problemas de trascendencia humana. Así, el concepto de investigación cobra importancia al convertirse en uno de los elementos para el desarrollo de pensamiento crítico en el contexto universitario.

En este orden de ideas, la investigación como metodología es un eje imprescindible para los estudiantes universitarios que más tarde serán profesionales, de ahí que la Unesco sea un referente que avale este fundamento, como lo citó Mendoza (2015):

Este énfasis en la necesidad social del desarrollo de pensamiento crítico ha sido expresado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 1998) y ratificado en diversas oportunidades, como en el año 2009 (Unesco, 2009), en el que además se vinculó a la investigación como elemento clave para la formación universitaria, que debe alinear los currículos con las demandas sociales, incluyendo por tanto la formación de aspectos que van más allá de la formación tradicional centrada en la adquisición de conocimientos (p. 19).

Esto es fundamentado por Mendoza (2015), al concebirse la investigación como eje central de producción intelectual, al vincular el desarrollo de pensamiento crítico a partir de las distintas asignaturas universitarias, para forjar una capacidad profesional.

En este sentido, el ABP, en las ciencias y la investigación en la universidad, se convierte en un proceso didáctico que involucra otras estrategias, como la argumentación y la resolución de problemas de un contexto cotidiano, social y real, elemento que se considera clave para generar motivación y disposición en los estudiantes. Por consiguiente, el pensamiento crítico no es solo una capacidad que permite procesos metacognitivos, sino que responde a una realidad inmediata:

El pensamiento crítico, como una teoría de la acción, “habla” con la realidad, se abordan problemas o se plantean objetivos, que se intentan resolver o alcanzar. Pensar críticamente, aquí ya no es profundizar en el terreno del buen juicio y de la buena argumentación, solo. Es imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o lograr nuestras metas. El pensamiento crítico como una teoría de la acción redefine la argumentación haciéndola un medio, no un fin. Ahora pensar no es sinónimo de razonar: incluye también solucionar problemas. El fin, ya no consiste solo en la argumentación, sino en lograr nuestros propósitos, que se resumen, en definitiva, en uno, el bienestar personal, como objetivo o problema vital más importante para cualquier persona. El hecho de concebir el pensamiento crítico como acción nos obliga a poner en práctica nuestros planes; ya no es posible dejarlos en el terreno de la imaginación, se impone su ejecución. Esto nos exige contemplar, dentro de este enfoque, no solo al razonamiento, sino también a los procesos de solución de problemas y de toma de decisiones. Aquí, pensar es razonar y decidir para resolver problemas. (Saiz y Fernández, 2012, p. 5)

La argumentación y la resolución de problemas son una díada que permite el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión y a su vez de la producción intelectual que realiza para generar una solución factible.

Por otro lado, la filosofía para niños de Lipman se presenta como un proceso didáctico que fortalece el pensamiento crítico desde la infancia. Este plantea un escenario natural para el niño que involucra el juego, la discusión y el diálogo para dar paso a preguntas e interrogantes que el niño se hace:

La filosofía para niños, con los ajustes realizados a la misma, tiene una relación totalmente estrecha con el pensamiento crítico, dado que impulsa al sujeto a pensar por sí mismo, reflexionar acerca de su propia vida, tomar decisiones y solucionar problemas de la vida. Por este motivo, el método escogido como estrategia para fortalecer las habilidades críticas de la población es válido en tanto guía la construcción y crecimiento de individuos libres que son capaces de expresar sus ideas de manera crítica, reflexiva y argumentada, pero, además, personas solidarias con un fuerte sentido de empatía, que escuchan y piensan en el otro, en función de una sociedad vista desde un “nosotros”, superando las barreras que genera el egocentrismo. (Cortés, 2020, p. 149)

Este proceso didáctico se plantea con un enfoque social ya que el pensamiento crítico va encaminado al desarrollo de la vida, aunque es claro, tal como lo plantea Cortés (2020), que también se relaciona con el componente disposicional propuesto por Paul y Elder (2003a, 2003b), quienes afirman que los estudiantes toman posturas a partir de cualquier disciplina mediante el querer aprender.

La filosofía para niños se retoma en diferentes investigaciones de aula con la vinculación de estrategias como la mayéutica, la dialéctica y la mayelética. Las dos primeras responden a la tradición filosófica en que la mayéutica busca mediante la pregunta del maestro generar respuestas para el redescubrimiento. Por su parte, la dialéctica reconoce el diálogo como centro de aprendizaje. No obstante, en las estrategias didácticas, también emerge la mayelética infantil, “método para el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, afectivas y cognitivas en conjunto, a través del fortalecimiento del pensamiento crítico” (Cortés, 2020, p. 57), al unir los métodos de la dialéctica y la mayéutica para generar asombro e investigación a partir de preguntas.

La didáctica de la filosofía para niños se mantiene en la tradición filosófica en la que la lectura y la argumentación siguen siendo el medio

de formación. No obstante, el enfoque didáctico que proponen Paul y Elder (2003a, 2003b, 2005) responden a la transversalidad, ya que, sin importar la asignatura, el pensamiento crítico, según Paul y Elder (2003), citados en Bezanilla-Albisua et al. (2018), es concebido como un modo de pensar que puede ser mejorado si se trabaja en él a partir de los estándares intelectuales (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica) y de unas virtudes (humildad, coraje, empatía, integridad, perseverancia, fe en la razón e imparcialidad), los cuales llevan a que el pensador crítico logre formular preguntas y las someta a unos criterios de veracidad y relevancia en función de dar soluciones a distintos problemas.

Estos tres enfoques didácticos, ABP, filosofía para niños y los estándares intelectuales, se sustentan en estrategias didácticas que pueden ser transversales, como el debate, la discusión, el diálogo, la lectura crítica, la comprensión y el análisis de la información. La mayoría de estas estrategias responden a una tradición filosófica, pero se han adaptado a otras disciplinas para formar en el pensamiento crítico de manera transversal: “el pensamiento crítico ha dejado de ser exclusivo de la reflexión filosófica y se ha incorporado en las demás áreas del saber, desde allí existe una posibilidad de consolidar discursos propios, para la generación de alternativas en diferentes contextos” (Amador, 2012, p. 70).

Este contexto globalizado busca, en la universidad, que “se privilegie el diálogo, la discusión y el debate argumentado en la educación superior, para desarrollar una conciencia ciudadana y una verdadera cultura democrática” (Amador, 2012, p. 70), generando que se emplee como base la lectura y la argumentación en espacios que también vinculan los entornos digitales de aprendizaje, de ahí que las nuevas tecnologías sean asumidas por los maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, es importante resaltar que el pensamiento crítico como metodología rompe lo tradicional (memorístico), que ha buscado en la educación primaria y secundaria formar no solo estudiantes, sino también maestros para reconocer en ellos las bases conceptuales y sus percepciones sobre pensamiento crítico:

Según estas investigaciones, si los profesores no muestran evidencias de habilidad en pensamiento crítico, así como claridad en el concepto

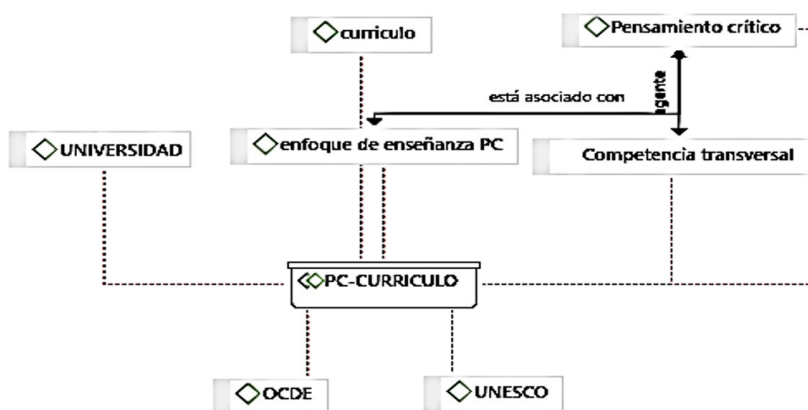
y en las estrategias apropiadas para fortalecerlo, no podrán incorporar esta competencia en sus cursos y mucho menos promoverla en sus alumnos. Por lo tanto, los estudiantes que reciben clases de docentes no especialistas en pensamiento crítico se encontrarán en situaciones de desventaja para el desarrollo de esta habilidad. En contraste, maestros capacitados en aquel pueden hacer uso de un mayor número de estrategias de enseñanza que favorecen el análisis y la reflexión, por lo que pueden incrementar el desempeño de sus alumnos en pensamiento crítico (Mejía et al., 2015, p. 141)

Esto evidencia la necesidad de la escuela por un proceso formativo, que en la universidad desde los docentes no se vislumbra, de ahí que en la escuela se plantee la prioridad de la formación del docente basada en la investigación (Torres, 2014). Por tanto, hablar de pensamiento crítico en los docentes se refiere a maestros competentes que den entrada a otros puntos de vista por medio de sus clases, quienes afirman que la lectura se convierte en la base para tal formación (Mejía et al., 2015). No obstante, también se evidencia:

Los estudios realizados a nivel nacional e internacional resaltan que la educación queda todavía muy rezagada en cuanto al fomento del pensamiento crítico en la práctica real, ya que a pesar de estar presente su importancia en documentos relacionados con políticas educativas, los docentes denotan falta de estrategias eficientes para su fomento desde las prácticas de enseñanza. (Klimenko et al., 2019, p. 61)

Por consiguiente, el discurso de las investigaciones de aula da cuenta del interés de los maestros por mejorar sus prácticas de enseñanza del pensamiento crítico, en las cuales se han vinculado estrategias didácticas por vía de la resolución de problemas cotidianos, la argumentación, el diálogo y la disposición, principalmente en función de formar un estudiante activo en su aprendizaje y autónomo en su pensamiento (figura 8).

Figura 8. El pensamiento crítico desde el enfoque curricular



La enseñanza del pensamiento crítico a partir del enfoque curricular se evidencia muy poco en las investigaciones de aula. Según Montoya (2007), citado en Mendoza (2015):

Hace falta por un lado incrementar y efectivizar las políticas y programas que, desde los organismos internacionales, hasta los gobiernos locales, promuevan un cambio educativo que enfatice el desarrollo de pensamiento crítico, y por otro lado, desde la parte práctica, emprender una reforma curricular que contenga una integralidad en la formación. (p. 24)

En consecuencia, el pensamiento crítico, pese a que se presenta gracias a referentes internacionales como la OCDE y la Unesco, no se identifica una trazabilidad en la formación de la educación básica primaria y secundaria. En estos ciclos, se muestra el pensamiento crítico mediante competencias que se desarrollan en algunas asignaturas, pero no se plantea como una necesidad curricular, y en la universidad, por el contrario, se evidencia “como un supuesto inherente a todas las asignaturas pero que a su vez requiere de planeación: las asignaturas universitarias deben ser

pensadas, diseñadas y ejecutadas para realizar investigación sobre un saber” (Mendoza, 2015, p. 28). Por ende, aunque la universidad es el campo en que se ha acogido el pensamiento crítico como una competencia transversal, Marciales (2003), citado en Mendoza (2015):

Comentando los resultados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI resalta la importancia dada a la necesidad de formación del pensamiento crítico. A pesar de esto son pocos los intentos y resultados de conseguir un camino efectivo de formación superior que comprenda el desarrollo del pensamiento crítico. Para Kember (1997) la falla obedece a la falta de una acción integral que involucre políticas de Estado, acciones administrativas, involucramiento de profesores y directivos académicos, entre otros. (p. 61)

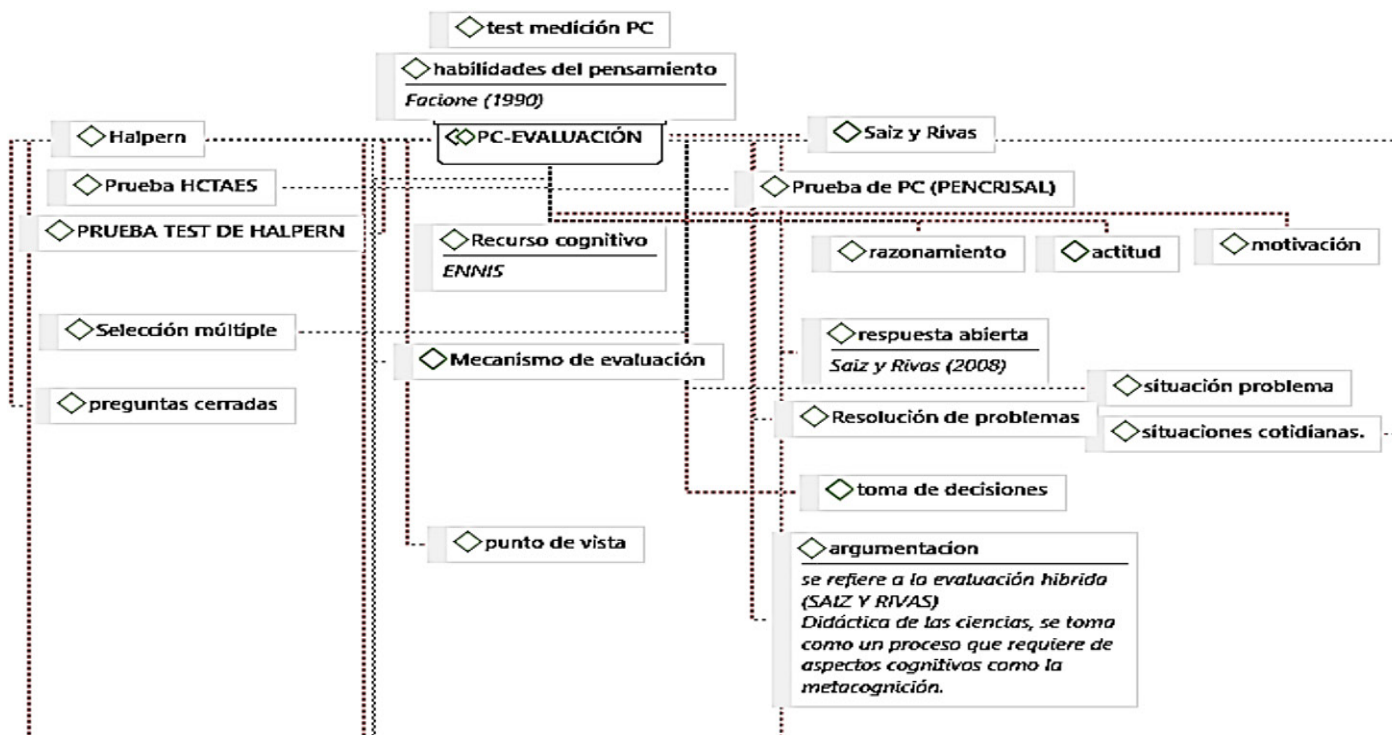
En efecto, pese a que la OCDE y la Unesco planteen la formación del pensamiento crítico para una educación del siglo XXI en función de mejorar la realidad educativa, se hace evidente en las investigaciones que tal formación prevalece en unas asignaturas, de ahí la constante insistencia en este discurso educativo. Mendoza (2015), apoyado en la propuesta de Paul y Elder (2003a, 2003b), afirma que “la mayoría de universidades asume que el pensamiento crítico ya está implícito en la enseñanza a los estudiantes” (p. 27).

Por tanto, este enfoque curricular de enseñanza del pensamiento crítico en la educación primaria, secundaria y universidad siguen representando un desafío, dado que la primera intenta trabajar el pensamiento crítico no como competencia transversal, pero sí como competencia de ciertas asignaturas, y en la universidad se aborda como competencia transversal, pero no explícitamente en los planes de estudios (figura 9).

El pensamiento crítico en el enfoque de la evaluación se plantea a través de la medición de un recurso cognitivo que vincula habilidades de pensamiento. En las investigaciones de aula, se muestra un interés de los maestros por formar el pensamiento crítico en función de mejorar pruebas como PISA e Icfes, en función de superar la memoria y dar cuenta del razonamiento. No obstante, Bezanilla-Albisua et al. (2018) reconocen:

En función de la procedencia, según los docentes trabajen en universidades españolas o latinoamericanas, no se observan grandes diferen-

Figura 9. El pensamiento crítico en el enfoque de evaluación



cias, excepto en que más docentes españoles entienden el pensamiento crítico como “cuestionamiento” y más docentes de América Latina lo entienden como “evaluación”. (p. 107)

Al concebir el pensamiento crítico como un instrumento de evaluación, en Latinoamérica, se limita a un formato estandarizado de preguntas cerradas que impide el libre desarrollo del pensamiento, la argumentación y la actividad judicial; en consecuencia, tiende a confundirse con el formato de lectura crítica, ya que posee otros fines de interpretación, a partir de niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico intertextual. No obstante, se dejan fuera de esta evaluación otras habilidades de pensamiento que vinculan la motivación, argumentación, disposición y resolución de problemas. Tal como lo plantea Ennis (2008), citado en Saiz y Fernández (2008):

Con tanta oferta de medida podríamos imaginar que el modo en el que se evalúa el pensamiento crítico hoy es acertado. Nada más lejos de la realidad. La mayoría de las pruebas fracasan por caer en la tentación de la trampa de la objetividad. Casi todas consisten en preguntas, excesivamente formales, a las que hay que responder marcando una opción de las tres o cuatro propuestas. (p. 8)

Por consiguiente, al concebirse el pensamiento crítico como un recurso cognitivo de tradición psicológica, este se evalúa por medio de diferentes test o pruebas en las cuales tiene gran incidencia Ennis (1987). Al respecto, (Mendoza, 2015) destaca:

- Watson-Glaser Thinking Appraisal (W-GCTA) a partir de 80 ítems.
- Cornell Critical Thinking Test (CCTT) que busca evaluar el pensamiento desde el razonamiento y la reflexión.
- Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test que busca evaluar la capacidad argumentativa.
- California Critical Thinking Skills Test (CCTST) que evalúa las habilidades del pensamiento: interpretación, análisis, evaluación, explicación e inferencia.

- Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES) que evalúa el pensamiento crítico desde situaciones cotidianas.
- Cuestionario Sternberg y Wagner (Sternberg, 1994) que busca reconocer las decisiones o preferencias desde la ejecución de tareas.
- Cuestionario pensamiento crítico CPC 2 que busca evaluar razones y argumentos.

Estos test presentan problemas, dado que, al ser un formato de selección múltiple y con un contenido no cercano para los estudiantes, se procede a la elección de respuestas cerradas, sin justificación, lo que inhabilita la validez de la respuesta, al igual que se limita el pensamiento crítico. De la misma manera, los test no reconocen validez en la producción de pensamiento, estas pruebas estandarizadas no son cercanas a los estudiantes, no plantean situaciones de su contexto, lo cual no genera reflexión. De ahí que sea Saiz y Fernández (2008) quienes propongan la prueba PENCRISAL, respondiendo al ABP, al involucrar el contexto real del estudiante a partir de la motivación y reflexión sobre una situación diaria:

El planteamiento de evaluación que nosotros defendemos consiste en emplear situaciones cotidianas que garanticen la validez teórica y ecológica de la prueba. Cuando alguien se enfrenta a una prueba de evaluación del pensamiento, se busca que utilice las habilidades que emplea a diario, para ello se diseñan tareas próximas a las actividades corrientes. (pp. 22-23)

La prueba PENCRISAL evalúa el pensamiento crítico a partir de 35 situaciones problema para generar deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y resolución de problemas. Esta forma de evaluar invita a replantear el pensamiento crítico desde la estandarización y a reconocer el valor de la respuesta abierta como instrumento que propicia validez, razonamiento y argumentación. Por consiguiente, la evaluación de pensamiento crítico sigue siendo un desafío para la educación no solo latinoamericana, sino también global.

