



ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO: CONVERGENCIAS Y DESAFÍOS¹

ARGUMENTATION AND CRITICAL THINKING: CONVERGENCE AND CHALLENGES

Paula Olmos Gómez²

Resumen: En este trabajo se revisan las confluencias e influencias mutuas que se dan, de manera generalizada entre el movimiento, con objetivos marcadamente pedagógicos, del “pensamiento crítico” y las investigaciones provenientes del campo interdisciplinario de la “teoría de la argumentación”. Existiendo un cierto consenso en considerar que la pensadora crítica es un ser humano dotado de ciertas habilidades y disposiciones específicas, aquí se aborda la posible caracterización explícitamente argumentativa y particularmente interactiva y dialéctica de tales habilidades y disposiciones, explorando las aportaciones realizadas por algunos teóricos de la argumentación y algunos representantes del movimiento del pensamiento crítico a tal efecto. Al resituar las habilidades y disposiciones de pensamiento crítico como intrínsecamente asociadas

¹ Este trabajo se ha beneficiado de la financiación del Proyecto PGC 2018-095941B-100 del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades del Gobierno de España, “Prácticas argumentativas y pragmática de las razones”.

² Filiación: Departamento de Lingüística general, Lenguas modernas, Lógica y filosofía de la ciencia, Teoría de la literatura y literatura comparada y Estudios de Asia Oriental, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

Dirección postal: Avda. Francisco Tomás y Valiente, 1. 28049 Madrid

Correo electrónico: paula.olmos@uam.es



a la capacidad de participar activa y relevantemente en prácticas comunicativas de dar, pedir y examinar razones se hace justicia al origen pragmatista de algunos de los objetivos iniciales del movimiento del *critical thinking*

Palabras clave: argumentación, comunidad de indagación, disposiciones, habilidades, pensamiento crítico, prácticas argumentativas, teoría de la argumentación.

Abstract: This paper revises the extended convergence and mutual influence between the pedagogical movement of Critical Thinking and research done in the interdisciplinary field of Argumentation Theory. While there is a widely held consensus that a critical thinker is a human being with certain specific skills and dispositions, here the possibility of characterizing these skills and dispositions as explicitly argumentative and particularly interactive and dialectic is explored, revising contributions made by some argumentation theorists and some representatives of the critical thinking movement. Relocating critical thinking skills and dispositions as inherently associated with the capacity of actively and relevantly taking part in communicative practices of giving, asking for and examining reasons it is also possible to make justice to the pragmatist origins of the initial aims of the critical thinking movement.

Keywords: argumentation, community of inquiry, dispositions, skills, critical thinking, argumentative practices, argumentation theory.

1. INTRODUCCIÓN: DE LA BÚSQUEDA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO AL EXAMEN DE LAS PRÁCTICAS ARGUMENTATIVAS

En este trabajo se revisan las confluencias e influencias mutuas que se dan, de manera generalizada, y prácticamente en todo el ámbito internacional, entre el movimiento, con objetivos marcadamente pedagógicos, del “pensamiento crítico” y las investigaciones provenientes del campo de la “teoría de la argumentación”. Se trata de etiquetas disciplinares y académicas que se entrecruzan en muchos casos y cuyos practicantes, a veces, las consideran como intercambiables. Sin embargo, aún a día de hoy, existe una cierta división curricular y funcional entre ambas que nos exige explorar, tanto a efectos elucidatorios como con intenciones evaluativas, los límites de su convergencia.



Comenzando por la llamada teoría de la argumentación, se trata, en realidad, de un campo interdisciplinario (“un campo abierto”, como admite L. Vega Reñón 2015, p. 13) que reúne a filósofos, lingüistas, expertos en comunicación y en retórica y otros estudiosos provenientes de disciplinas como el derecho o la psicología y que se enfoca en el estudio de las “prácticas argumentativas”, i.e. prácticas comunicativas e interactivas de dar, pedir y examinar razones (Marraud 2020, p. 16), en varios contextos y escenarios, algunos de ellos más institucionalizados y regulados y otros de carácter más informal.