En síntesis, el enfoque educativo evidencia la predominancia del desarrollo de pensamiento crítico a partir de la didáctica, es decir, mediante estrategias que vinculan sobre todo el ABP y la investigación, al igual que se complementa con su interés por la evaluación, de ahí que sea el insumo medible de esta formación. No obstante, el pensamiento en el currículo no se ha abordado con frecuencia en el discurso de investigaciones, pese a que se reconoce su relevancia transversal.

Cuarto campo semántico: enfoque teórico (psicológico-crítico)

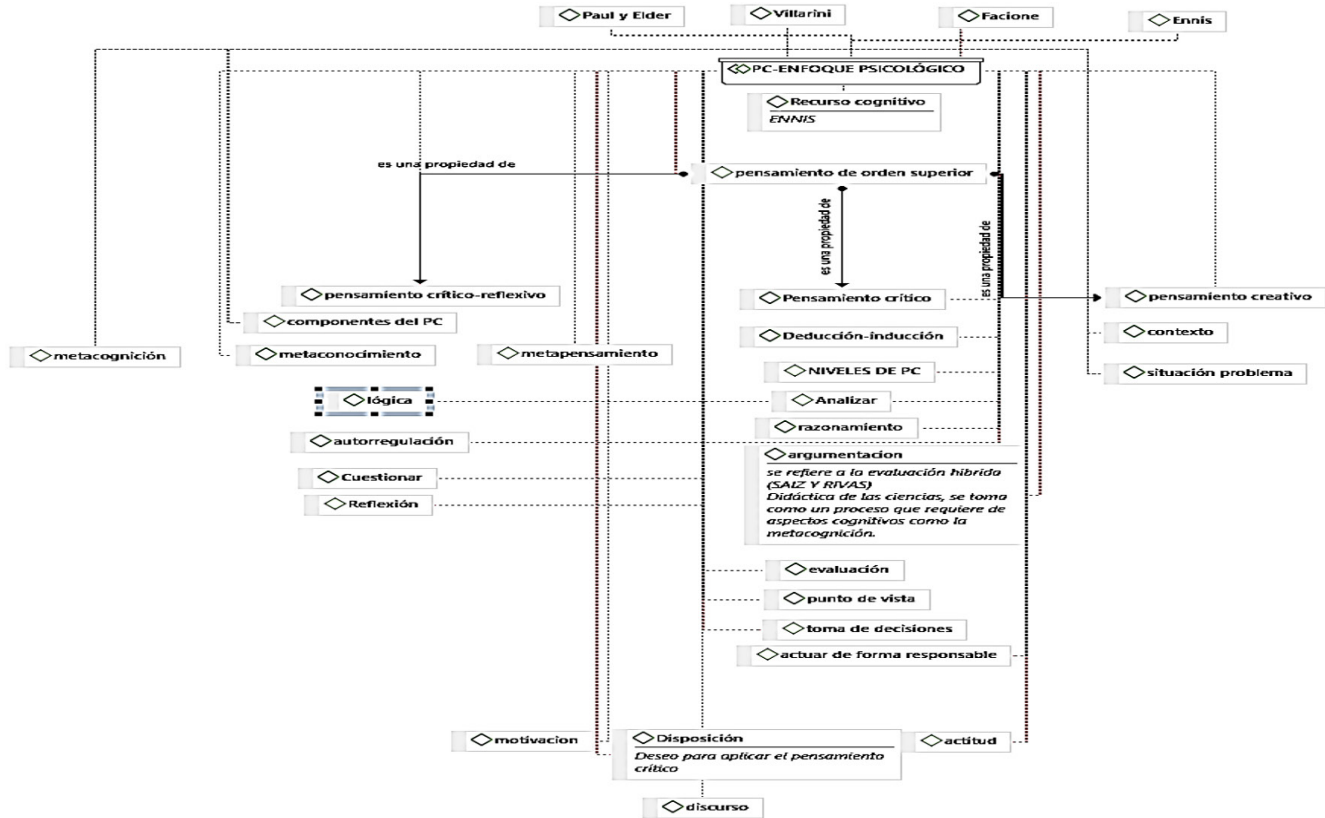
Las investigaciones de aula evidencian dos enfoques en pro del pensamiento crítico para su enseñanza y evaluación. El primero responde al ámbito psicológico, destacándose autores como Ennis (1987), Paul y Elder (2005) y Facione (2007). El segundo da cuenta de un enfoque pedagógico a partir de la teoría y pedagogía crítica, teniendo como máximos representantes a Freire (2005), Adorno (1998) y Horkheimer (1937) (figura 10).

El pensamiento crítico, presente en el enfoque psicológico, se concibe como un recurso cognitivo y formable como pensamiento de orden superior, en que se encuentran diferentes capacidades, entre ellas el pensamiento crítico, creativo y crítico-reflexivo. Es importante mencionar que la diferencia entre estos radica en el énfasis dado a los componentes del pensamiento, puesto que

el pensamiento crítico-reflexivo representa un tipo de pensamiento superior, cuya eficiencia depende de varios aspectos entre los cuales esta una disposición básica hacia el hábito de pensar y esfuerzo mental; un buen manejo de los mecanismos operacionales propios del pensamiento; la calidad y cantidad de sus contenidos (redes semánticas), y, por último, de una altamente desarrollada habilidad metacognitiva. (Klimenko et al., 2019, p. 61)

Por otro lado, el pensamiento crítico ha sido concebido por Lipman (1997), citado en Mendoza (2015), a partir de criterios discursivos en que se involucra una situación problema como referencia para gene-

Figura 10. El pensamiento crítico desde el enfoque psicológico



rar análisis, autorregulación, toma de decisiones, etc. Criterios que se reafirman por Paul y Elder (2005), quienes evidencian la importancia del pensamiento crítico en la evaluación de suposiciones e implicaciones, la elaboración de alternativas, conclusiones y soluciones a problemas complejos.

En este sentido, la nominación de pensamiento crítico-reflexivo y pensamiento crítico da cuenta de que en el primero prevalece la metacognición, el metapensamiento, la lógica y el metaconocimiento en función de la reflexión, “el papel que desempeña la metacognición en el pensamiento crítico-reflexivo es fundamental, ya que una de sus principales características consiste, precisamente, en la toma de conciencia sobre su contextualización y análisis de los supuestos y determinantes emocionales, sociales, culturales, políticos” (Villarini (2014), citado en Klimenko et al., 2019, p. 67), mientras el pensamiento crítico se plantea desde unos niveles que vinculan dominio. En primer lugar, se presentan el análisis, el razonamiento y la argumentación de un problema de la realidad, que exige, en segundo lugar, cuestionamiento, reflexión y evaluación, dando pie a generar procesos de inducción y deducción para comprender la realidad (Bezanilla-Albisua et al., 2018).

Mientras que el pensamiento crítico-reflexivo está más concentrado en lo metacognitivo, el pensamiento crítico se presenta con base en unos niveles de desarrollo que vinculan la metacognición, concebidos en su enfoque de formación discursiva, atravesando lo cognitivo y lo disposicional:

En cuanto al avance de estudios sobre el pensamiento crítico, Richard Paul (s. f.) indica la presencia de tres etapas. Inicialmente, durante el periodo aproximado entre 1970 y 1982, el interés fue dirigido a la lógica, argumentación y razonamiento, dejando de lado el significado de los contenidos y el contexto a la hora de pensar. En el periodo entre 1980 y 1993, se incorporaron los elementos anteriores y se sumaron enfoques desde varias disciplinas. Sin embargo, no se logró una transversalidad en el abordaje del concepto al igual como no se consideró su uso en situaciones de la vida real como resolución de problemas. En el tercer periodo (1994-hoy), se intentó hacer una integración de los elementos faltantes de la emoción y subjetividad, al igual que se enfatizó en la importancia de las habilidades cogni-

tivas, disposiciones actitudinales y de su elemento esencial que es la metacognición. (Klimenko et al., 2019, p. 65)

Por consiguiente, el pensamiento crítico-reflexivo y el pensamiento crítico se convierten en bases para el aprendizaje significativo y no se contemplan de manera separada, aunque se haga énfasis en la concepción de pensamiento crítico desde un interés que

ha sido evidente en el campo de la psicología y la educación desde el siglo pasado, pero que actualmente en las condiciones informacionales de la sociedad contemporánea su desarrollo se convierte en un imperativo, inclusive, por encima de la importancia de los contenidos educativos. Sin embargo, los estudios realizados a nivel nacional e internacional resaltan que la educación queda todavía muy rezagada en cuanto al fomento del pensamiento crítico en la práctica real, ya que a pesar de estar presente su importancia en documentos relacionados con políticas educativas, los docentes denotan falta de estrategias eficientes para su fomento desde las prácticas de enseñanza. (Klimenko et al., 2019, p. 61)

Por otro lado, dentro de este pensamiento de orden superior, se encuentra el pensamiento creativo, según Lipman (1997), citado en Mendoza (2015), parte de un contexto o situación problema, al generar proposiciones y aspectos sensibles complementarios que permiten la productividad y proactividad. Para Lipman, no hay un pensamiento crítico o creativo puro, sino que estos hacen parte del pensamiento de orden superior, juicio compartido por Chernezkaya (2014), citado en Klimenko et al. (2019), “considera que el pensamiento creativo es una forma superior del pensamiento, un nivel más elevado que representa una integración de distintos tipos de pensamiento como lógico, divergente y convergente, visual-directo, práctico concreto y abstracto, etc.” (p. 68).

Estas tres capacidades abordadas con un enfoque psicológico: pensamiento crítico-reflexivo, creativo y crítico, ingresan en la educación y es el enfoque que prevalece en las investigaciones de aula, en el cual el pensamiento crítico se aborda discursivamente, ese es su centro y allí se busca evaluar, generar puntos de vista y tomar decisio-

nes según una realidad o situación problema. Lo anterior se vincula a partir de un pensamiento crítico que aborda la metacognición, motivación, actitud y disposición, elementos clave en este enfoque para poder hablar de un desarrollo o formación de pensamiento crítico en el campo educativo (figura 11).

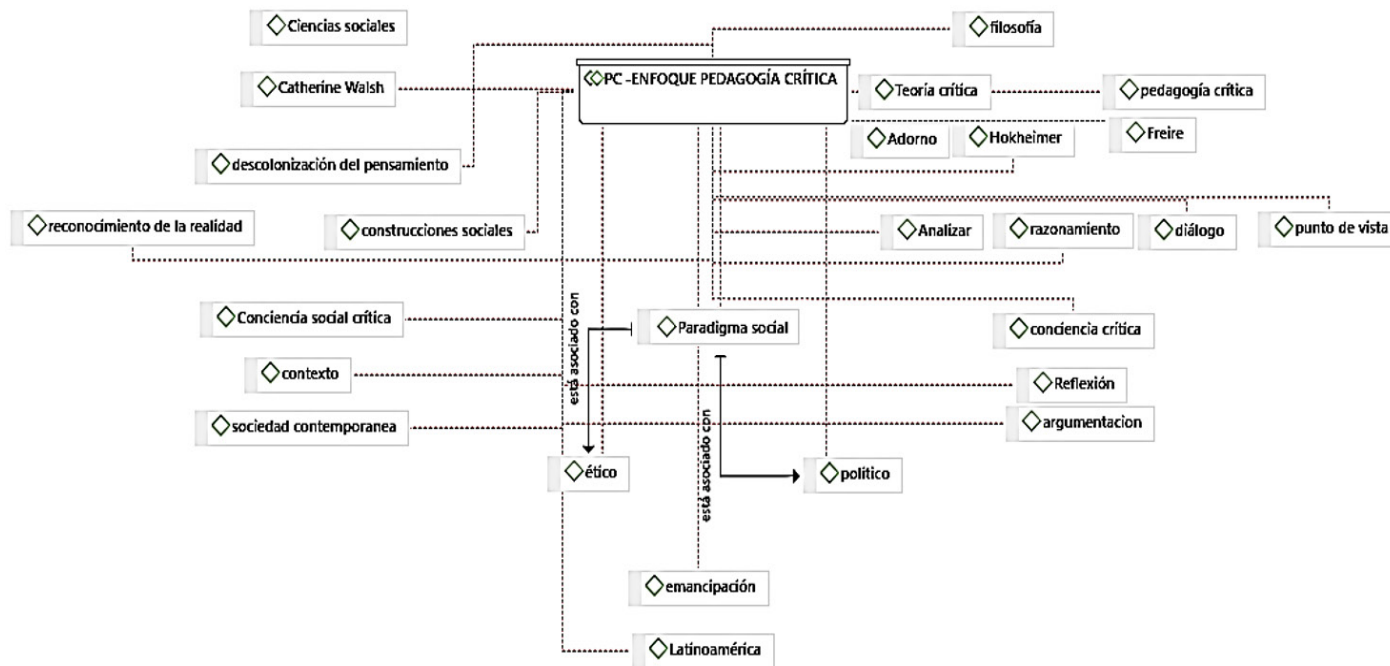
El pensamiento crítico, dejarlo el enfoque de la pedagogía crítica, plantea un paradigma social al buscar un actuar responsable por parte del sujeto en su quehacer político y ético. Esta situación en el contexto latinoamericano se evidencia a partir de las ciencias sociales y la filosofía. En las ciencias sociales, se reconocen autores como Boaventura de Sousa Santos y Catherine Walsh, citados en Amador (2012) y Cortés (2020), quienes conciben el pensamiento crítico en función de la emancipación del sujeto para descolonizarse de mecanismos de represión y poder a partir de ideologías neoliberales.

Este objetivo de descolonización del pensamiento se plantea en la filosofía, segundo ámbito para estudiar el pensamiento crítico, dado que las investigaciones de aula evidencian el pensamiento crítico por medio de los fundamentos de la teoría crítica de Horkheimer (1937) y Adorno (1998) en función de reconocer los elementos fundamentales de la modernidad. Se evidencian trabajos cuyo objeto de estudio consiste en buscar “el desarrollo de un pensamiento crítico que permita la de(s) colonización que tiene espacio en lo político y en lo cultural, para identificar lo propio, lo que nos constituye como latinoamericanos” (Amador, 2012, p. 72).

En palabras de Tamayo (2014), este enfoque permitiría que “el desarrollo del pensamiento crítico se pueda convertir en una estrategia para la emancipación individual y colectiva, en la que son imprescindibles los procesos educativos” (p. 32) y no solo un asunto de mejoramiento educativo en función de la calidad para la sostenibilidad del país:

Esta breve revisión sobre lo que es el pensamiento crítico nos permite comprenderlo como vía para la transformación social, no como el escenario pertinente para la generación de propuestas innovadoras para la competitividad y la expansión del mercado, o como una serie de habilidades del pensamiento que permitan mejorar los procesos de aprendizaje, desde luego que estas constituyen ventajas de un pensador crítico,

Figura 11. El pensamiento crítico desde el enfoque pedagógico crítico



pero en este trabajo se resalta la importancia del pensamiento crítico desde el punto de vista social y político para la construcción de una cultura ciudadana y democrática. (p. 73)

Este enfoque de pensamiento crítico, que parte de la teoría crítica, se instaura en la pedagogía de Freire, que busca la transformación social y política en América Latina, mediada por la globalización y, por consiguiente, por lo digital, de ahí que las pocas investigaciones que hay de este enfoque pedagógico de pensamiento crítico estén orientadas a reflexionar su importancia en el aula, como es el caso de Tamayo (2014) y como lo plantea en la didáctica de las ciencias Torres (2014): “La pedagogía crítica ha dado contribuciones importantes al enfoque CTSA desde una perspectiva freiriana. lo cual permite comprender la ciencia como una construcción cultural que no demanda verdades absolutas y cerradas porque es el proceso de una construcción permanente (p. 24).

En síntesis, el pensamiento crítico con enfoque crítico busca la igualdad social, la resistencia y la descolonización, a través de un tinte político y ético en función de sujetos críticos, no obstante, se ha abordado poco. Sigue siendo un campo de las ciencias sociales y de la filosofía. Lo que si se evidencia es la predominancia del enfoque psicológico del desarrollo del pensamiento crítico en la educación, al tomar autores como Ennis (2008), Facione (2007), Lipman (1998) y Paul y Elder (2005), quienes vislumbran el pensamiento crítico como un desarrollo cognitivo como concepción de pensamiento de orden superior.

Concepciones de pensamiento crítico desde los discursos pedagógico-didácticos

Para el análisis de contenido aplicado al discurso pedagógico-didáctico, se tuvieron en cuenta trece textos: ocho internacionales y cinco nacionales. En estos se identificaron once concepciones en relación con el pensamiento crítico, asociadas al campo educativo y al desarrollo de competencias socioemocionales que permiten la participación de sujetos en los diferentes escenarios sociopolíticos y culturales, en los cuales

se da respuesta a las múltiples necesidades globales y a los fines educativos que buscan la formación de ciudadanos protagonistas en la construcción y transformación social.

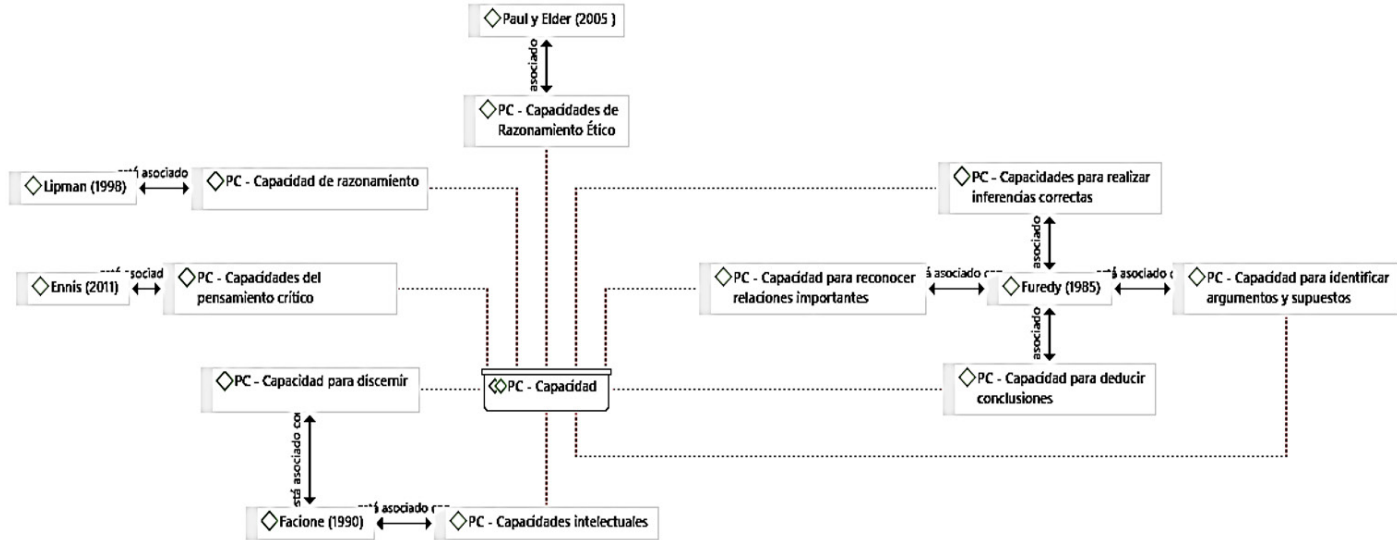
Desde estas concepciones, se aborda el pensamiento crítico a partir del contexto pedagógico y didáctico. En el primero, se identifican tres campos semánticos en relación con nueve concepciones: acepciones (capacidad, competencia y habilidad), contexto formativo (formación, educación) y enfoque cognitivo-actitudinal (disposición, destreza, metacognición y pensamiento). En el segundo, se identifica el cuarto campo semántico en relación con dos concepciones: metodológico (actividad judicativa e investigación).

Primer campo semántico: acepciones

Las concepciones presentes en el discurso pedagógico-didáctico están orientadas hacia la enseñanza, el fortalecimiento y la evaluación de pensamiento crítico en contextos reales. Con base en este panorama, emergen múltiples acepciones o formas de nombrar dicho pensamiento crítico y a lo que él refiere. La primera de ellas define el pensamiento crítico como una capacidad, haciendo referencia al modo y eficiencia en que se aplican las destrezas intelectuales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, en cada uno de los contextos en que sean necesarias, con respecto a las diferentes disposiciones que favorecen los procesos educativos (figura 12).

González (2006) afirma que el pensamiento crítico es una de las capacidades que el hombre desarrolla para pensar de una forma responsable, ya que mediante esta puede emitir buenos juicios enfocados en la búsqueda de la verdad y la obtención de conocimiento. Asimismo, Ennis (1987) plantea que tales juicios deben ir acompañados de otras capacidades cognitivas, como la concentración y el análisis, prácticas esenciales para el pensador crítico que se forma a partir de la investigación filosófica y al mismo tiempo desarrolla una capacidad de razonamiento, que, según Lipman (1998), responde a una necesidad global de formar sujetos pensantes, críticos y responsables de su propia conducta.

Figura 12. El pensamiento crítico como capacidad



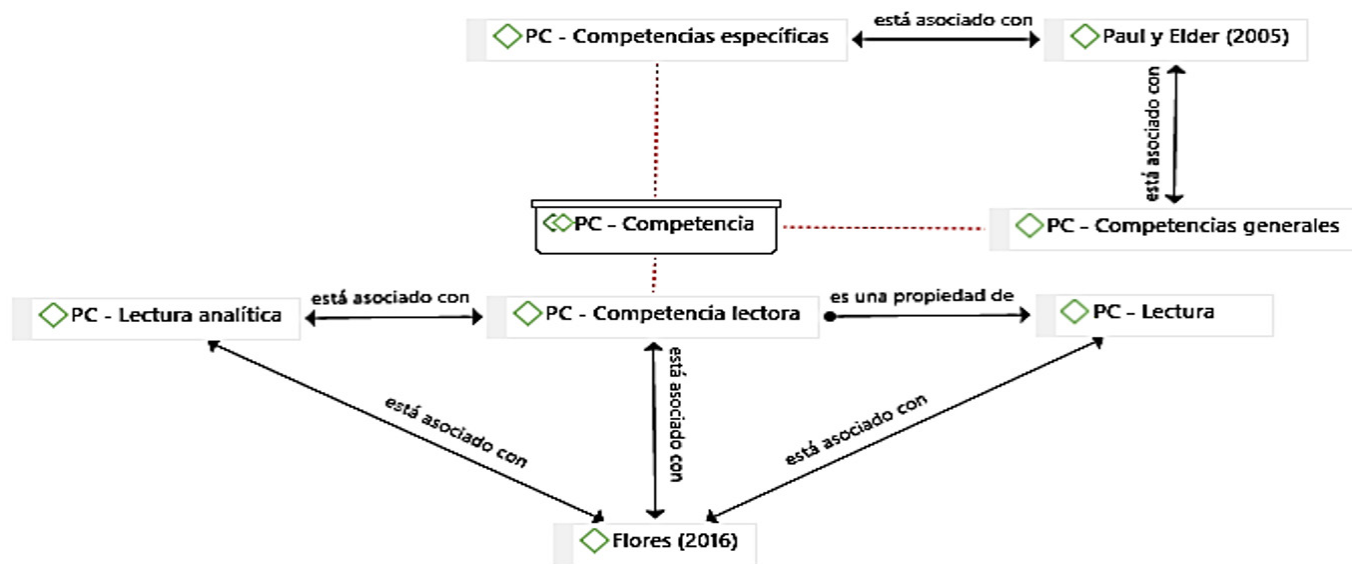
Al ser el pensamiento crítico una capacidad que se refiere al desarrollo social y cognitivo del ser humano, es fundamental reconocer sus demás campos procedimentales que apuntan al desarrollo de otras capacidades intelectuales, como lo sostiene Furedy (1985), citado en López (2012), “la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (p. 43). Del mismo modo Facione (2007), plantea que, además de estas capacidades, también es fundamental reconocer que el pensamiento crítico emerge de la capacidad que las personas tienen para el discernimiento de sus ideas y la disposición que adquieren al analizar problemas y tomar decisiones.

Según lo anterior, se evidencia que uno de los objetivos básicos de pensamiento crítico está enfocado en el perfeccionamiento de la capacidad para razonar (Lipman, 1998), al igual que las demás capacidades intelectuales expuestas por Ennis (1987):

1. Centrarse en la pregunta
2. Analizar los argumentos
3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
6. Deducir y juzgar las deducciones
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor
9. Definir los términos y juzgar las definiciones
10. Identificar los supuestos
11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. (Habilidades auxiliares, 13 a 15)
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral y escrita. (p. 45)

En suma, el pensamiento crítico como capacidad se reflexiona a partir del paradigma psicológico y social del ser humano, el primero lo describe como un elemento innato al sujeto pensante y el segundo como un objeto de estudio que se reconoce en su participación política y social, dado que el pensador crítico se convierte en el protagonista de toda relación que implique diálogo e intercambio de experiencias (figura 13).

Figura 13. El pensamiento crítico como competencia



La educación, el pensamiento crítico se comprende como una competencia que debe fortalecerse desde el aula de clase, pues en la institucionalidad se enseñan mediante valores las decisiones del contexto sociopolítico y al mismo tiempo se crean alternativas de intervención para la transformación social.

Paul y Elder (2005) exponen el pensamiento crítico como una competencia que permite la formación de otras competencias de orden superior, las cuales pueden ser generales y específicas. Las primeras, aplicables a todos los contextos del saber en cada una de las disciplinas y profesiones, se dividen en cuatro sesiones. En la sesión uno, se exponen todas las competencias enfocadas en los elementos del razonamiento (propósitos, preguntas, inferencias, suposiciones, definiciones, puntos de vista y marcos de referencia). En la sesión dos, se evidencian las competencias centradas en los estándares intelectuales universales. En la sesión tres, se denotan las competencias enfocadas en los rasgos intelectuales (justicia, humildad, coraje, empatía, integridad, perseverancias, confianza, autonomía) y en la última las competencias que tratan sobre las barreras para el desarrollo del pensamiento racional.

Por otro lado, las competencias específicas están divididas en dos sesiones. La primera enfocada en las habilidades del pensamiento crítico indispensables para el aprendizaje (habilidad en el arte estudiar, aprender, hacer preguntas, leer con atención y en el arte de la escritura sustantiva). La segunda evidencia dominios específicos de pensamiento (capacidad de razonamiento ético y habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva).

Asociada a la competencia de pensamiento crítico en el ámbito educativo, se encuentra la competencia lectora, reconocida en algunos discursos de política pública educativa (OCDE, 2010) como una herramienta indispensable para los procesos de evaluación, investigación y producción académica, además de ser el fundamento conceptual de todo tipo de argumento que pretenda plantear razones para la comprensión o explicación de algún fenómeno que requiera de significado.

Por tanto, el pensamiento crítico en la educación se concibe como una competencia, que se forma por medio de la transversalidad de diferentes disciplinas con un enfoque académico que involucra el contexto real de los sujetos, mediante herramientas como la lectura crítica y

competencia lectora al establecer líneas de acción para el aprendizaje y la formación de pensamiento (figura 14).

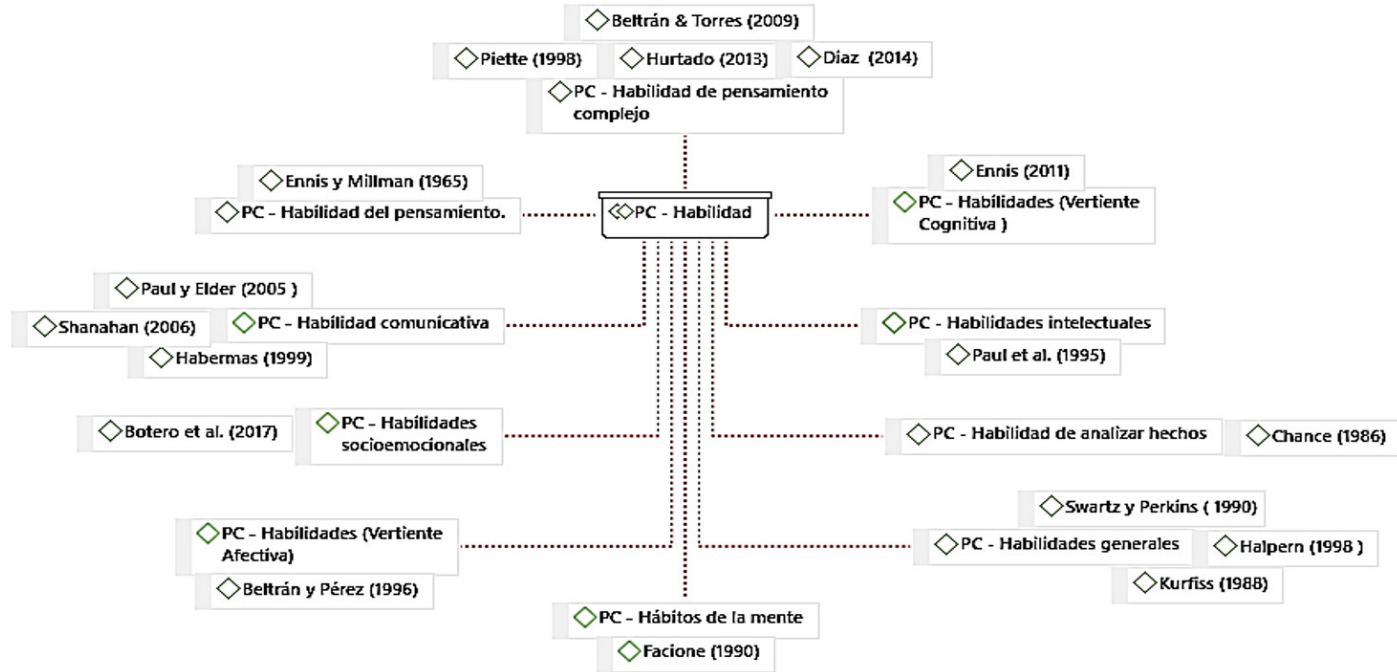
A partir de una perspectiva psicológica, el pensamiento crítico se concibe como habilidad de pensamiento complejo asociada a otras habilidades: comprensión, deducción, categorización y emisión de juicios. Paul et al. (1995) y Díaz Barriga (2001), citados en López (2012), señalan que tales habilidades deben integrar el contexto, a partir de situaciones reales que sirvan para la reflexión y den pie a nuevas propuestas de intervención útiles para la transformación social. Asimismo, Furedy (1985), citado por López (2012), afirma que la habilidad de pensamiento crítico también integra otras capacidades cognitivas relevantes en el proceso educativo y la estructura del pensamiento: identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

El López (2012), fundamentado en Piette (1998), afirma que tales habilidades de pensamiento crítico se clasifican a partir de tres categorías: clarificación de la información, elaboración de juicios y evaluación de la información. Con base en esta postura, se reconocen capos procedimentales para su ejecución, los cuales se refieren a capacidades concretas: concebir, preguntar, juzgar, argumentar, identificar, concluir y generar hipótesis. Por su parte, para Dewey (1910), el pensamiento crítico es una habilidad que integra el pensamiento reflexivo y a su vez permite comprender razones, creencias y establecer argumentos.

Por otro lado, el pensamiento crítico se considera como una habilidad que integra habilidades generales como el conocimiento, los cuales Perkins (1987) y McPeck (1990), citados en López (2012), señalan que consiste en un elemento esencial al propiciar la sistematización y organización de la información, así como la categorización y solución de problemas. La inferencia, según Lipman (1998), establece una conexión entre las unidades del conocimiento, para comprender a fondo alguna situación objeto de estudio o susceptible de análisis; esta puede ser deductiva e inductiva, puesto que da pie a la formulación de conclusiones específicas y generales.

Otra de las habilidades generales asociadas a la competencia de pensamiento crítico es la evaluación, al integrar un proceso de verificación y cualificación, mediado por el análisis y el juicio en el que según, McPeck (1990), tal evaluación crítica está permeada por la experiencia

Figura 14. El pensamiento crítico como habilidad



y perspectiva cognitiva. Por último, la metacognición, concebida como “el pensamiento sobre el pensamiento” (López, 2012, p. 46), en la cual los sujetos reconocen sus capacidades, habilidades y limitaciones de forma que se fundamente la información en que se basan los criterios, inferencias y argumentos.

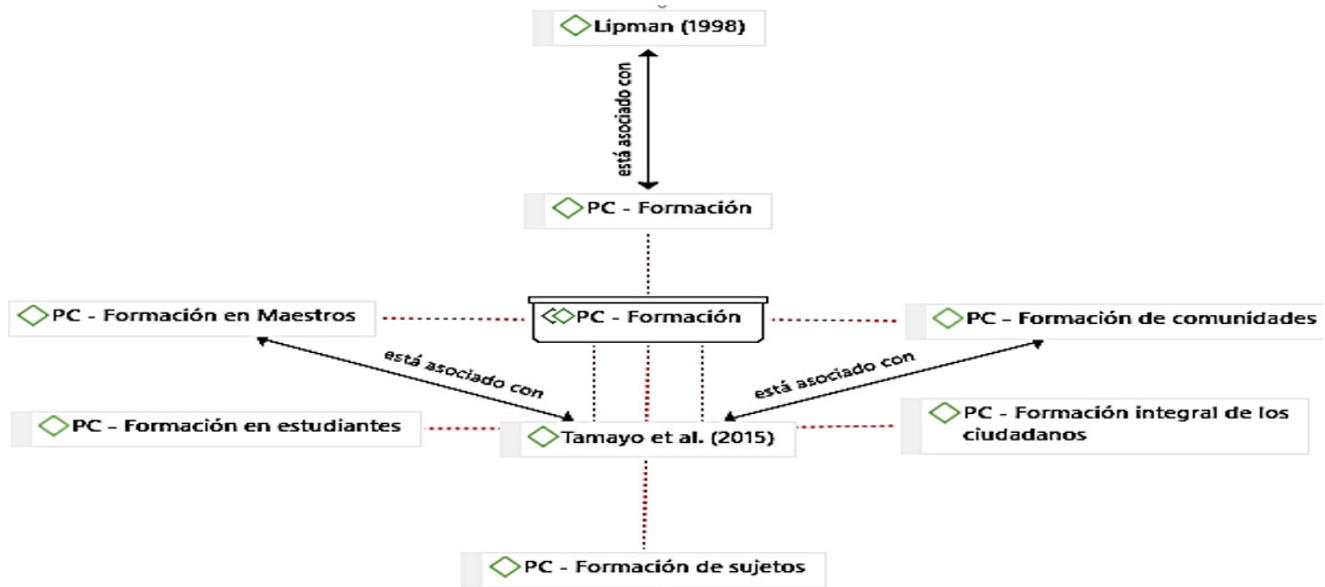
En este campo semántico, el pensamiento crítico se describe como capacidad, competencia y habilidad, acepciones fundamentadas en Facione (2007), Ennis (2008), Lipman (2001), Paul y Elder (2005), teóricos reconocidos que respaldan la conceptualización y el campo de acción del pensamiento crítico en la corriente psicológica y filosófica, evidenciando los siguientes conceptos generales: ejercicio de la razón innata al hombre, dimensión social y emocional del sujeto formado por medio de competencias para la vida y acciones concretas que permiten la conciencia, construcción de identidad, evaluación y autorregulación del pensamiento.

Segundo campo semántico: contexto formativo

A partir de este contexto formativo, se cuestiona la intención educativa por fortalecer en el pensamiento crítico, ya que para Lipman (2001) existe una tensión entre los ideales educativos y las tendencias globales que lo definen. En este panorama, el concepto de formación surge como otra de las concepciones que definen el pensamiento crítico, puesto que, en lo procedimental, al reconocer a qué refiere y qué es lo que forma realmente, se develan campos semánticos que propician claridad a las comunidades académicas, y en ellas a los maestros, estudiantes y a la sociedad participativa (figura 15).

El concepto de *formación asociado al pensamiento crítico* consiste en la intención, sentido y significado que se le atribuye a dicho pensamiento según los contextos en que es promovido y desarrollado. En los siglos XX y XXI, ha tomado fuerza la iniciativa educacional por la formación de una capacidad crítica que tenga por objeto lograr sujetos activos y participativos, delegando la responsabilidad de su formación a la escuela tanto en maestros y estudiantes, población fundamental para dar respuesta a la necesidad global y social, ya que requiere de “mentes críticas y responsables que aporten en una edu-

Figura 15. El pensamiento crítico desde la formación de sujetos



cación de calidad y en la construcción de una sociedad cualitativamente mejor” (Zapata, 2010, p. 26).

De este modo, se plantea que uno de los propósitos de la educación es la formación de maestros y estudiantes, quienes tienen una función colectiva: preservar la sociedad y ser partícipes de las dinámicas globales que en ella se encuentran. Por lo anterior, se reconoce el esfuerzo que hace la educación por vincular el contexto real de sus estudiantes con las temáticas curriculares que en los planes de estudio se plantean como competencias referidas a un saber hacer en contexto y tienen como objeto vincular la formación del sujeto con la realidad (figura 16).

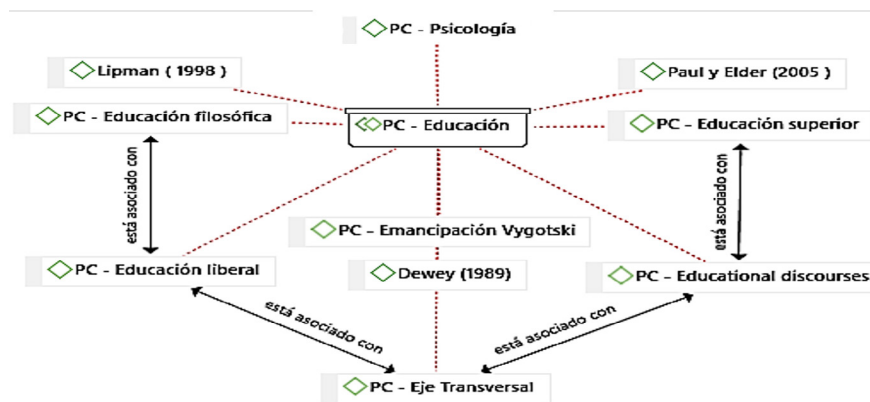
El pensamiento crítico asociado a la educación es concebido como uno de sus fines y el medio por el que se proclama la política pública de calidad. Por esta razón, los discursos educativos y pedagógicos tienen por objeto la formación de pensamiento crítico en cada uno de sus niveles como respuesta transversal que integra no solo conocimientos específicos, sino también socioemocionales, mediados por la emancipación, la metacognición y demás competencias disposicionales, como el juicio crítico y el posicionamiento de criterio.