Aunque dentro del campo de la teoría de la argumentación se proponen diferentes modos de caracterizar la acción de *argumentar* y sus propósitos, tradicionalmente se ha asumido que existen al menos tres aproximaciones o perspectivas principales dirigidas al análisis y evaluación de argumentos y argumentaciones: la retórica, la dialéctica y la lógica o analítica (Wenzel [1990] 2006, Cf. Vega Reñón 2015, pp. 27-32). Estas pueden distinguirse mediante el énfasis que asocian a diversos fines y objetivos de los actos de argumentar y sus condiciones de éxito o normativas. En dicha línea, (Cf. Marraud 2018, p. 90):

- De acuerdo con la perspectiva *retórica*, la principal finalidad de argumentar sería *persuadir* a alguien, *por medio de razones*, para hacer (o desistir de hacer) algo, o para que crea o tenga cierta actitud sobre algo.
- De acuerdo con la perspectiva *dialéctica*, la principal finalidad de la argumentación sería conseguir, *por medio de razones*, que alguien muestre públicamente su *acuerdo* o *consentimiento* con una posición y, por lo tanto, hacer que dicha posición prevalezca en un determinado contexto frente a otras alternativas.
- Por último, de acuerdo con la perspectiva *lógica* o *analítica*, la principal finalidad de argumentar es *justificar* ante alguien una cierta tesis, es decir, mostrar su aceptabilidad o corrección *en base a razones*.

Tales fines no se consideran, obviamente, ni exhaustivos ni incompatibles entre sí, pero sí han dado lugar a diversas modulaciones y caracterizaciones de argumentar (ver, por ejemplo, la variedad de las ofrecidas por Marraud en 2018, pp. 90-95), que ha propiciado un cierto afán, reconocible especialmente en los últimos años, por constituir una aproximación más integradora (van Eemeren 2015, p. 4). A ello trata de responder una caracterización como la ofrecida en



Olmos (2017a, p. 723), que aúna aspectos mencionados por autores de varias tendencias. Argumentar sería, conforme a estas directrices:

[un] acto/práctica comunicativo (i.e. precisa de varios agentes y del uso de medios de comunicación, conforme a la “condición de externalización” propuesta por la pragmadialéctica (van Eemeren *et al.* 1996: 276) en el que se ofrecen razones para justificar una pretensión (teórica, evaluativa o práctica) con el objeto de lograr que el interlocutor realice una inferencia (Pinto 2001) mediante la cual se adhiera o acerque a nuestras posiciones.

Es más, de acuerdo con la sugerencia de R. Johnson (2000), la argumentación genuina (frente al uso de otros medios persuasivos) precisa que al interlocutor se le ofrezcan los medios para reconocer las intenciones del hablante³ y la oportunidad de examinar los méritos de su propuesta, de modo que su ofrecimiento de razones se convierta en un acto de “racionalidad manifiesta”. Tal reconocimiento de intenciones, aparte del uso de medios convencionales, descansa, en la mayor parte de los casos, en la percepción compartida de estar participando en una práctica social (más o menos institucionalizada o regulada) en la se espera (puede que hasta se exija) el uso e intercambio de razones. Por eso, se puede considerar que, en un sentido más amplio, argumentar es también participar (desempeñando diversos roles) en “prácticas argumentativas” de carácter interactivo, es decir, en prácticas que incluyen de manera central y significativa actos de pedir, dar, reconocer, examinar, evaluar, criticar, debatir, conceder y responder a razones y en los que es, típicamente, posible pedir, dar y examinar *iterativamente* las razones para la aceptación o el rechazo de las inicialmente avanzadas (Olmos, en prensa).

Es este vínculo intrínseco entre el argumentar y las *condiciones pragmáticas* en las que dicha argumentación se produce el que caracteriza, de manera extendida, las distintas perspectivas en teoría de la argumentación y lo que propicia la especial atención que se da en este campo a los aspectos *dinámicos* e *interactivos* del uso de razones que aquí se van a proponer como especialmente relevantes a la hora de comprender el desempeño racional de los individuos, cuya mejora pretenden propiciar los practicantes del “pensamiento crítico”.

³ De acuerdo con Marraud (2017, p. 688), la intención de argumentar, de presentar algo como una razón y de que se reconozcan tales intenciones.



Nuestro planteamiento en este trabajo es que tal desempeño racional (ya se ejercite finalmente en solitario o en interacción) se entiende y se analiza mejor en instancias interactivas, que son las que, en definitiva, propician su adquisición⁴, por lo que las contribuciones hechas desde el estudio de las prácticas argumentativas al desarrollo del “pensamiento crítico” pueden introducir un provechoso cambio de perspectiva, desde la atención a lo individual/mental a la atención a lo comunicativo/público.