De este modo, al ser el pensamiento crítico uno de los propósitos centrales en la educación internacional y nacional, la escuela se convierte en el actor responsable de su formación. No obstante, pese a que el pensamiento crítico ha sido proclamado como uno de los fines de la educación, Lipman (1998) inicia un proceso investigativo en el cual se plantea el problema de reconocer los diferentes modos en que se enseña e imparte el conocimiento en las escuelas y universidades, para demostrar que hay cierto fracaso en la educación en general, ya que cada vez se tienen sujetos menos participativos, sociedades menos democráticas y sujetos acríticos incapaces de transformar su realidad.

Desde este panorama, Lipman (1998) plantea una reforma al sistema educativo, proponiendo estrategias para la formación real de pensamiento crítico, delegando tal formación a la filosofía, ya que esta parte de la investigación y fortalece mediante sus prácticas reflexivas la capacidad de razonamiento, el análisis de la realidad y el criterio participativo dentro de una sociedad colectiva.

Para Lipman (1998), el pensamiento crítico posee su naturaleza en la filosofía, inspirada en una educación reflexiva, que da pie a la formación de un sujeto capaz de ser “autocorrectivo con su pensamiento

Figura 16. El pensamiento crítico como fin de la educación internacional y nacional



y dispuesto siempre a la investigación intelectual y cooperativa sobre su propio pensar” (Zapata, 2010, p. 28). Según esto, Lipman (1998) sostiene que la filosofía ha sido la única disciplina capaz de brindar criterios claros, basados en la lógica formal, dicho de otro modo:

Desde sus orígenes, ha sido la única disciplina capaz de dar los criterios —los principios de la lógica— que hacían posible distinguir entre los buenos y los malos razonamientos. La filosofía también se ha preocupado por el desarrollo de las habilidades del razonamiento, por la clarificación del cultivo de conceptos, por el análisis de los significados y por el cultivo de actitudes que llevan a las personas a cuestionar, a investigar y a intentar, de diferentes maneras, buscar los significados y la verdad. (p. 36)

La relación que tiene el pensamiento crítico con la formación e investigación filosófica se evidencia en la actividad judicial y la intención de perfeccionar la capacidad de razonamiento de los individuos. Por tanto, una educación que propenda a la formación de un pensamiento de alto orden es aquella que opta por la implementación del pensamiento crítico como eje transversal de todas las instrucciones, a partir de la filosofía, tal como lo sostiene Lipman (1998) en su discurso educativo. Asimismo, para Paul y Elder (2005), es necesario asociar el

pensamiento crítico a la educación y el aprendizaje, puesto que debe ser el centro de toda formación:

El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. (p. 7)

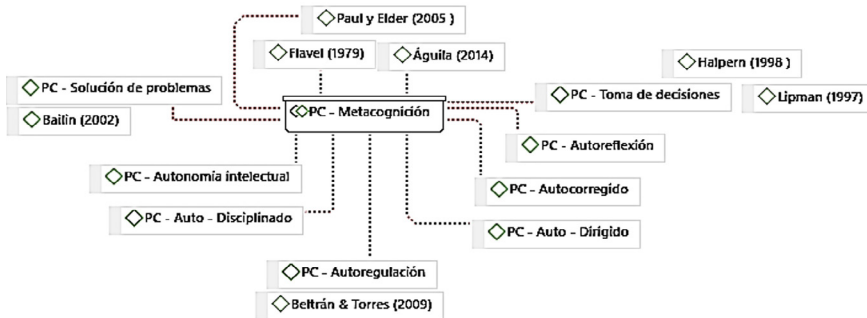
Desde este contexto, se presenta la formación de pensamiento crítico como una necesidad que emerge en el ámbito teórico, el cual se plantea como una finalidad en el sistema educativo del siglo XXI, dando pie a diferenciar la formación como una dimensión imprescindible del sujeto social y lo educativo como el escenario para la socialización y el desarrollo de pensamiento crítico.

Tercer campo semántico: enfoque cognitivo-actitudinal

La metacognición es otra de las categorías atribuidas a la conceptualización de pensamiento crítico, al referirse “al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos” (Tamayo, 2014, p. 126), y a su vez permite la cualificación de cualquier tipo de procedimiento cognitivo que integre el pensamiento. En esta lógica, Ennis (1985) y Facione (2007) definen el pensamiento crítico como una habilidad metacognitiva general que permite el seguimiento a los procesos de aprendizaje, autorreflexión y seguimiento evaluativo de la evolución personal del pensamiento (figura 17).

Con base en este planteamiento, la metacognición ha sido abordada como una habilidad que desarrolla el sujeto al someter su pensamiento a procesos de evaluación rigurosa, monitoreo y planificación (Tamayo, 2014). El conocimiento metacognitivo integra las realidades sociales en que interaccionan los sujetos, además de dotarlos con herramientas esenciales, mediante las cuales inician procesos de reflexión para hallar

Figura 17. El pensamiento crítico como metacognición



sentido a las cosas e intervenirlas, tal es el propósito del pensamiento crítico en la educación.

Para Águila (2014), citado en Botero et al. (2017), “la metacognición es la conciencia de cómo se produce un pensamiento, la forma cómo se utiliza una estrategia y la eficacia de la propia actividad cognitiva” (p. 187). Tal habilidad busca fortalecer procesos de aprendizaje autónomo que generen en los sujetos una actitud disposicional y garantice diversos procesos cognitivos.

El enfoque metacognitivo emerge como un elemento que valida los procesos de enseñanza nacional e internacional, en el que el protagonista del proceso educativo es el estudiante, considerado como “gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico y sea él mismo, quien realice cambios que beneficie su aprendizaje y el de los demás en tanto hacen parte de un contexto común para todos” (Botero et al., 2017), permitiendo la formación de estudiantes independientes y responsables de sus procesos cognitivos y motivacionales, futuros ciudadanos que propenden a la transformación social, la convivencia, la solución de conflictos y la conformación de ciudadanías democráticas.

Desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico como una habilidad metacognitiva implica reconocer dos ejes principales para su eficacia: la argumentación y la toma de decisiones. Por medio de su aplicación, tal concepción busca la autonomía intelectual y el pensamiento autodisciplinado, autocorregido, autodirigido y autorreflexivo, lo que favorece la toma de decisiones como fin de todo proceso metacognitivo.

El pensamiento crítico como habilidad metacognitiva forma en el sujeto la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas mediante procesos cognitivos, estrategias metodológicas y representaciones mentales. Botero et al. (2017) definen el pensamiento crítico como proceso evaluativo e interpretativo que permite la toma de decisiones a partir de criterios contextuales que emergen de las experiencias sociales y el diálogo entre otras posturas intelectuales. Igualmente, Halpern (1998), citado en López (2012), plantea que el pensamiento crítico desde el contexto metacognitivo genera el despliegue de habilidades que propician el logro de metas, resultados y toma de decisiones.

Lipman (1998), en su planteamiento de pensamiento crítico como actividad judicativa, se centra en la toma de decisiones al ser un pensamiento en contexto que involucra la vida y las actividades cotidianas del sujeto, en función de asimilar la naturaleza de los problemas y plantear transformaciones que favorezcan a las sociedades futuras.

Por otro lado, Ennis (1987) propone que, para lograr una capacidad decisiva, es fundamental desarrollar y fortalecer competencias argumentativas específicas que sirvan para el intercambio de posturas fundamentadas en las experticias y tengan como objeto la solución de problemas, elemento esencial en los discursos educativos que buscan fortalecer el pensamiento crítico mediante estrategias didácticas, brindar metodologías reales y conectar al estudiante ante la realidad.

Cuestionarse por el proceso de aprendizaje, la realidad y el contexto implica considerar sus problemas. El pensador crítico está en la capacidad de reconocer, comprender y plantear posibles soluciones “donde juega un papel determinante la observación, la creatividad y la discusión racional” (Tamayo, 2014, p. 123). Con esta perspectiva se

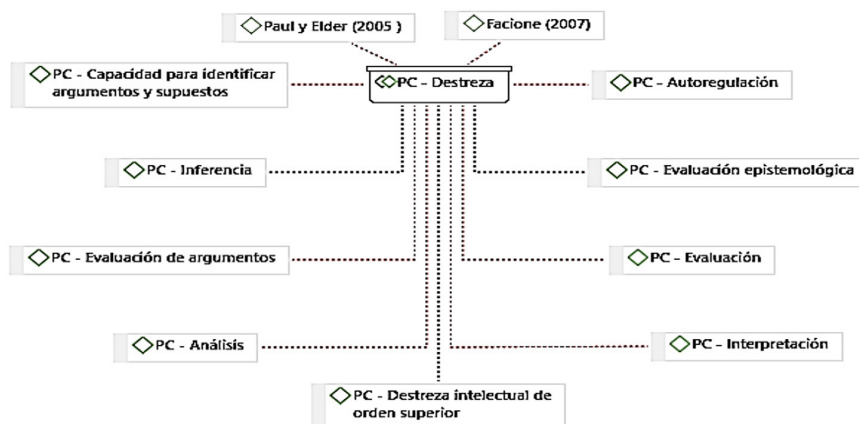
considera la resolución de problemas como el espacio donde se lleva a cabo el pensamiento crítico, escenario que potencia el desarrollo cognitivo de los sujetos, a través del impulso y de la incorporación de habilidades mentales, de diferente índole: cognitivas, cognoscitivas y metacognitivas. (p. 126)

Paul y Elder (2003b) plantean la importancia de reconocer las características de un buen pensador crítico, en las que sobresalen las siguientes:

Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente. Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. (p. 4)

Concebir el pensamiento crítico dejando así la metacognición implica reconocer que este integra, en todos sus campos, la capacidad para la solución de problemas y la toma de decisiones, en tanto se convierte en una realidad que involucra el contexto real. Con esta perspectiva, el estudiante se comprende como un sujeto activo, protagonista de su propio conocimiento y método para el aprendizaje, ya que, al ser consciente de sus limitaciones y fortalezas, puede intervenirlas y conseguir ser autónomo en su proceso de enseñanza (figura 18).

Figura 18. El pensamiento crítico como destreza intelectual de orden superior



El pensamiento crítico asociado a una destreza se relaciona con diferentes capacidades como “identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (López, 2012, p. 43). Tales destrezas intelectuales permiten el análisis correcto, el planteamiento de preguntas, el abordaje de las disciplinas y demás materias del aprendizaje (Paul y Elder, 2003b). Por su parte, González (2006) plantea que las destrezas intelectuales no son en sí mismas efectivas si no se acompañan de otras subdestrezas según su campo procedimental:

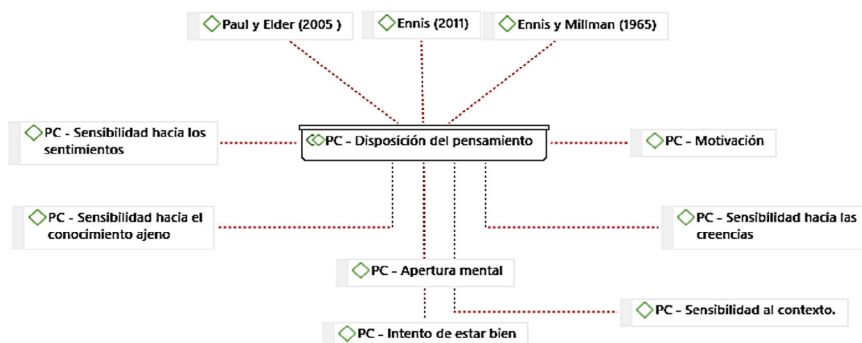
Interpretación: Categorización, descodificación y clarificación de significados. Análisis: Examinar ideas, identificar y analizar argumentos. Evaluación: Valorar enunciados y argumentos. Inferencia: Examinar las evidencias, conjeturar alternativas y deducir conclusiones. Explicación: enunciar resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos. Auto-regulación: autoexaminarse y autocorregirse. (p. 29)

Estas destrezas y subdestrezas forman en el sujeto la autorregulación, según Facione (2007), es concebida como el conocimiento, la conciencia y el control que tienen los sujetos en cuanto a sus diferentes formas de pensar el mundo (figura 19).

El pensamiento crítico asociado a las disposiciones del pensamiento se refiere a las “tendencias hacia patrones particulares de comportamiento intelectual” (González, 2006, p. 81), denotando el perfil real de un pensador crítico formado tanto en habilidades como en disposiciones, quien se concibe como

una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Facione, 2007, p. 21)

Figura 19. El pensamiento crítico como disposición del pensamiento

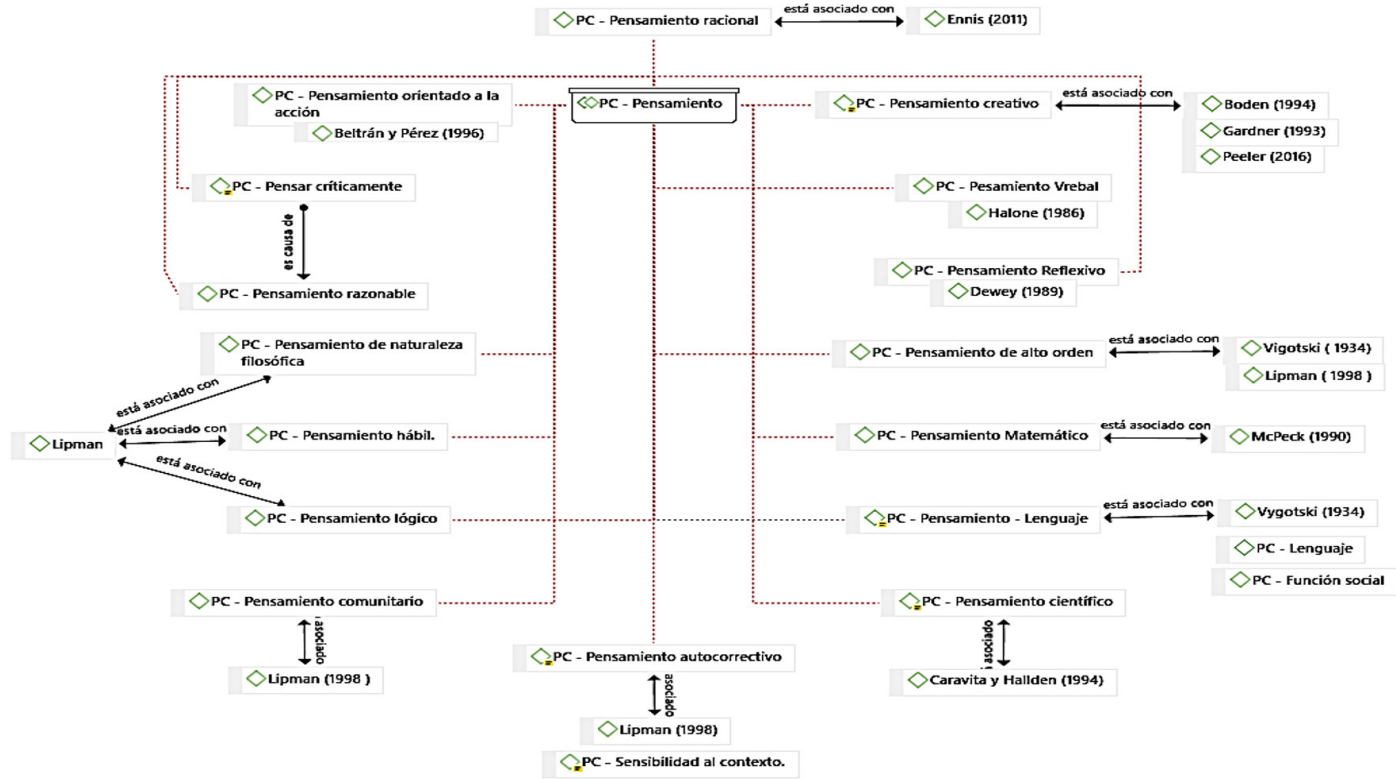


Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico como disposición consiste en “el conjunto de motivaciones, actitudes, valores y hábitos mentales que juegan un papel importante en el buen pensar” (González, 2006, p. 82). Por parte, para López (2012) tales disposiciones se resumen en la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y la forma en que se afronta la vida. De esta manera, el pensamiento crítico forma en el individuo las disposiciones necesarias para su proceso de adaptación a la realidad y el juicio crítico del contexto (figura 20).

El pensamiento crítico, al ser asociado a distintas definiciones que integran el contexto real de los sujetos, se relaciona con tipos de pensamiento que responden a las diferentes corrientes filosóficas, pedagógicas y didácticas, en las cuales se destacan los siguientes referentes teóricos: Vigotsky (1934), Lipman (1998), Ennis (1987), Kant (2003) y Dewey (1910).

Zapata (2010) asocia el pensamiento crítico a partir de la díada pensamiento-lenguaje, determinando que el pensamiento siempre es verbal, ya que todo lo que se piensa está constituido por la palabra y solo cobra sentido y significado mediante ella. Tal significado le “otorga vida a las palabras, al lenguaje, de este modo como este, cargado de significado, le otorga vida al pensamiento” (p. 52). Por otro lado, Vigotsky (1993), citado en Zapata (2010), plantea que “una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano. Puesto que

Figura 20. El pensamiento crítico desde los diferentes modos de pensamiento



el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad de pensamiento que buscamos” (p. 26).

Para Lipman (1998), el pensamiento crítico es concebido como un pensamiento autocorrectivo, hábil, lógico y de naturaleza filosófica. Consiste en la capacidad de estar en constante cuestionamiento y reflexión, para discernir e identificar planteamientos incoherentes, falacias o razonamientos informales, susceptibles de intervención. Por su parte, Zapata (2010) plantea:

Si volvemos un hábito el cuestionarnos constantemente por la solidez, pertinencia, fuerza y demás características importantes de nuestras razones, de aquello que guía nuestro pensamiento, estaremos más propensos a que en esa actividad investigativa de volvernos sobre nosotros mismos, podamos evaluar nuestro propio pensamiento y descubrir sus errores, identificar sus debilidades, aprender de ellos y corregirlos oportunamente. (p. 36)

Lo anterior se refiere a un ejercicio autocorrectivo en el que la verdad y la validez de los argumentos son elementos clave en las diferentes construcciones mentales que se crean en un contexto social. Por tanto, formarse en pensamiento crítico facilita la evaluación, la crítica y el análisis de los argumentos ajenos y propios, y permite una acción correctiva del pensamiento. De esta manera, el planteamiento de pensamiento crítico para Lipman se fundamenta en la necesidad de formar sujetos “con un pensamiento razonable, investigativo y comunitario” (Zapata, 2010, p. 24). Desde esta perspectiva, emerge el pensamiento crítico de Lipman como

ejercicio filosófico interesado por la formación de un “pensamiento de alto orden”, que salvaguarde la riqueza de la experiencia humana y la conecte con los contenidos mentales, en la tarea propia de hacer del pensamiento la fuente primordial sobre la cual es posible producir razonamientos, juicios y acciones mejores, y por tanto, individuos mejores. (Zapata, 2010, p. 13)

En esta lógica, el interés por la formación del pensamiento crítico se convierte en una tarea educativa contextual que favorece los procesos

de razonamiento al integrar el lenguaje, la abstracción y la formación de conceptos que dan sentido a las representaciones mentales experimentadas en la sociedad, ya que el hecho de debatir, evaluar e interactuar con los pares permite la elaboración de juicios y construcciones mentales, por tanto, es un espacio educativo.

Paul y Elder (2005) plantean la interrelación entre pensamiento crítico y creativo, ya que son inseparables en el razonamiento cotidiano. En esta dimensión del pensamiento, “la creatividad domina un proceso de hacer o producir, la criticidad uno de evaluar o juzgar. La mente, al pensar bien, debe simultáneamente tanto producir como evaluar, tanto generar como juzgar los productos que construye” (p. 13). Por consiguiente, la creatividad y el razonamiento permiten la construcción de nuevos métodos de aprendizaje que propician a la adquisición de conocimiento y dominio del saber que posibilita una práctica crítica y creativa.

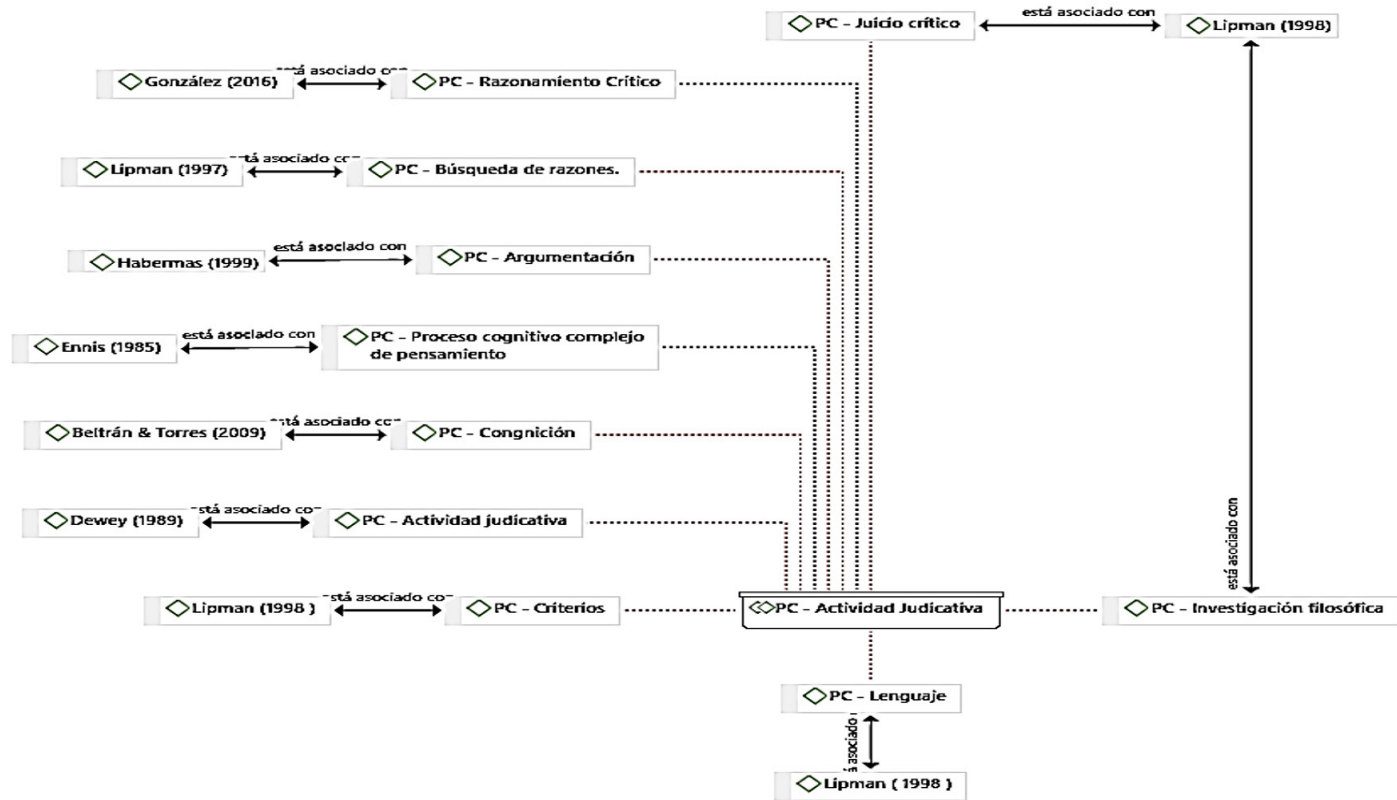
Ennis (1987) asocia el pensamiento crítico a un tipo de pensamiento racional y reflexivo, en función de reconocer lo que es justo y verdadero. Su finalidad consiste en comprender la naturaleza de los problemas y plantear alternativas que integren la toma de decisiones, la capacidad judicativa y demás disposiciones, ya que no centran su interés en la creación de ideas, sino en su revisión, evaluación y análisis lingüístico, para identificar los distintos procesos mentales que se dan mediante la comunicación.

En este campo semántico, el pensamiento crítico se describe a partir de un enfoque actitudinal referido a disposiciones, destrezas, metacognición y formas de pensamiento al asociar su formación a diversos contextos del saber.

Cuarto campo semántico: metodológico

La actividad judicativa no solo es una de las capacidades que se desarrolla al pensar desde una postura crítica, sino también una concepción que emerge a partir de diferentes puntos de vista procedimentales y al mismo tiempo se configura en la acción de identificar, separar y evaluar los argumentos para tener un acercamiento a la verdad y a las diferentes posturas intelectuales del objeto de estudio (figura 21).

Figura 21. El pensamiento crítico como actividad judicativa



El pensamiento crítico asociado a la actividad judicial consiste en la elaboración de juicios, los cuales, según Lipman (1998), respaldan las diferentes posturas y posiciones del sujeto pensante. Por su parte, Kant (2003) y Dewey (1910) afirman que esta es una actividad autónoma del pensador crítico y, por tanto, parte de la disposición individual y responsabilidad intelectual.

En este contexto, la actividad judicial se comprende como una acción que transita vía el lenguaje, la cual, según Zapata (2010), cumple una función social, al implicar la relación entre sujetos que interpelan realidades afines y crean propuestas de intervención para la transformación social. En esta misma lógica, se plantea que esta actividad también se relaciona con la acción de dar razones, las cuales, según Habermas (1981), se dan mediante la argumentación respecto de la acción comunicativa, comprendida como una de las prácticas de los sujetos que tienen igualdad de poder, de manera que logren elaborar juicios coherentes en relación con el fenómeno, susceptible de debate y disertación.

Para Ennis (1987), la argumentación se considera como uno de los instrumentos para la actividad judicial y el fortalecimiento del pensamiento crítico, una posibilidad para el intercambio dialógico, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. En esta línea, las reglas del lenguaje desempeñan un papel fundamental para garantizar la comunicación asertiva o cualquier tipo de intervención dialógica, ya que, al buscar una formación rigurosa en la argumentación, se amplían las condiciones de posibilidad para determinar nuevos campos de estudio.

Lipman (1998) plantea la necesidad de la argumentación en la actividad judicial como una alternativa para fundamentar los pensamientos en razones, ya que, cuando esto se lleva a cabo, se logra una estructura del pensamiento y un cimiento lógico que sugiere la formación del pensamiento crítico a partir de la elaboración de criterios, configurados como el principio de la realización de los juicios:

Los criterios son todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios, para juzgar frente una situación o hecho específico. Las razones bajo las cuales valoramos o clasificamos son criterios, guías que determinan y nos ayudan en el acto delibera-

tivo. Así, los estándares, leyes, estatutos, reglas, preceptos, requisitos, límites, convenciones, normas, fines, propósitos, objetivos, métodos, programas, medidas, etc., que utilizamos como criterios, varían su desempeño y referencia de acuerdo con la situación específica en la cual nos encontramos. (Zapata, 2010, p. 33)

El pensamiento crítico basado en criterios integra no solo estructuras cognitivas, sino también experiencias reales que permiten la toma de decisiones y la formación de argumentos útiles que estén en contexto con el fenómeno social. De este modo, los criterios “forman parte del aparato metodológico de la investigación” (Lipman, 1998, p. 191), los cuales, al involucrarlos en el pensamiento crítico, implican establecer, en el campo investigativo, “relaciones, sopesar las razones, comparar las cosas, analizarlas, etc., pues solo este trabajo permite y facilita la emisión de juicios finales, o deliberaciones, por parte del individuo” (Zapata, 2010, p. 35).

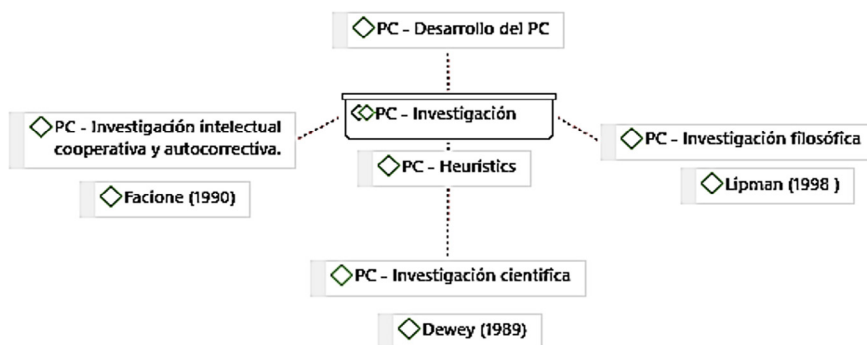
En la educación, el pensamiento crítico también ha sido fundamentado a partir de una actividad judicial, que conlleva generar acciones mediadas por las disposiciones intelectuales, como el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo. Tal actividad, en síntesis, consiste en la capacidad de transformar la información de la realidad social, mediante el análisis, la evaluación y la argumentación, en criterios pertinentes que propician, a su vez, la elaboración de juicios acordes con el contexto, sustentados a partir de razones coherentes que están vinculadas a los hechos y la experiencia.

En este orden de ideas, el escenario para la formación y el fortalecimiento del pensamiento crítico es la escuela, donde se promueve dicho pensamiento a partir de la formación filosófica, psicológica, pedagógica e, incluso, mediante las ciencias sociales, que son sensibles al contexto y tienen como objeto de estudio la sociedad y sus manifestaciones (figura 22).

El desarrollo del pensamiento crítico, a partir de la competencia lectora, crítica y analítica, presupone la investigación como una acción que potencia los diferentes procesos mentales, ya que al mismo tiempo forma en el sujeto investigador un pensamiento que integra juicios de valor mediante la argumentación y la autonomía intelectual.

El proceso de investigación que involucra y exige la formación del pensamiento crítico es el filosófico. Lipman (1998) afirma que la inves-

Figura 22. El pensamiento crítico como producto de la investigación



tigación filosófica es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, porque integra no solo un contexto científico, sino también las percepciones, los juicios y los criterios de los sujetos. De este modo, la filosofía determina la formación del pensamiento crítico en tanto enseña a razonar y establece el pensamiento reflexivo como una herramienta básica para el proceso educativo, en la cual, según Dewey (1910), se reconocen las causas de las ideas y las condiciones de producción del pensamiento.

Lipman (1998) aborda la investigación filosófica como el medio educativo para el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que la considera como una herramienta para la construcción de pensamiento, mediada por la sociedad, la cultura y la ciencia; contextos en los cuales emergen los juicios de valor y se formulan criterios que tienen por objeto mostrar la verdad. En este contexto lipmaniano, la práctica investigativa es fundamental en el fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que, al estar orientada hacia la filosofía, se reconocen contextos particulares, que, aunque pretenden hallar leyes generales, no prueban o limitan las posibles realidades en las que transitan los fenómenos, objetivo latente en la investigación científica.

Con este punto de vista, se le otorga a la filosofía la responsabilidad de la investigación y el desarrollo de la capacidad de razonamiento. Tal investigación, según Lipman (1998), debe ser intelectual cooperativa y autocorrectiva, puesto que tiene como intención

la creación de comunidades intelectuales que piensen el contexto y tengan como objetivo de estudio el fortalecimiento del pensamiento crítico, no desde la visión global del mercadeo, sino a partir de la promoción de hábitos de razonamiento y el mejoramiento del aprendizaje como proceso complejo que supone el desarrollo de una propia capacidad para juzgar.

En este campo semántico, el pensamiento crítico, concebido con un enfoque metodológico a partir de la implementación de la actividad judicativa y la investigación, se convierte en “el elemento más importante y necesario para todo ambiente de aprendizaje formal y para todos los niveles en la educación” (Paul y Elder, 2005, p. 15), ya que permite a todos los estudiantes posibilidades de adquirir niveles de pensamiento rigurosos evidenciados en sus prácticas cotidianas, relaciones interpersonales y modos de habitar en el mundo.

Concepciones de pensamiento crítico desde los discursos teórico-pedagógicos

En el análisis de contenido aplicado al discurso teórico-pedagógico, se revisaron diez documentos: nueve internacionales y uno nacional. En estos se identificaron cuatro concepciones, las cuales se refieren al pensamiento crítico, pensado por diferentes disciplinas del entorno educativo (psicología, pedagogía, filosofía, didáctica de las ciencias, sociología política) y también a partir del tipo de relación que establecen los diferentes autores con las prácticas sociales, las cuales, además de resaltar el compromiso político de los sujetos, se establecen como discursos contemporáneos legitimados en la literatura educativa internacional y nacional.

A partir de estas concepciones, el pensamiento crítico es abordado en el contexto teórico y pedagógico. En el primero, se describe su ontología biopragmática y conceptualización polisémica desde el contexto discursivo e interdisciplinar, y en el segundo, se evidencia dicho pensamiento como teoría educativa contemporánea, a partir de la pedagogía crítica y teoría crítica de la educación, y como discurso socioeducativo en América Latina.

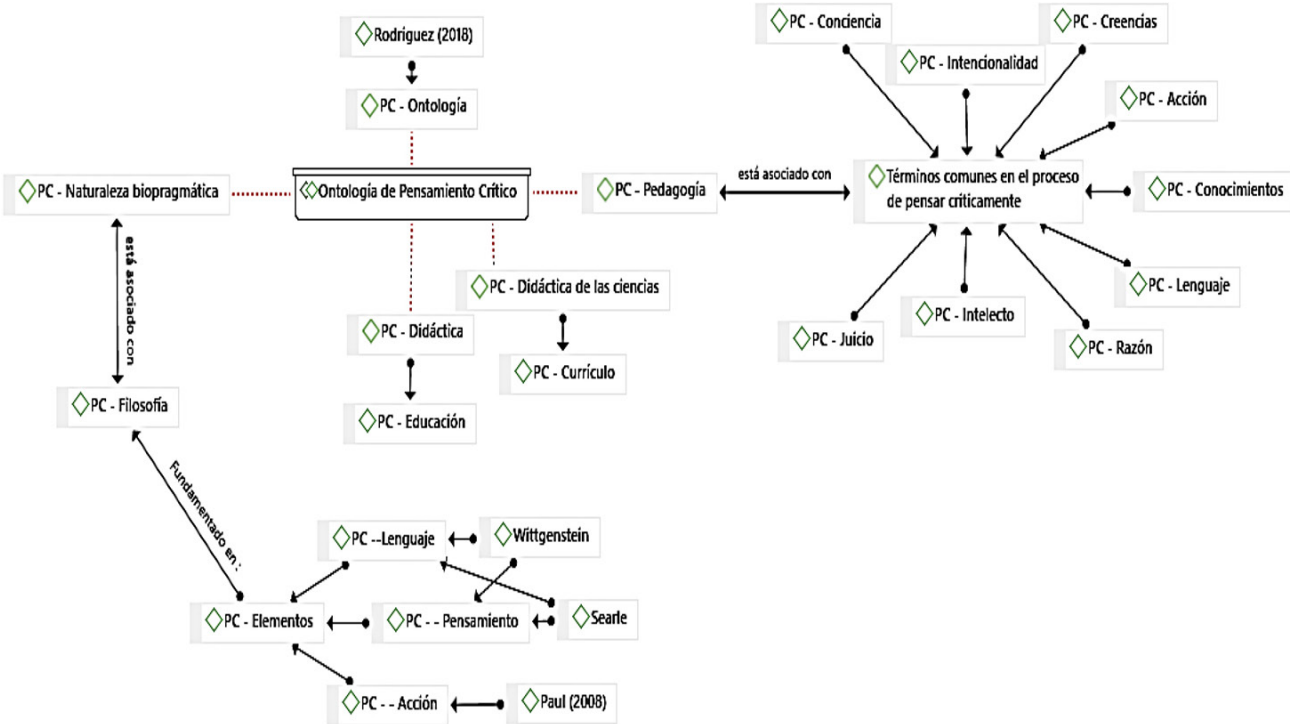
Ámbito teórico

Como se evidencia en la mayoría de las investigaciones y reflexiones de las últimas dos décadas, pocas han tenido como objeto de estudio develar la naturaleza de pensamiento crítico, por ende, su preocupación ha sido fortalecer y validar estrategias para su enseñanza y evaluación, las cuales no responden a su filosofía desde el campo pedagógico y didáctico, ya que estas se ven en la obligación de aceptar la ambigüedad con la que se ha definido este concepto y las aseveraciones de algunos investigadores, que, en otros contextos, han intentado reflexionar sobre su ontología y conceptualización. En este contexto, se destacan autores como Descartes (2010) y Kant (2003), (figura 23).

Reflexionar en torno a las concepciones y la naturaleza del pensamiento crítico implica reconocer su ontología en el pensamiento filosófico y a su vez en la reflexión que la pedagogía y la didáctica de las ciencias hace con fines metodológicos y educativos. En este campo del saber filosófico, el pensamiento crítico se concibe como “una forma de razonar propia a la naturaleza humana” (Rodríguez, 2018, p. 58), al denotar un ejercicio permanente del pensamiento, frente a las diferentes perspectivas y realidades del mundo, en el que al mismo tiempo deja entrever que tal ejercicio se convierte en un tipo de característica propia del ser humano, en la cual preguntarse por su entorno, criticarlo e intervenirle se convierte en una actividad naturalizada, es decir, innata al hombre.

La crítica como primer acercamiento a la naturaleza de pensamiento crítico ha sido una condición necesaria para el pensamiento filosófico, en que la búsqueda de la verdad implica someter todo tipo de principio veraz a juicio, de modo que es este un ejercicio que corresponde a una habilidad superior que ha existido durante siglos en la filosofía. Tal capacidad se remonta a la época antigua de la filosofía en que referentes como Sócrates, Platón y Aristóteles impartían el conocimiento mediante prácticas que integraban la mayéutica, la dialéctica y la lógica simbólica. Por su parte, otros autores como Descartes, Kant, Hegel y Marx sustentaron estrategias metodológicas que tuvieron como fin la formación de un sujeto autónomo de su pensamiento, razonable, consciente y capaz de solucionar los problemas de orden político y social.

Figura 23. Ontología de pensamiento crítico



Rodríguez (2018) sostiene que existen tres elementos clave en la filosofía occidental, pertenecientes a la sociedad, la educación y la política, y que al mismo tiempo constituyen el pensamiento crítico: lenguaje, pensamiento y acción. El primero se concibe como un elemento biosocial, un medio para la comunicación y la configuración del pensamiento; el segundo es el resultado del lenguaje innato y formado en el colectivo social, y el tercero consiste, según Rodríguez (2018), en “un elemento fundamental en el cual el pensador crítico evidencia los niveles superiores alcanzados que lo han llevado a asumir posturas argumentadas, lógicamente válidas y que orientan su comportamiento” (p. 68).

Todos los elementos de pensamiento crítico, como la reflexión, “los juicios, la racionalidad y el intelecto están dados en términos de lenguaje” (Rodríguez, 2018, p. 62), ya que, mediante este, no solo transitan códigos lingüísticos, sino también pensamientos y posturas que traducen las diferentes formas de ver e intervenir el mundo. En esta lógica, Rodríguez afirma:

El lenguaje está presente en los procesos del entendimiento (racionalidad, juicio, intelecto) y en los estados de la mente humana, puesto que permite que estos evolucionen. En cuanto a la racionalidad es preciso decir que esta depende del uso del lenguaje. Cuanto mayormente complejo sea el lenguaje proposicional y más perfecto su uso, mejores serán los procesos racionales elaborados por los seres humanos. No se puede hablar de razón sin lenguaje, puesto que esta se evidencia en el uso del mismo, lo que no implica decir que la razón se reduce a este. (p. 63)

En este sentido, el lenguaje es un elemento de pensamiento crítico que da pie a la socialización, análisis, comprensión e interacción del intelecto con la realidad, en la que se crean diferentes espacios simbólicos que implican la intervención del sujeto, mediante la interpretación, el análisis y la producción de saber social, ya que, como lo afirman Martín y Barrientos (2009), citados en Rodríguez (2018), pensar críticamente la realidad implica crear estrategias que den soluciones a sus problemas y permitan destrezas, como la inferencia, argumentación, evaluación y actividad judicativa.