De hecho, el movimiento del *critical thinking*, que surge en los EEUU a mediados del siglo pasado, se siente y presenta, en la mayoría de sus variantes, como heredero de los planteamientos de John Dewey, (Cf. Hitchcock [2018] 2020, Fisher ²2021), quien ya habría definido el “pensamiento reflexivo” (*reflective thinking*) como:

El examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o presunta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que tiende. (Dewey 1910).⁵

Y aunque esta definición (invocada al inicio de muchas exposiciones comunes del “pensamiento crítico”) podría parecer inicialmente compatible con una aproximación individualista y mentalista a las actividades propias de dicho “pensamiento reflexivo”, lo cierto es que las propuestas maduras del propio Dewey en epistemología y psicología colocan tal examen activo en el seno de una encrucijada de interacciones (con el entorno, con otros individuos, con el contexto de prácticas, con los marcos culturales compartidos) que nos alejan de dicha lectura.

Si para Dewey, el propio término *mind* designaría fundamentalmente un verbo (que podría traducirse como “prestar atención”, “interesarse por”) y

⁴ Aunque este punto no puede desarrollarse aquí, la idea de que las prácticas comunicativas, interactivas y colaborativas sustentarían, modelarían y darían sentido a los hábitos mentales es compartida por un amplio grupo de expertos en cognición, en particular los que se adhieren a propuestas *enactivistas* (Hutto and Myin 2013). En esta línea, y en relación con las habilidades y capacidades de razonamiento, en particular, contamos con la propuesta del psicólogo cognitivista H. Mercier y el lingüista cognitivo D. Sperber (Mercier & Sperber 2011, 2013) que comporta una “teoría argumentativa del razonamiento”, en la que se da prioridad (evolutivo-genealógica y normativa) a la interacción argumentativa (pública y comunicativa) como origen y lugar de adquisición y aquilatamiento de las habilidades de razonamiento (mental).

⁵ Traducción de L. Vega (2014, p. 8).



denotaría acciones que nunca se dan de forma aislada sino situada⁶, la relación entre el “pensamiento crítico” que se siente heredero de Dewey y las prácticas argumentativas no debería ser de mera observación y evaluación externa en un ámbito supuestamente alejado del ruido de la interacción, sino más bien, precisa y profundamente, capacidad y posibilidad de intervención activa y relevante en las mismas.

Sin embargo, el desarrollo posterior del “pensamiento crítico” no necesariamente prestaría tanta atención a tales aspectos contextuales y pragmáticos (específicamente pragmatistas). La versión de E. Glaser (1941) sobre las actitudes o disposiciones y las habilidades propias del pensamiento crítico lo situaban en un horizonte de desempeño y esfuerzo individual, definiéndolo como:

(1) la actitud de quien está dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y asuntos que se le presentan en su ámbito de experiencia; (2) el conocimiento de los métodos de análisis lógico y razonamiento; y (3) cierta habilidad para la aplicación de tales métodos. El pensamiento crítico demanda un esfuerzo continuo para examinar cada creencia o pretensión de conocimiento en base a la evidencia que la sostiene y las conclusiones a las que apunta. (Glaser, 1941, p. 5).⁷

Como indicaremos y comentaremos más adelante, quizá entre los reconocidos como autores centrales y clásicos en el campo académico del pensamiento crítico, la aproximación de R. Paul (1992) sea la que abre una perspectiva que podría enlazar con mayor facilidad con las contribuciones argumentativas, ya que pone el énfasis en valorar la capacidad no ya de examinar y evaluar las propias creencias y posicionamientos sino en reconocer y calibrar comparativa

⁶ “‘Mind’, then, ranges over many activities: intellectual, affectional, volitional, or purposeful. It is “primarily a verb... [that] denotes every mode and variety of interest in, and concern for, things: practical, intellectual, and emotional. It never denotes anything self-contained, isolated from the world of persons and things, but is always used with respect to situations, events, objects, persons and groups” (*Art as Experience*, Dewey, *The Later Works, 1925–1953*, Vol. 10: 267–68)” (Hildebrand 2021).

⁷ Mi traducción de: “(1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one’s experience; (2) knowledge of the methods of logical enquiry and reasoning; and (3) some skill in applying those methods. Critical thinking calls for a persistent effort to examine any belief or supposed form of knowledge in the light of the evidence that supports it and the further conclusions to which it tends”.



y contradictoriamente las de los demás (este sería el sentido de su noción de “pensamiento crítico en sentido fuerte” o *strong critical thinking*).