Una vez se hace el rastreo de concepciones de pensamiento crítico, se identifican algunos términos comunes (intelecto, juicio, razón, intelectualidad, conciencia, creencias, lenguaje conocimientos y acción) referentes a los modos en que cada disciplina o corriente filosófica lo aborda de acuerdo con las facultades que pretenden fortalecer mediante las dimensiones intelectuales y sociales del ser humano (Rodríguez, 2018). La racionalidad, el buen juicio y el intelecto son conceptos asociados al pensamiento crítico, los cuales, en la filosofía y pedagogía, se consideran parte de la racionalidad humana y se materializan mediante prácticas discursivas, la forma en que se abordan los problemas y la toma de decisiones en contextos determinados.

Asimismo, la argumentación como herramienta lógica verbal se adecúa a la metodología de formación de pensamiento crítico mediante competencias propositivas e interpretativas, para promover una práctica educativa en que los sujetos logran tener fundamento al justificar, defender y validar sus ideas ante las diferentes comunidades académicas, así como contraargumentar y establecer diversas alternativas para su conclusión (Martín y Barrientos, 2009, citados en Rodríguez, 2018). De esta forma, se reconoce que la racionalidad está íntimamente asociada con la actividad judicial, el desarrollo del intelecto y la argumentación, ya que mediante el uso correcto del lenguaje se determinan argumentos lógicos para la validación de estas ideas o iniciativas intelectuales. Como consecuencia, un pensador crítico formado a partir de estos tres conceptos se concibe como un sujeto autónomo de su propio pensamiento. Dicho de otro modo:

El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Facione, 2007, p. 21)

El lenguaje como “condición necesaria para la existencia de la racionalidad y del buen juicio” (Rodríguez, 2018, p. 65) se asocia al pensamiento crítico a partir de su uso lógico en contextos específicos en que se crean espacios racionales para la producción de pensamiento. Por su parte, el segundo y tercer elemento (pensamiento y acción), asociados a la naturaleza del pensamiento crítico en el entorno filosófico, coexisten con el lenguaje, ya que evidencian las construcciones simbólicas de la razón, y al mismo tiempo en la socialización, vía lenguaje, se crean nuevas proposiciones lógicas que aportan a dicho pensamiento.

No obstante, una de las condiciones del ser humano para lograr establecer argumentos válidos, mediante un correcto uso del juicio, es la evaluación. El pensador crítico debe ser consciente de sus propios pensamientos y posturas, al mismo tiempo que conoce y evalúa las ajenas. Según este planteamiento, la evaluación consiste en

la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007, p. 5)

Este proceso evaluativo integra al sujeto con su realidad y al mismo tiempo desarrolla tres estados mentales: conciencia, intencionalidad y creencias (Rodríguez, 2018), los cuales permiten revisar de forma consciente los argumentos, en entorno y las condiciones de posibilidad de pensamiento. Dicha conciencia permite la autorregulación consistente en el “monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios” (Facione, 2007, p. 6). La autorregulación permite, según Rodríguez (2018), pasar de la creencia a la acción, permitiendo que los problemas cotidianos puedan tener planteamientos lógicos que den solución a los problemas y permitan la toma de decisiones.

La ontología de pensamiento crítico, en relación con los tres elementos (lenguaje, pensamiento y acción), posee una naturaleza bioprag-

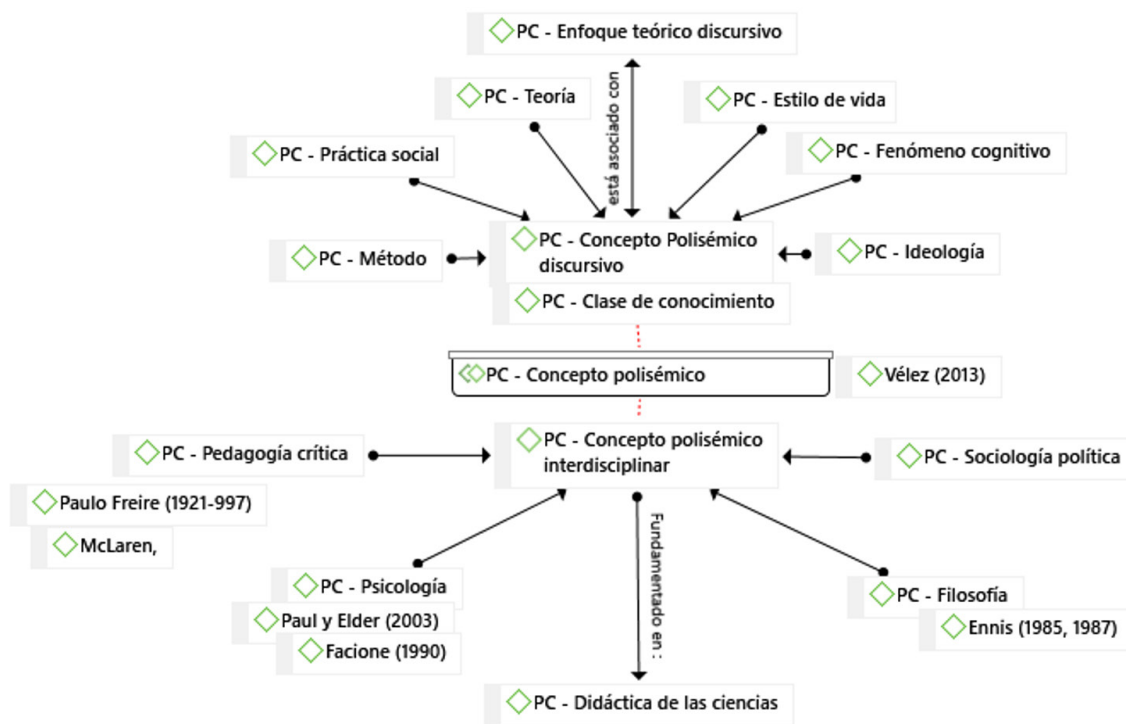
mática. Esta se refiere al acto mismo de reconocer que preguntarse por la realidad, evaluarla, analizarla e intervenirla es un ejercicio innato que pertenece a la naturaleza del hombre racional. No obstante, es necesario considerar que el pensamiento crítico, al permitir hacer consciente las ideas y los planteamientos, exige una formación lógica del lenguaje, que propende al fortalecimiento de habilidades y destrezas efectivas para alcanzar soluciones y tomar decisiones correctas en cualquier contexto.

Una vez se comprende que la naturaleza biopragmática de pensamiento crítico, en la filosofía, está relacionada con el lenguaje, el pensamiento y la acción, es necesario hacer referencia a su campo de acción, es decir, reconocer que el desarrollo de pensamiento crítico se da en la sociedad, la cual, según Rodríguez (2018), es un espacio simbólico que propicia el diálogo y posibilita construcciones colectivas de pensamiento. De esta forma, se determina que un sujeto asocial, que no establezca relaciones, argumentos o permita evaluar sus ideas por terceros, no logra pensar críticamente. De este modo, la metodología para la formación de pensamiento crítico no debe limitarse a lo que Facione (2007) planteaba en cuanto a la autorregulación, sino ir más allá, como lo plantea Paul (2008), citado en Rodríguez (2018), propiciar la discusión, la evaluación, la reflexión y la disertación, las destrezas y las habilidades que se dan en un contexto social.

Desde estos planteamientos, el pensamiento crítico se presenta como un concepto polisémico, a partir de dos contextos: discursivo e interdisciplinar. El primero se refiere a una práctica social, al integrar los modos en que se pretende contribuir al crecimiento de la globalización teniendo en cuenta la política, la economía, las ideologías, las naciones y el desarrollo científico. El segundo se aborda mediante la intención de transformar las prácticas educativas y la adecuación metodológica de la enseñanza y el aprendizaje de cada disciplina, que pretende la formación y el fortalecimiento de pensamiento crítico: filosofía, psicología, pedagogía, didáctica de las ciencias y sociología política (figura 24).

El pensamiento crítico como concepto polisémico discursivo prolifera en la sociedad, a partir de prácticas políticas que buscan mejorar relaciones sociales entre países, resolver conflictos políticos e ideológicos y potenciar nuevas formas de economía mundial. Con este planteamiento, el pensamiento crítico “puede referir a una teoría, un método, un fenómeno cognitivo, un estilo de vida, una clase de conocimiento,

Figura 24. Pensamiento crítico como concepto polisémico



una ideología, una práctica social, una filosofía, una praxis o un enfoque teórico y epistemológico” (Vélez, 2013, p. 15). Aunque se reconoce a la filosofía, la teoría y la pedagogía crítica como principales contextos de discusión del fenómeno en cuestión, es fundamental señalar la psicología, ciencia que se ha encargado de analizar los comportamientos de las sociedades, sus necesidades y formas de habitar, para transformar, preservar y lograr sociedades más competentes.

La pluralidad de los conceptos atribuidos al pensamiento crítico está relacionada con los campos del saber en que ha sido estudiado y reflexionado. Por un lado, la psicología, en autores como Ennis (1987), Facione (2007) y Paul y Elder (2003a, 2003b), aborda el pensamiento crítico como una capacidad innata al ser humano, que permite identificar, problematizar y solucionar fenómenos sociales y naturales, los cuales integra también otros planteamientos hechos al respecto. Por otro lado, desde la filosofía

la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt produjo la ciencia crítica, evidente en campos disciplinares, como la sociología, la antropología, la ciencia política, el derecho, la pedagogía y las ciencias de la educación, las ciencias de la salud, la biología, la filosofía de las ciencias y los estudios sobre la ciencia y la tecnología.

Algunos autores destacados son: Bourdieu, Offe, Foucault, Zaretski, Freire, McLaren, Merriam, Forrester, Videl, Maturana, Krieger, Unger, Bhaskar, Fraser y Nicholson, entre muchos otros. (Vélez, 2013, p. 18)

Por tanto, se evidencia el fundamento histórico-filosófico que permitió los vínculos interdisciplinares entre las diferentes ciencias del saber, que tienen como uno de sus objetos de estudio la naturaleza, la formación y el fortalecimiento del pensamiento crítico en el ser humano, en lo social, político y educativo. Este panorama de la investigación filosófica reconocen autores como Dewey (1933), citado en Vélez (2013), quien plantea el concepto de *pensamiento reflexivo* en relación con actitudes y disposiciones (analizar, criticar, argumentar, investigar) para el abordaje de problemas que involucran el contexto real de los seres humanos.

Otro de los ámbitos en los cuales se ha reflexionado sobre el pensamiento crítico corresponde a la sociología, en el que dicho pensamiento

se refiere a un “elemento social, cultural y político” (Vélez, 2013, p. 18), que explica la intención didáctica y pedagógica que tiene la educación formal, por su fortalecimiento con sus implicaciones prácticas y discursivas en la sociedad en general. Este campo reconoce teóricos como Marx y Habermas, quienes tienen como objeto de estudio al hombre, fenómeno social, a partir del lenguaje y todo tipo de relación que implique la comunicación e intercambio de ideas.

En este contexto educativo, se reconoce la intención por la formación de pensamiento crítico a partir de la creación de estrategias pedagógicas y didácticas que tengan como fin lograr en los estudiantes la autonomía intelectual, la transformación constante y el fortalecimiento de relaciones sociales a través de diferentes realidades (Vélez, 2013). En este contexto, la educación debe ser impartida mediante la observación, la conciencia espacio-temporal, el razonamiento lógico-matemático, la comunicación y la inferencia. Por su parte, Ennis (1985) afirma que tanto estudiantes como maestros deben formarse en la observación y en el análisis, ya que les permitiría aplicar lo que saben, perciben y sienten. Por su parte, Facione (2007) plantea que el pensamiento crítico es un fenómeno afectivo. Dicho de otro modo:

El pensamiento crítico [...] es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar. (p. 91)

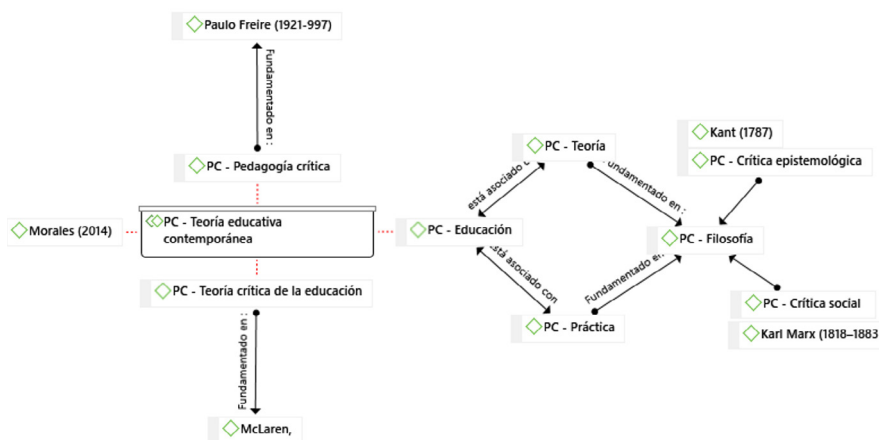
Por lo anterior, se reconocen algunos contextos en los cuales ha sido implementado y formado el pensamiento crítico, entre los cuales se encuentran disposiciones, capacidades y habilidades asociadas a este, como “manejo de información, toma de decisiones, desarrollo de la autonomía, emancipación de los pueblos, resolución de problemas, producción de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, constitución de

criterio propio y desarrollo científico y tecnológico” (Vélez, 2013, p. 22), las cuales al mismo tiempo se convierten en destrezas del pensador crítico.

Ámbito pedagógico

Al reconocer el fundamento y la naturaleza de pensamiento crítico en el contexto filosófico, la pedagogía lo define como una corriente de pensamiento inmersa en la teoría educativa contemporánea, proveniente específicamente de la pedagogía y teoría crítica, en que se reconocen autores como Freire (2005), McLaren (2005) y Kant (2003) (figura 25).

Figura 25. El pensamiento crítico como teoría educativa contemporánea



El pensamiento crítico, al ser una teoría educativa contemporánea, se concibe como “una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida” (Morales, 2014, p. 3), a partir de disciplinas sociohumanistas, como la filosofía, la psicología y las ciencias sociales. En el ámbito filosófico, se reconocen planteamientos fundamentados en Kant (2003), en los cuales se evidencia una

noción de pensamiento crítico, consistente en evaluar condiciones de verdad y validez a argumentos expuestos en la historia. De esta forma, con la crítica kantiana se pasa de un ejercicio de reflexión dogmático a un razonamiento libre, en que las condiciones de posibilidad para hallar la verdad se develan como alternativas para la investigación, conformación de comunidades científicas y producción de pensamiento filosófico en general.

En las ciencias sociales, el pensamiento crítico pasa de ser un fenómeno de interpretación filosófica a un elemento fundamental para la transformación social, teniendo como máximo representante a Marx (1995). Al respecto, Morales (2014) plantea:

El marxismo es pensamiento crítico, pues, además de evaluar las condiciones de validez de la razón económica de su época, se convierte, también, en crítica social, en la medida en que denuncia y cuestiona realidades como la desigualdad social, la explotación de una clase sobre otra, la enajenación y alienación, así como el dominio ideológico que no es sino otra manifestación de la dominación de clase. (p. 7)

Según esta perspectiva, el pensamiento crítico en las ciencias sociales, según Morales (2014), fundamentado en Bourdieu (2000), entra a tener un plan de acción epistemológico y social en que se le confía el futuro de la sociedad, la formación de ciudadanos para su participación política y la transformación de los contextos políticos, sociales y económicos. Como consecuencia, el pensamiento crítico se define como “una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla” (p. 8).

Al reconocer el pensamiento crítico como un elemento fundamental para la formación de ciudadanos, se presenta su influjo en la educación latinoamericana desde la década de 1990 hasta nuestros días, a partir de la teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica, corrientes de pensamiento inmersas en los discursos educativos del siglo XXI, las cuales tienen como objetivo la fundamentación teórica y la creación de estrategias que promuevan el fortalecimiento de pensamiento crítico en el ser humano, mediante procesos de educación formal.

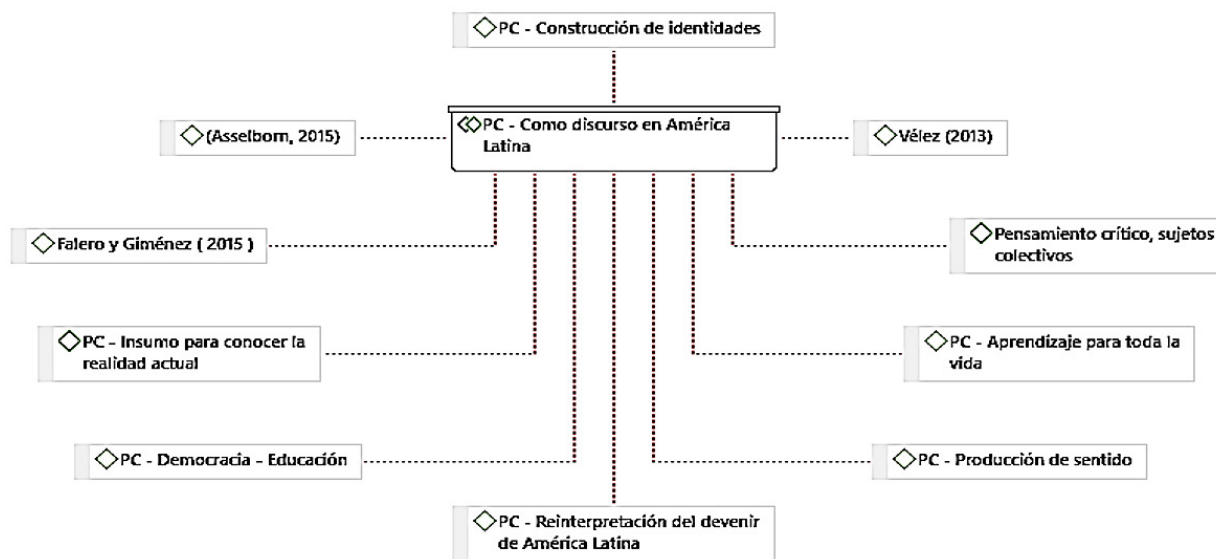
La teoría crítica posee un enfoque académico, en el que se toman fundamentos de la escuela de Fráncfort al comprender la educación como un fenómeno social susceptible de intervención y evolución. Por tanto, se inicia un ejercicio científico, epistemológico y ontológico, para explicar la naturaleza de las cosas mediante reflexiones filosóficas que se fundamentan en los teóricos Carr, Kemmis, Bernstein, MacLaren, Apple y Giroux. Por otro lado, la pedagogía crítica pasa de la reflexión a la práctica, a partir de estrategias metodológicas, como la dialéctica y la mayéutica, acciones que involucran los siguientes elementos: lenguaje, razón, comprensión, interpretación y proposición de juicios, teniendo como máximo referente a Freire (2005).