Aquí revisaremos, en todo caso, principalmente las aportaciones que parten específicamente de teóricos de la argumentación y el modo en el que recogen y reinterpretan en clave interactiva las *disposiciones* y *habilidades* que el pensamiento crítico señala como objetivo de su propuesta.

Habría, en todo caso, dos tipos de ideas especialmente extendidas y popularizadas sobre el pensamiento crítico que se opondrían a esta aproximación. Por un lado, su ofrecimiento, fomento y promoción (incluso comercialización) como una ventaja personal adquirible de forma individual y, por otro, (por razones muy diversas) su identificación con ciertas posturas sustantivas (críticas con el *statu quo*) en el marco de la discusión política.

La visión más popularizada del “pensamiento crítico”, enfatiza, efectivamente, su presentación como un proceso de capacitación individual. Así, las imágenes e iconos a los que nos remite la noción, tras una búsqueda de imágenes en Google, son mayoritariamente de cabezas (reales o abstractas), generalmente solitarias, en cuyos cerebros (dibujados en sección o indicados de algún modo) se dan procesos que parecen indicar la relación y vinculación de ideas y contenidos, representados por bombillas, rompecabezas, engranajes, etc. Algunas pocas veces se ven en la imagen varias cabezas, aunque siempre parece interesar lo que sucede dentro de las mismas, enfatizándose con ello el arquetipo mental asociado a la palabra “pensamiento”. Si, como se suele considerar, la pensadora crítica es un ser humano dotado de ciertas *habilidades* y *disposiciones* específicas, estas imágenes las retratan como habilidades y disposiciones de tipo “mental”, ejercidas de un modo “individual”. El modo en el que, por otro lado, el “pensamiento crítico” se intenta fomentar y proponer como una necesidad social, hace también muchas veces referencia a las ventajas personales que puede proporcionar (véase, en Youtube, la charla TED de Pablo Pérez-Paetow, “Sin pensamiento crítico no eres nadie”).

En varios de textos popularizadores sobre el “pensamiento crítico” (véase, por ejemplo, este curioso texto de la compañía Iberdrola⁸ o el extenso artículo

⁸ <https://www.iberdrola.com/talento/que-es-pensamiento-critico-como-desarrollarlo> (consultada el 21/02/2022).



de la Wikipedia⁹ sobre pensamiento crítico), se entiende que tales habilidades tendrían que ver con la capacidad de evaluar la veracidad de los contenidos (e.g. “El pensamiento crítico es el proceso de dudar de las afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas”, Wikipedia) y de calibrar para ello las evidencias o los razonamientos que los apoyan, aunque la distinción entre contenido sustentado y sustentante no acabe muchas veces de estar clara (e.g. “el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial, de aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana”, texto Iberdrola).

Fácilmente se relaciona, por otro lado, el pensamiento crítico con la resistencia a las “falsas noticias”, un gancho que resulta sugerente por la preocupación que sobre el tema se ha extendido en los últimos tiempos. Por lo demás, la mención de la “vida cotidiana” parece indicar que estaríamos hablando de habilidades que competen a todos y que no se ejercen, necesariamente, en ámbitos académicos o profesionales, pero que, sin embargo, parecen precisar de un entrenamiento específico y dependen de la intervención de expertos para su adquisición. Una caracterización, a mi entender bastante exagerada, que podemos encontrar en Schafersman (1991, p. 3), es que “el pensamiento crítico puede describirse como el método científico aplicado por personas corrientes al mundo corriente”¹⁰.

El “pensamiento crítico” se ha convertido, por otro lado, en un bien buscado y ansiado que, en ciertos círculos y para ciertos interlocutores, se haría coincidir con el atractivo transgresor y militante de la “teoría crítica” (Bohman [2005] 2021), asociándolo específicamente con determinadas tesis sustantivas que serían “críticas con algo”, en particular, aquellas que desvelan y denuncian críticamente injusticias e inequidades sociales. A veces, incluso, en esos

⁹ https://es.wikipedia.org/wiki/Pensamiento_cr%C3%ADtico (consultada el 21/02/2022).