Con base en esta concepción de educación como praxis, el pensamiento crítico se plantea para alcanzar la emancipación en los sujetos, en la cual se le delega esta tarea a los docentes, quienes hacen “el papel de intelectuales reflexivos, transformadores, y pendientes de los problemas sociales de la Escuela” (Morales, 2014, p. 13), para lograr una transformación en los métodos generales de enseñanza y mejorar los diferentes procesos educativos mediante estrategias que propendan a la democratización de la educación, para que tanto estudiantes como maestros sean protagonistas y gestores del aprendizaje.

El concepto de *emancipación* es abordado por Habermas (1981), quien lo define como la “independencia de todo lo que esta fuera del individuo” (p. 253), es decir, trae consigo una concepción de libertad, en la que el ser humano se hace autónomo de sus propias decisiones, creando una ruptura entre sus concepciones, pensamientos y diferentes ideologías sociales impuestas por el mundo exterior. Tal concepto ha tenido incidencia en la educación contemporánea mediante discursos educativos que propenden al fortalecimiento de pensamiento crítico y, a su vez, a la formación de ciudadanos sensibles al contexto y protagonistas de los procesos educativos.

Como teoría contemporánea, en Latinoamérica, el pensamiento crítico se plantea como una práctica educativa, reconociendo autores como Freire (2005), Giroux (2001) y McLaren (2005), quienes señalan la emancipación del sujeto mediante ejercicios pedagógico-didácticos que tienen como objeto su formación a partir la conciencia social, política y económica (figura 26).

Figura 26. Pensamiento crítico como discurso en América Latina



América Latina ha sido objeto de estudio para las ciencias sociales, al considerarse como un escenario en que la desigualdad, la explotación y la inequidad se convirtieron en realidades naturalizadas y dinámicas políticas, en las cuales los sujetos no tienen alternativas para su participación activa, sino pasiva, al entrar a ser parte de las dinámicas sociales, concebidas como actores para el trabajo que potencian la capitalización en la globalización.

En este planteamiento, la educación institucionalizada implementa la filosofía heredada de la teoría y pedagogía crítica, mediante la formación y el fortalecimiento de pensamiento crítico, ya que mediante esta perspectiva se plantean nuevas concepciones para la reproducción social. Según el contexto discursivo latinoamericano en que se ubique la reflexión, el “pensamiento crítico se puede referir a una teoría, un método, un fenómeno cognitivo, un estilo de vida, una clase de conocimiento, una ideología, una práctica social, una filosofía, una praxis o un enfoque teórico y epistemológico” (Cebotarev, 2003, citado en Vélez, 2013, p. 31).

En el contexto latinoamericano, la educación basada en el pensamiento crítico cumple la función social de “reinterpretar el devenir de América Latina, especialmente sus conflictos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales, así como proponer nuevos rumbos y estrategias de transformación” (Vélez, 2013, p. 28). Uno de los movimientos emergentes en el siglo XX, que tuvo por objeto tal reinterpretación, y que aún es vigente, consiste en el proceso de alfabetización y formación política que en Brasil fue liderado por Freire, quien se hizo internacional al ser reconocido como fundador contemporáneo de la pedagogía crítica, en la que también se evidencian autores como Giroux (2001) y McLaren (2005), quienes mediante sus planteamientos han sustentado modelos pedagógicos que ponen al sujeto como protagonista del aprendizaje mediante la emancipación, la libertad y la democracia.

En algunos países latinoamericanos, como Brasil, Argentina, México, Costa Rica y Colombia, se ha integrado el pensamiento crítico a disciplinas como la medicina, el cual se fundamenta, en Ennis (1985), con el fin de evidenciar destrezas para la toma de decisiones y

la solución de problemas reales que desde la práctica profesional se tienen (Vélez, 2013, p. 31).

Por otro lado, el pensamiento crítico “como insumo para conocer la realidad social actual” (Falero y Giménez, 2015, p. 5) se plantea a partir de un discurso teórico y pedagógico, el cual se inserta en América Latina para promover valores como la democracia en el contexto político e institucional. En este escenario latinoamericano, “las prácticas y discursos crítico-políticos han acudido con frecuencia al lenguaje de las utopías en tanto dadoras de sentido y legitimadoras de la transformación social” (Asselborn, 2015, p. 33), las cuales se centran en el discurso del deber ser, involucrando lo político, económico, social y educativo en general, desde el ideal participativo que proyectan los procesos institucionales.

Formar al sujeto latinoamericano se refiere a “una construcción que se justifica al pensar nuestra propia historicidad y los procesos de colonización que hemos vivido en nuestros cuerpos y nuestros territorios” (Riero, 2015, p. 44). Por tanto, formar al sujeto en América Latina implica reconocerlo en otros estadios: individual, colectivo y humano, los cuales lo conciben a partir de las relaciones sociales e interacciones constantes que este tiene con las realidades que lo implican.

A partir de este planteamiento, cabe aclarar que Colombia no solo ha acogido esta filosofía latinoamericana, sino también norteamericana, ya que en su discurso involucra la formación científica y la evaluación permanente, características que se encuentran en autores como Dewey (1910) y Paul y Elder (2003a, 2003b, 2005). En el contexto nacional, el pensamiento crítico se reconoce en la mayoría de investigaciones en el campo universitario al pretender una formación basada en competencias que brinde estrategias y herramientas clave para el desenvolvimiento del ser humano en el contexto laboral y social.

Conclusiones

La clasificación de los discursos educativos en políticas públicas educativas, investigaciones de aula, textos pedagógico-didácticos y teórico-pedagógicos, según su naturaleza (internacional y nacional) y su intención del desarrollo de pensamiento crítico: legislación y gestión educativa, fortalecimiento de pensamiento crítico en el aula, estrategias de enseñanza y reflexión teórica de este, permitió reconocer generalidades en sus concepciones a partir de sus acepciones y formación, de acuerdo con los contextos en que ha sido implementado con fines educativos: político, social y económico.

En primer lugar, mediante sus acepciones, se evidenciaron cuatro categorías genéricas que han servido para referirse al pensamiento crítico en el entorno educativo en general: capacidad, habilidad, disposición y competencia, además destreza, la cual también aparece como concepto en los discursos teórico-pedagógicos y en las investigaciones de aula. Por otro lado, se reconocieron otras acepciones en relación con el enfoque teórico del pensamiento crítico (formas de pensamiento, ontología y concepto polisémico), las cuales responden a los distintos modos y contextos en que este ha sido estudiado según sus disciplinas: filosofía, psicología, sociología política, ciencias de la educación, didáctica y pedagogía.

El pensamiento crítico concebido como capacidad se refiere a un recurso cognitivo inherente al ser humano, que da cuenta de unas habilidades de pensamiento: analizar, reflexionar, comprender, evaluar y argumentar, las cuales se hacen presentes en la formación del pensamiento crítico en los sujetos, ya que en su dimensión social se convierten en elementos esenciales al plantear problemas, solucionarlos y tomar decisiones.

Por otro lado, como habilidad se presenta a partir de la acción, es decir, el pensamiento crítico se plantea mediante un entorno en que el sujeto debe actuar según un razonamiento cognitivo que integre su

contexto mediante situaciones de la vida real que involucran otras habilidades, como la comprensión, el análisis, la deducción, la categorización y la emisión de juicios. Asimismo, el pensamiento crítico se muestra como habilidad de orden superior, al integrar otras habilidades que permiten la creación de estrategias de invención social, como la inferencia, la evaluación, el análisis de argumentos y la formulación de conclusiones específicas y generales.

El pensamiento crítico como disposición del pensamiento se plantea a partir de una tendencia particular que perfila al sujeto pensante. Un sujeto crítico es aquel que es formado en capacidades, habilidades y disposiciones, las cuales le permiten interpelar constantemente la realidad que lo circunda y definir en su interior características actitudinales y motivacionales que lo diferencian de sus pares: justo en el proceso de evaluación, prudente en la emisión de juicios, dispuesto al cambio, diligente en la investigación, razonable en el análisis de argumentos o criterios y persistente en la búsqueda de la verdad. En suma, el pensamiento crítico como disposición se refiere a un elemento esencial para la vida del ser humano, ya que posibilita tener actitudes, valores y hábitos que estimulan el buen pensar, favorece el proceso de adaptación a diferentes realidades y otorga sensibilidad al contexto, así como propicia reflexión constante y garantiza la intervención en la transformación social.

Por último, como competencia, el pensamiento crítico supone conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones y destrezas para que el ser humano actúe en un contexto determinado, lo cual da cuenta de que esta acepción recoge las anteriores. En los discursos de las investigaciones de aula, el pensamiento crítico como competencia se reconoce mediante la transversalidad, en respuesta a un proceso de enseñanza-aprendizaje en que tanto estudiantes como maestros cuentan con habilidades, capacidades y disposiciones necesarias para analizar, argumentar, interpretar y comprender la realidad en cualquier campo o disciplina. No obstante, a través de los discursos pedagógico-didácticos y teórico-pedagógicos, esta competencia no se evidencia de manera transversal, sino como un elemento que requiere una formación independiente al hacer parte de la dimensión psicológica y cognitiva del ser humano.

Las concepciones de pensamiento crítico, como capacidad, habilidad y disposición, se soportan en Ennis (1987), Facione (2007), Paul

y Elder (2005) y Villarini (2003), quienes develan la intencionalidad y el enfoque de investigación con el que han desarrollado la teoría de pensamiento crítico en los campos del saber práctico. Mientras que el pensamiento crítico como competencia tiene como autores, en primera instancia, dos organismos internacionales: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dejar los que se plantea la necesidad de formarlo a partir del enfoque por competencias, basado en los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, ser, hacer y a convivir juntos) propuestos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996).

Los cuatro pilares de la educación marcan el origen del pensamiento crítico como competencia, presentado en el pilar “aprender a hacer”, mediante el cual se entiende que el pensamiento crítico como competencia transversal es concebido para la acción, de ahí que en el discurso de políticas públicas educativas internacionales no se exista diferencia entre el pensamiento crítico como competencia y habilidad, dado que, al referirse a la educación del siglo XXI, el pensamiento crítico ingresa como una habilidad necesaria, al asociarse, no solo a un saber reducido al contexto de la escuela, sino, por el contrario, al extenderlo hasta “a lo largo de la vida”, requiriendo saberes, destrezas, actitudes y habilidades para responder a una situación específica.

Por consiguiente, el pensamiento crítico ingresa en el discurso educativo desde 1996 y a partir de este año circula en las políticas públicas educativas con una intención formativa, al plantearse como habilidad o competencia que puede ser enseñada y evaluada, mientras que la capacidad se limita a un recurso cognitivo poco medible si no hay un contexto. No obstante, aunque desde 1996 se presente una concepción de pensamiento crítico, en Colombia, se acoge en el 2000, al atender a los modelos internacionales en que se apuesta por el enfoque por competencias, y el pensamiento crítico es una de estas. Por tanto, desde el siglo XXI, Colombia curricularmente elabora estándares y orientaciones pedagógicas para sus asignaturas, y a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), adopta la acepción de pensamiento crítico como competencia en la evaluación. Sin embargo, aunque se evidencie como competencia, es en la universidad en que prevalece su concepción de transversalidad,

mientras que en la educación básica se mantiene ligada a una competencia de determinadas asignaturas, como filosofía y ciencias sociales.

Por otro lado, el pensamiento crítico como competencia ingresa en la educación con intención formativa, en la cual la educación formal, sobre todo la terciaria, tiene el objetivo de desarrollar competencias; no obstante, su finalidad no es solo pedagógica, dado que responde a un interés socioeconómico, puesto que el pensamiento crítico no se mide o es una exigencia de la escuela, sino que se convierte en un requerimiento mercantil, en que la educación forma capital humano para el trabajo, la sostenibilidad y la transformación social.

Estas cuatro categorías genéricas de pensamiento crítico (capacidad, habilidad, disposición y competencia), presentes en los discursos educativos, se reconoce que prevalece un enfoque psicológico dentro de estas concepciones, puesto que se evidencia como un recurso formable de orden superior referido a otras formas de pensamiento, dando cuenta de que, al concebir el pensamiento crítico como capacidad, habilidad y disposición, se asocia también al pensamiento reflexivo, creativo, divergente, al presentarse desde la metacognición y el metapensamiento. Este enfoque psicológico es el que se plantea en los discursos pedagógico-didácticos y las investigaciones de aula, en los cuales el pensamiento crítico se aborda como una capacidad que da pie a evaluar, generar puntos de vista y tomar decisiones según una realidad o situación problema, además de vincular otros elementos clave: metacognición, motivación, destreza, actitud y disposición.

Este mismo enfoque psicológico, fundamentado en las teorías de Paul y Elder (2005) y Facione (2007), el pensamiento crítico se plantea como una destreza presente en los discursos pedagógico-didácticos y en las investigaciones de aula, respondiendo a los modos en que el sujeto crítico aplica sus diferentes capacidades (identificar, inferir, evaluar y deducir) a realidades complejas, susceptibles de reflexión. No obstante, se determina que estas, para ser efectivas, deben estar acompañadas de otras subdestrezas, como interpretación, análisis, explicación y autorregulación.

Por otro lado, se evidenciaron tres acepciones de pensamiento crítico (formas de pensamiento, ontología, concepto polisémico), que responden al ámbito teórico y los modos en que se ha abordado desde sus diferentes disciplinas. En esta perspectiva, el pensamiento crítico

ha sido asociado a diferentes formas de pensamiento que dan cuenta de su naturaleza y corrientes específicas en que ha sido reflexionado, de tal forma que es concebido como un pensamiento autocorrectivo (Lipman, 1998), creativo (Gardner, 1993), verbal (Halone, 1986), reflexivo (Dewey, 1910), lógico-matemático (McPeck, 1990), científico (Hallden, 1994), comunitario (Lipman, 1998) razonable y orientado a la acción (Beltrán y Pérez, 1996).

No obstante, aunque se evidencia que la intención por la formación de pensamiento crítico ha tenido un interés multidisciplinar, se reconoce su naturaleza y conceptualización en la filosofía occidental, la cual tiene como uno de sus pilares la crítica, y esta, a su vez, en el contexto nacional, se considera una competencia a desarrollar en el campo curricular (Ministerio de Educación Nacional [Mineducación], 2010). En este escenario, el pensamiento crítico responde a un ejercicio filosófico que tiene como fin producir razonamientos de alto orden, comprender la realidad, emitir juicios de valor y formar sujetos con sensibilidad crítica al contexto.

Estos planteamientos consideran que el pensamiento crítico es un concepto polisémico, en el contexto discursivo es concebido como método, estilo de vida, práctica social, teoría filosófica, enfoque teórico, ideología y fenómeno cognitivo. Asimismo, en el campo interdisciplinar, es entendido como un elemento clave en el proceso de aprendizaje, a partir de diferentes campos de conocimiento, como la filosofía, la pedagogía, la sociología política y la psicología.

En segundo lugar, frente a la formación de pensamiento crítico, se presenta un interés curricular y didáctico centrado en las estrategias de enseñanza y su correspondencia con la evaluación. No obstante, el pensamiento crítico desde el currículo se plantea en las políticas públicas educativas, a partir de la educación del siglo XXI concebida en el Informe de Delors (1996); pero, en los discursos de investigaciones de aula, se evidencia una apuesta por estrategias de enseñanza que mejoren los resultados de las pruebas estandarizadas y no por el currículo, ya que esto, según tal discurso, responde a una necesidad y un requerimiento más directivo y legislativo que a una tarea del docente, generando que el pensamiento crítico mediante el currículo se vea limitado a un fin educativo, no materializado en las aulas.

Por ende, el pensamiento crítico por medio de las estrategias de enseñanza responde a métodos que involucran el aprendizaje basado en problemas (ABP), la investigación y la metacognición, en los cuales la lectura crítica y la argumentación son medios para este desarrollo.

El ABP consiste en un método de razonamiento que lleva al estudiante a reconocer su contexto y generar habilidades de pensamiento que se materializan en acciones, para dar cuenta de una competencia, es decir, se concreta en una solución a determinada situación. Esto se correlaciona con la evaluación propuesta por Saiz y Fernández (2008), en su test PENCRISAL, en que se busca evaluar el pensamiento crítico teniendo en cuenta situaciones cotidianas que validan el pensamiento crítico mediante la argumentación (preguntas abiertas) al tener un contexto cercano a los estudiantes. En consecuencia, el pensamiento crítico desde su concepción de evaluación ha estado y está restringido a test de preguntas cerradas (planteado en su mayoría por Ennis) a través del enfoque psicológico y desde pruebas de selección múltiple, lo cual ha hecho que se evalúe como recurso cognitivo y no como acción que involucre resolución de problemas y toma de decisiones.

Asimismo, la investigación filosófica, proceso metodológico que prevalece en la universidad, se considera un elemento esencial en la formación de pensamiento crítico. Autores como Lipman (1997) y Dewey (1910) señalan que esta investigación involucra la sociedad, la cultura y la ciencia, lugares clave en el análisis y en la evaluación de juicios y argumentos que han tenido como objeto desvelar la verdad. Desde este punto de vista, la investigación, al ser cooperativa y autocorrectiva, involucra las demás comunidades intelectuales que centran su interés en la producción de conocimiento, la promoción de habilidades y competencias para la reflexión racional de la realidad y la formación de seres humanos críticos.

La metacognición “enseñar a aprender a aprender” es una estrategia que evidencia la formación de estudiantes a partir de la conciencia de su forma de pensar y adquirir conocimientos, lo cual lleva a generar actividades que exigen aprendizaje autónomo y colaborativo, puesto que el trabajo entre pares propicia la reflexión, la argumentación y la evaluación. De esta forma, esta categoría, fundamentada en Kuhn (1989), Ennis (1985) y Facione (2007), se refiere a una habi-

lidad que permite la autorregulación, el seguimiento y la definición del proceso personal de razonamiento.

Así, la metacognición se considera una habilidad que permite la formación de pensamiento crítico, ya que emerge de la acción del sujeto al evaluar, analizar e intervenir los diferentes modos de razonar y concebir el mundo. Tal habilidad da pie al fortalecimiento de hábitos y estrategias para el aprendizaje autónomo, al integrar las capacidades, habilidades, disposiciones, competencias y destrezas del sujeto pensante al someter cualquier razonamiento a juicio, mediante procesos cognitivos, estrategias metodológicas o representaciones mentales.

Según el planteamiento anterior, el pensamiento crítico también se forma mediante la actividad judicativa, al involucrar directamente la díada pensamiento-lenguaje, al ser un ejercicio que implica la interacción argumentativa al dar razones para la defensa de ideas, susceptibles al debate y a la comunicación en general. Autores como Ennis (1987), Habermas (1981) y Lipman (1997) señalan la importancia de la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico como actividad judicativa, ya que involucra criterios y principios que dan pie a la construcción de juicios y, por ende, genera acciones, medidas por destrezas y disposiciones, para la intervención social de los sujetos.

Finalmente, las concepciones de pensamiento crítico, frente a sus acepciones y formación en la educación, responden a los modos en que este ha sido reflexionado por medio de distintas corrientes de pensamiento a la que pertenecen sus autores. No obstante, se determina que no hay consenso a lo que refiere dentro de la enseñanza en la educación, por ende, la discusión sigue abierta en este contexto, para generar otras líneas de reflexión para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Águila Moreno, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora* (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura). <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1774>
- Amador Lesmes, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, 1, 69-79. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1308>
- Antequera Gallego, G. (2011). La promoción del pensamiento crítico en el aprendizaje basado en problemas (ABP): un análisis a partir de los instrumentos de medición. *Observar: Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 5, 68-94. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/38>
- Asselborn, C. J. (2015). Utopías y construcción de alternativas posneoliberales y poscapitalistas: el aporte de Franz Hinkelammert. En I. Sans, L. González Quinteros, L. Giménez y W. Morroni (eds.), *Pensamiento crítico, sujetos colectivos y universidad* (pp. 33-43). Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Piccini/publication/314245201_DeConstruccion_del_presente_de_cara_a_una_alternativa_integradora/links/5b9f9d7a92851ca9ed112cb0/DeConstruccion-del-presente-de-cara-a-una-alternativa-integradora.pdf#page=33
- Badilla Chavarría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411>
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Patria.
- Balestra, A. y Gasca Jiménez, L. (2017). Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2. *Comunicación*, 26(2), 49-62. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v26i2-17.3444>

- Banco Mundial. (2019). *La naturaleza cambiante del trabajo: informe sobre el desarrollo mundial*. <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>
- Barbón, P. O. G., Apao, D. J. y Añorga, M. J. (2014). Clasificación de los procesos de profesionalización pedagógica en ciencias médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(3), 511-521. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=50796>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Botero Carvajal, A., Alarcón, D. I., Palomino Angarita, D. M. y Jiménez Urrego, Á. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2499>
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Bloom, B. (1971) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Editorial Ateneo.
- Breijo Worosz, T. (2019). La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: una mirada desde un enfoque dialéctico-materialista. *Mendive: Revista de Educación*, 17(1), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962019000100001&script=sci_arttext&tlng=en
- Calle Álvarez, G. Y. (2014). La habilidad del pensamiento crítico de establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 21, 17-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416676>
- Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Magisterio.
- Campos Saltos, M. A. (2015). *El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo humanístico de las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil* (Tesis de maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil). <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/5845>
- Capote Castillo, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *Mendive*, 10(2), 116-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320384>

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002
- Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación. (2013). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222?posInSet=6&queryId=9c496143-ace7-45d2-9c30-01b660fc1123>
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación: encierra un tesoro; informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187502>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa?posInSet=1&queryId=0d68c755-4a8c-42fc-af69-4a7ab507b158
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41214. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Congreso de la República (2017, 27 de diciembre). Ley 1874. *Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 50459. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30034396>
- Contraloría General de la República. (2014). *Política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia*. shorturl.at/ahsHR
- Contreras González, L. C. (1998). *Resolución de problemas: un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2953>
- Coromines, J. (1961). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortés J. (2006). El pensamiento crítico: algunas reflexiones en torno a la educación contable [ponencia]. 4º Foro Nacional Educación Contable, Manizales, Colombia

- Cortés Ramírez, K. J. (2020). *Filosofía como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico* (Tesis de grado, Fundación Universitaria los Libertadores). <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2525>
- Da Ponte, Joao Pedro. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Portugal: Universidad de Lisboa, 1999.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del método* (trad. García Morente). Espasa-Calpe (original publicado en 1637).
- Dewey, J. (1910). Science as subject-matter and as method. *Science*, 31(787), 121-127.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Heath.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). WH Freeman.
- Ennis, R. H. (2008). Nationwide testing of critical thinking for higher education: Vigilance required. *Teaching Philosophy*, 31(1), 1-26. <https://doi.org/10.5840/teachphil20083111>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Chicago: Loyola University Chicago.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128-135. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806010.pdf>
- Flórez Cardona, E. F. y Trujillo Ramírez, A. L. (2018). *Concepciones sobre el pensamiento crítico mediado por TIC y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizajes en los estudiantes de Colombia* (Trabajo de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24086>
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber* (trad. A. Garzón del Camino). Siglo XXI.

- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* (trad. González Troyano). Tusquets (original publicado en 1973).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (trad. Jorge Mellado). Siglo XXI.
- Furedy, C. y Furedy, J. (1985). Critical thinking: Toward research and dialogue. En J. Donald y A. Sullivan (eds.), *Using research to improve teaching and learning* (pp. 51-69). Jossey-Bass.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta.
- González Sarmiento, O. (2011). Pensamiento crítico y lectura crítica en estudiantes de 2º E y 8º Ciclos de los Programas de Educación Especial, Psicología, Arquitectura y Nutrición de la UNIFÉ. *Consensus*, 16(1), 9-31.
- Giroux, H. (2005). *Against the New Authoritarianism*. Winnipeg, MB: Arbeiter Ring.
- González, J. H. (2006). *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*. Universidad Icesi. <https://www.icesi.edu.co/editorial/discernimiento/>
- González, S. R. (2012). Reseña de Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias. Montevideo, Trilce, 2011. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(30), 147-150. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/6853>
- Guerrero Ramos, G. (1995). La lingüística del texto y la pragmática lingüística. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 10, 443-446. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6399/1/ELUA_10_21.pdf
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Halpern, D. F. (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>
- Handal, B., Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Math Ed Res J* 15, 59-69. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF03217369>
- Henaó Álvarez, O. y Ramírez Salazar, D. A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 223-238. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6959>

- Hernández Rodríguez, J. C. (2019). Pensamiento crítico: un análisis filosófico del concepto. *Scientia in verba Magazine*, 2, 5-17.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2011). *Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior Saber Pro (Ecaes)*. shorturl.at/lvDN5
- Kabilan, M. K. (2000). Creative and critical thinking in language classrooms. *The Internet TESL Journal*, 6(6), 1-3. <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking>
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica* (trad. J. Rovira). La Página (original publicado en 1788).
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura* (trad. Pedro Ribas). Taurus (original publicado en 1781).
- Klimenko, O., Aristizábal, A. y Restrepo, C. (2019). Pensamiento crítico y creativo en la educación preescolar: algunos aportes desde la neuropsicopedagogía. *Katharsis*, 28, 98-128. <https://doi.org/10.25057/25005731.1258>
- Kuhn, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96(4), 674-689. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.674>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (trad. V. Ferrer). Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (1988). *Investigación ética: manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>
- Lozano Cotes, D. M. y Medina Castro, J. C. (2019). *El fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico en la escritura de textos argumentativos de estudiantes de ELE nivel B2* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44562>
- Mackay Castro, R., Franco Cortázar, D. E. y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000100336&script=sci_arttext&tlng=en
- Marciales Vivas, G. P. (2004). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura*

- crítica de textos* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>
- Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Trad. Antonio Elorza). Editorial Planeta-De Agostini. https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf
- Martín, A. y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44. <https://gredos.usal.es/handle/10366/121555>
- Martínez Silva, M. y Gorgorió i Solá, N. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412004000100003&script=sci_arttext
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía en los fundamentos de la educación*. (4.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Mejía Escobar, N., López Padilla, M. G. y Valenzuela González, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-177. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.3.218>
- Mendoza Guerrero, P. L. (2016). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883>
- Meneses Alba, J. X., Osorio Castañeda, K. y Rubio Quintero, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339097.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (Mineducación). Red Interamericana de Educación Docente (RIED). Curso Masivo, Abierto y en Línea (MOOC) - pensamiento crítico. shorturl.at/cAIJO

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241891.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Manual de implementación del modelo postprimaria rural*. <https://es.calameo.com/books/00643024131c331fe45b7>
- Montoya, J. I. (2005). *La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas* (Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico Frank País García).
- Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Católica del Norte*. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165>
- Moore, T. J. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501328>
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000200022&script=sci_arttext
- Morawietz, L. (2014). Aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía. *Apuntes: Educación y Desarrollo Post-2015*, 7. shorturl.at/rwIN9
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: análisis curricular*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/search/9d0f7f50-96d6-4a66-941c-ef73c7980c33>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Habilidades para un mundo cambiante. Aprendizaje y docencia en la agenda de educación 2030 Santiago de Chile 9 al 11 de agosto 2016*. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4761/Habilidades%20para%20un%20mundo%20cambiante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Acceso a una educación de calidad: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, diez metas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/habilidades-y-competencias-del-siglo-xxi-para-los-aprendices-del-nuevo-milenio-en-los-pa-ses>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. shorturl.at/ixAQT
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1561/naturaleza-aprendizaje-usando-investigacion-inspirar-practica>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2017_eag-2017-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019: competencias para construir un futuro mejor*. <https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>
- Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Martín, L. S., Nelly, G., Quintana-Abello, I. M. y Díaz-Larenas, C. H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Oxman, W. (1992). *Critical thinking: Implications for teaching and teachers* [ponencia]. Proceedings of a Conference, Upper Montclair, Estados Unidos. <https://eric.ed.gov/?id=ED352358>
- Paul, R. y Elder, L. (2003a). *Cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. shorturl.at/bcwQU
- Paul, R. y Elder, L. (2003b). *La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. http://skat.ihmc.us/rid=1134676723252_373069057_9789/La%20mini-gu%C3%ADa%20para%20el%20Pensamiento%20Cr%C3%ADtico.pdf

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico: estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. https://www.academia.edu/download/34956903/pensamiento_crítico_guia.pdf
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C. y Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook: 6th y 9th grades*. Foundation for Critical Thinking.
- Pehkonen, E. & Törner, G. (1999). Teachers' professional development: What are the key change factors for mathematics teachers? *European Journal for Teacher Education* 22 (2/3), 259–275
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso* (trad. M. A. Ezquerro). Gredos.
- Perkins, D. N. (1987). *Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills*. En J. Baron y R. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 44–61). Freeman & Company.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En A. Gutiérrez (coord.), *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.
- Popkewitz, T. (1988) Paradigma e ideología en investigación educativa las funciones sociales del intelectual. Mondadori. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=169533>
- Presidencia de la República. (2009, 14 de octubre). Decreto 3963. *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación superior*. Diario Oficial n.º 47502. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1539253>
- Presidencia de la República. (2019, 12 de septiembre). Decreto 1660. *Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia*. Diario Oficial n.º 51074. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30038135>
- Quispe Vásquez de Benites, M. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico como transversalidad curricular en la Institución Educativa N° 86477 Estenio Torres Ramos Caraz, Áncash* (Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/1955>

- Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 2017. E2030: educación y habilidades para el siglo XXI: reporte. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117?posInSet=1&queryId=24880236-6dfa-4a00-a0e9-d053a79f9b30>
- Rodríguez Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 4(8), 11-11. <http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111>
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Ruiz Ávila, D. (2017). Política educativa y discurso educativo: educación básica y enseñanza del español. *Pacarina del Sur*, 31.
- Said Hung, E. (ed.). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Universidad del Norte.
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo*, 22-23, 25-66. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/38320/2008222325-66.pdf?sequence=2>
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://riunet.upv.es/handle/10251/141358>
- Sánchez Gómez, N., Sandoval, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego Quiceno, D.E y Aristizabal, L. Y. (2017) La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 1-10.
- Sanders, M. y Moulenbelt, J. (2011). Defining critical thinking: How far have we come? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 38-46. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112616>
- Santiuste B, V., García, G., Ayala, C. y Barriguete, C. (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la Filosofía a través de textos*. Fugaz.
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 3: ¿qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa

- Shaw, A., Liu, O. L., Gu, L., Kardonova, E., Chirikov, I., Li, G., Hu, S., Yu, N., Ma, L., Guo, F., Su, Q., Shi, J., Shi, H. y Loyalka, P. (2020). Thinking critically about critical thinking: validating the Russian HEIghten® critical thinking assessment. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1933-1948. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672640>
- Simarra Obeso, R. y Cuartas López, L. del C. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, 8 (1), 198-216. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>
- Standish, P. y Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis: una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22. <https://gredos.usal.es/handle/10366/139014>
- Steffens, E., Ojeda, D. del C., Martínez, O. M., García, J. E., Hernández, H. G. y Marín, F. V. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de universidades en Barranquilla (Colombia). *Revista Espacios*, 38(30). <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1650>
- Tamayo Alzate, Ó. E. (2014). Pensamiento crítico dominiospecífico en la didáctica de las ciencias. *TED*, 36, 25-46. <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Tamayo, Ó. E., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2015). el pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Torres Merchán, N. Y. (2014). *Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas: un estudio en escenarios de formación docente* (Tesis doctoral, Universitat de València). <https://roderic.uv.es/handle/10550/36116>
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- Valle Lima, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Van Dijk, T. A. (1994). Discurso, poder y cognición social. *Cuadernos de la Maestría en Lingüística*, 2, 1-92. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Discurso%20poder%20y%20cognici%C3%B3n%20social.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 66-74.

- Van Dijk, T. A. (1999), El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36.
- Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>
- Villarini, J. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas* 3 (4). Recuperado de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, Lev S. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (Trad. María Margarita Rotger). Ediciones Fausto.
- Walsh, C. E. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Abya-Yala.
- Zabala, S., (2013). Perfil por competencias del profesional de la informática: una visión desde la perspectiva del mercado empleador venezolano. *Espacios*, 34(6). <http://www.revistaespacios.com/a13v34n06/13340607.html>
- Zapata Maya, Y. P. (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotski* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6767>

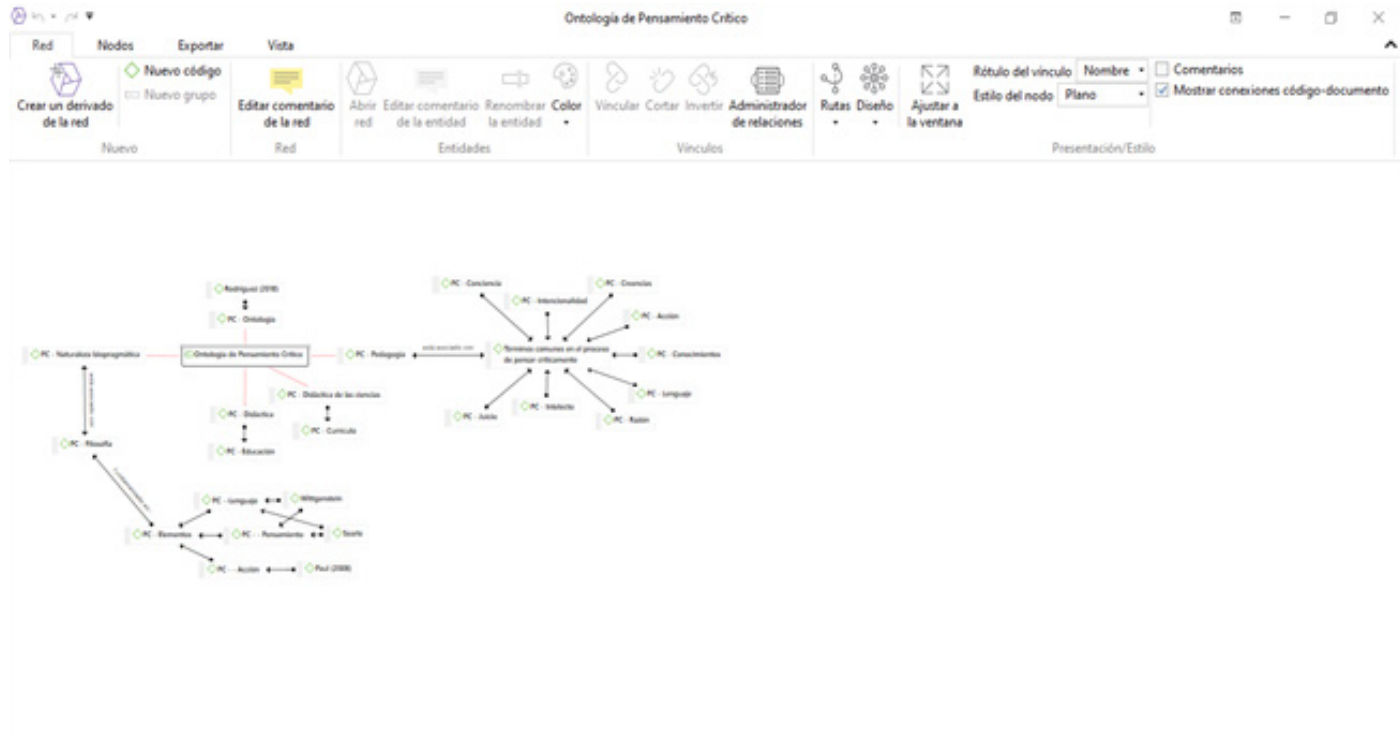
Anexos

A. Matriz de revisión documental (clasificado por discurso)

MATRIZ							
BASES DE DATOS	ORGANISMO	AÑO	NOMBRE ARTICULO	NATURALEZA		CAMPO SEMANTICO PC	CONTEXTO
				NAC	INTER		
Google	Fundación para el pensamiento crítico	2005	Paul, R; Elder, L. Una guía para los educadores en los Estándares de competencia		X	PC: conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones.	Es importante n los maestros ent fundamentos de
Google	Fundación para el pensamiento crítico	2003	Paul, R; Elder, L. Cómo estudiar y aprender una disciplina		X	MAESTROS-ESTUDIANTES. PC Y LAS DISCIPLINAS: TRANSVERSALIDAD. EI	se dirige a hacer y el aprendizaje manejable, práct
Google	Fundación para el pensamiento crítico	2003	Paul, R; Elder, L. La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas		X	PC: Saber preguntar, conceptos, inferencia. MAESTROS-ESTUDIANTES	Los profesores p su diseño curri las pruebas para
EBSCO	Universidad del Valle de México, Hermosillo	2016	La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento		X	PC+ LC	para promover, nutrir y desarroll escritura y el per
Google	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2012	Lopez, G. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación.		X	PC: habilidades del pensamiento (cognitivo), actuar (competencia)	A pesar de los re investigación edi veinte años y de
	Revista Científica de	2012	Alvarado, M. Lectura crítica de madure: una propuesta			LECTURA CRITICA LLEVA AL PC. Kurland (2003) afirma que	en el contexto ve recien promulga

B. Análisis de contenido desde el *software* Atlas.ti 8 (ejemplo de codificación abierta)

C. Análisis de contenido desde el *software* Atlas.ti 8 (ejemplo de elaboración de red semántica)





Universidad
Pontificia
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto.
La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565
o vía e-mail a editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre,
e-mail y número telefónico.

En Colombia, el pensamiento crítico es adoptado en la educación formal como referente de calidad, sin embargo, carece de reconocimiento en sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos, al limitar la práctica de enseñanza en el aula, dado que se trabaja a partir de nociones, creencias y perspectivas subjetivas de lo que a él refiere. Por tanto, esta investigación cualitativa, basada en la revisión documental y el análisis de contenido, busca esclarecer tales fundamentos mediante la descripción de las concepciones de pensamiento crítico en la educación colombiana a partir de cuatro discursos que circulan en la literatura educativa internacional y nacional: políticas públicas educativas, investigaciones de aula, textos didácticos y teórico-pedagógicos. En el primer discurso, el pensamiento crítico se concibe como una competencia de la educación del siglo XXI que se forma a lo largo de la vida para responder a los desafíos sociales, políticos y económicos de la globalización. En el segundo, se plantea como una competencia y habilidad necesaria para maestros y estudiantes, por medio de un enfoque metodológico que busca su fortalecimiento mediante estrategias didácticas. El tercer discurso, vislumbra concepciones que fundamentan las metodologías para su enseñanza, a partir de un enfoque psicológico y filosófico que integra metacognición, disposición, destreza e investigación. En el cuarto, se presentan concepciones de pensamiento crítico a partir de su ontología y naturaleza, reconociendo a la filosofía, la pedagogía, la sociología y la psicología como disciplinas que han fundamentado el pensamiento crítico, a través de un enfoque pedagógico crítico heredado por la escuela Fráncfort e insertado en la educación desde la década de 1990. Finalmente, este trabajo reúne las diferentes acepciones y enfoques con los cuales se aborda el pensamiento crítico mediante la institucionalidad en función de evidenciar la coherencia entre su práctica discursiva y formativa.