¹⁰ “Critical thinking can be described as the scientific method applied by ordinary people to the ordinary world. This is true because critical thinking mimics the well-known method of scientific investigation: a question is identified, an hypothesis formulated, relevant data sought and gathered, the hypothesis is logically tested and evaluated, and reliable conclusions are drawn from the result. All of the skills of scientific investigation are matched by critical thinking, which is therefore nothing more than scientific method used in everyday life rather than in specifically scientific disciplines or endeavors. Critical thinking is scientific thinking.” (Schafersman 1991, p. 3).



mismos o afines círculos, el propio concepto de “pensamiento crítico” se ve sometido a cierta contracrítica, por parte de quienes lo ven como un modelo (sobre)intelectualizado de evaluación y confirmación de tales injusticias que impediría, precisamente, una toma de conciencia más visceral y dirigida a un activismo más empático. Ambas derivas aparecen en un artículo como el A. Fernández-Savater “¿Qué es el pensamiento crítico?”, publicado en *elDiario.es* (21 de febrero de 2020)¹¹ en el que a una concepción ya bastante sustantiva (por oposición a *metodológica* o *procedimental*) y politizada del concepto de “pensamiento crítico” se le opone otra noción aún más activista.

Representativa de estas concepciones sustantivas y politizadas de la noción de “pensamiento crítico”, en las que tanto el objeto de la crítica como la conclusión detractora parecen estar ya predeterminados sería una publicación como “El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I”, surgida de un seminario del mismo nombre organizado por el mexicano Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en 2015. En la contribución del sociólogo irlandés John Holloway a dicho encuentro (reproducida en *elDiario.es*, 19 de junio de 2015)¹², podemos leer:

Pensamiento crítico: pensamiento que busca la esperanza en un mundo donde parece que ya no existe. Pensamiento crítico: pensamiento que abre lo cerrado, que sacude lo fijo. El pensamiento crítico es el intento de entender la tormenta y algo más. Es entender que en el centro de la tormenta hay algo que nos da esperanza.

Así, si en las concepciones populares mencionadas en primer lugar parece que el carácter típicamente mental de las habilidades de pensamiento crítico no acaba de terminar de explicitar su relación con los procesos interactivos de argumentación, presentando todos los sesgos tradicionales de la epistemología solipsista, en el caso de estas concepciones más sustantivas, la toma de conciencia que se solicita o bien no precisa de argumentación alguna (por la obviedad y la apelación directa a la integridad ética de sus referentes), o bien

¹¹ https://www.eldiario.es/interferencias/pensamiento-critico_132_1002801.html (consultado el 21/02/2022).

¹² https://www.eldiario.es/interferencias/pensamiento-critico-frente-hidra-capitalista_132_2610220.html (consultado el 21/02/2022).



solo la precisaría muy marginalmente, para dar paso a la asunción de posiciones críticas que llevan, indefectiblemente, al activismo político. Por otro lado, por muy dirigido que esté este tipo de “pensamiento crítico” a los problemas sociales y colectivos, el propio “pensamiento” y la toma de conciencia en sí se presentan, de nuevo, como actos individuales y solitarios¹³.

Y, sin embargo, la asociación entre el “pensamiento crítico” y el campo interdisciplinario de la “teoría de la argumentación” tampoco es ninguna novedad. En 1983, por ejemplo, se funda en EEUU la *Association for Informal Logic and Critical Thinking* (AILACT) en la que los promotores, provenientes en su mayoría del ámbito pedagógico, del “pensamiento crítico” se encuentran con los representantes de una de las escuelas más activas en teoría de la argumentación, la de la llamada “lógica informal”, desarrollada muy especialmente en las universidades canadienses y entre los filósofos de orientación lógica algo desencantados con el rendimiento de la lógica formal para el abordaje y análisis de cuestiones como la justificación de creencias y decisiones en diversos contextos. Y lo cierto es que en estos últimos cuarenta años, en los que la comunidad de teóricos de la argumentación ha ido creciendo y refinando sus propuestas, siempre ha habido espacio para establecer puentes con quienes se dedican al “pensamiento crítico”, entre otras cosas, por los intereses y aspiraciones pedagógicas que ambos grupos compartirían¹⁴.

En este sentido, debemos a los teóricos y practicantes del “pensamiento crítico” interesantes aportaciones en la explicitación razonada de las *habilidades* y

¹³ En el campo de la teoría de la argumentación, hay interesantes propuestas de análisis de la deliberación política y un clima de interés por el fomento de la democracia deliberativa y de las posibilidades de defensa, en el marco del discurso público, de posturas críticas y disidentes, pero el énfasis es muy diverso al de las orientaciones políticas militantes ya mencionadas. En dicha línea trabaja el grupo de teóricos que se ha reunido en torno al proyecto COST Action CA17132 – APPLY “European Network for Argumentation and Public Policy Analysis” (<https://publicpolicyargument.eu/>, consultada el 21/02/2022).

¹⁴ Cf. Vega Reñón (2014, pp. 14-19), donde se analizan las “tradiciones y coyunturas escolares” que contribuyen al desarrollo del campo de los estudios sobre argumentación, incluida su relación con la “corriente del pensamiento crítico”. También J. Anthony Blair (2020, p. 54) incluye entre los presupuestos ampliamente compartidos (*tenets*) de la “lógica informal” el que esta tendría una “orientación pedagógica”: “Informal logic has a pedagogical orientation. Informal logic is a good approach to teaching people how to be reasonable users of arguments. It is conceptually straightforward. It can be taught without requiring extensive background knowledge of pragmatics or linguistics. It requires a minimum of technical vocabulary. Hansen sounds this note in his characterization of informal quoted above. (See also Scriven 1976)”.



disposiciones que se requerirían para ser una “pensadora crítica” y sugerencias en cuanto a prácticas pedagógicas para su adquisición y evaluación. La cuestión que aquí nos planteamos es hasta qué punto coinciden o no (o podrían llegar a coincidir) tales habilidades y disposiciones con lo que podríamos llamar habilidades explícitamente argumentativas y cuáles son los beneficios de seguir fomentando la convergencia entre ambas perspectivas.

2. LAS DISPOSICIONES PROPIAS DE UNA PENSADORA CRÍTICA Y LAS VIRTUDES DE LA BUENA ARGUMENTADORA

Empezando por la cuestión de las *disposiciones*, la idea de que la “pensadora crítica” precisa de actitudes, hábitos o virtudes propios, además de habilidades o conocimiento práctico adquirido y entrenado en un entorno pedagógico favorable a ello, la destacaba ya H. Siegel (1988, p. 39) al proponer la noción de “actitud crítica” o “espíritu crítico” como el objetivo de la “educación de la razón”:

Quien tiene una actitud crítica tiene un cierto carácter, además de ciertas habilidades: un carácter que tiende a la indagación y a apoyar sus juicios y decisiones en razones; que rechaza la parcialidad y la arbitrariedad; que se compromete con la evaluación objetiva de la evidencia relevante; y que valora tales aspectos del pensamiento crítico como la honestidad intelectual, el hacerle justicia a la evidencia, el examen empático e imparcial de los intereses, la objetividad y la imparcialidad. La actitud crítica precisa no solo de la habilidad para buscar razones, sino del compromiso de hacerlo; no solo de la habilidad de juzgar con imparcialidad, sino de la voluntad y deseo de así hacerlo, incluso cuando un juicio imparcial iría en contra de nuestros intereses¹⁵

¹⁵ Mi traducción de “One who has a critical attitude has a certain character as well as certain skills: a character which is inclined to seek, and to base judgment and action upon, reasons; which rejects partiality and arbitrariness; which is committed to the objective evaluation of relevant evidence; and which values such aspects of critical thinking as intellectual honesty, justice to evidence, sympathetic and impartial consideration of interests, objectivity and impartiality. A critical attitude demands not simply an ability to seek reasons, but a commitment to do so; not simply an ability to judge impartially, but a willingness and desire to do so, even when impartial judgment runs counter to self-interest” (Siegel 1988, p. 39).



La idea de que el pensamiento crítico precisa de determinadas actitudes, más allá de las habilidades cognitivas que fomentaría y ayudaría a adquirir, coincidiría con lo que R. W. Paul (1981, 1993) llama “pensamiento crítico *en sentido fuerte*” que enfatiza sobre todo la valoración de la ecuanimidad e imparcialidad (*fair-mindedness*) en la revisión desprejuiciada de la propia perspectiva.

También en el campo de la teoría de la argumentación ha habido, en tiempos más recientes, un énfasis en este tipo de aproximación que trata de identificar las “virtudes de la buena argumentadora” (un enfoque que también busca cierta inspiración en la “epistemología de las virtudes”, Cf. Cohen 2005; Aberdein 2010; Gascón 2015, 2018). Pero, cuando esta búsqueda de disposiciones y virtudes se hace desde el punto de vista de la argumentación como práctica interactiva y no solo de un pensamiento individual al que se le exige un óptimo que quizá no esté en disposición de conseguir *por sí mismo*, surgen interesantes modificaciones que considero de especial interés. La propuesta (explícitamente no exhaustiva) de virtudes argumentativas que presenta Aberdein (2010, p. 175), basándose en un planteamiento previo de Cohen (2005), incluye cuatro grandes grupos de virtudes en torno a los siguientes epígrafes:

1. Disposición a participar en prácticas argumentativas (*Willingness to engage in argumentation*)
2. Disposición a escuchar a los demás (*Willingness to listen to others*)
3. Disposición a modificar nuestra posición de partida (*Willingness to modify one's own position*)
4. Disposición a cuestionar lo obvio (*Willingness to question the obvious*)

Como puede verse, estaríamos hablando de virtudes que tienen particularmente en cuenta que la vida cognitiva de los seres humanos se dirime en común y que la razonabilidad de las creencias y propuestas se mide en la interacción. No se trata, por tanto, de tener el tipo de virtudes que harían que un individuo solitario (un Robinson, cual suele ser el referente de muchos “experimentos mentales” en epistemología) alcanzase un pancriticismo que le reportase un acceso exitoso a la objetividad y razonabilidad, cuanto



asumir el carácter *por construir* (colectivamente) de dichas objetividad y razonabilidad¹⁶.

Como dice Aberdein, se trata de virtudes que asumen su propio “carácter dialéctico” (2010, p. 175s). Además, de la presentación inicial de Cohen (2005, p. 64) en que esta se basa proviene un tipo de caracterización de tales virtudes que ahonda en su carácter *prudencial* y *ponderado* (i.e. la virtud se situaría en un término adecuado entre dos extremos que habría que evitar) en lugar de una caracterización lineal en términos de *logro de un óptimo* (Cf. Aberdein 2010, p. 174). Dicha caracterización prudencial tiene también mucho que ver con la escucha, la apertura, y la disposición a considerar que el carácter adecuadamente crítico de nuestras creencias, evaluaciones y decisiones proviene, precisamente, de haberse tomado no en aislamiento sino en interacción, no por el cumplimiento estricto por parte de un agente de un conjunto de reglas predeterminadas, sino por su disposición a la consideración (ya sea para su aplicación o su puesta en cuestión) de las reglas pertinentes en cada caso.

No se trata de trata tanto, pues, de lograr un desempeño individual que evite todo sesgo dogmático, cuanto de estar dispuesto a escuchar, tomar en cuenta las razones de otros y a situar nuestras razones en la arena de la discusión para paliar y mitigar, de manera interactiva, tales sesgos. Aunque, como luego veremos, hay variedades teóricas y propuestas que se presentan bajo la etiqueta de “pensamiento crítico” que asumen algunos de estos aspectos dialécticos e interactivos (se habla, entre otras cosas de “pensamiento crítico colaborativo”, Hitchcock [2018] 2020), creo que aún hay bastante margen para seguir convergiendo fructíferamente en este sentido.

3. LAS HABILIDADES DE LA PENSADORA CRÍTICA Y EL RECONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN Y EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS.

En cuanto a las *habilidades* (*skills, abilities*) que debe adquirir una persona para llegar a ser una “pensadora crítica”, Fisher (2021, p. 17), aun admitiendo

¹⁶ En esta misma línea, en Olmos (2020), revisando las propuestas de Thomas Kuhn en su conocido artículo “Objectivity, value judgment and theory choice” (1977), trato de proponer aproximaciones *procedimentales* y no como términos de éxito (*success terms*) de las nociones de *justificación racional* y de *objetividad*, lo que solo es posible por medio de un enfoque colectivo de las mismas.



que no hay un consenso establecido sobre el listado de tales habilidades, considera que pueden clasificarse en cuatro grandes grupos que tendrían que ver con las capacidades para:

- I. Interpretar: tener una clara idea del problema o cuestión que se nos presenta, comprender qué está en juego.
- II. Analizar: comprender los argumentos y las relaciones lógicas involucrados en la justificación de las posiciones al respecto.
- III. Evaluar: juzgar los méritos de las razones disponibles.
- IV. Auto-regularse: capacidad recursiva de autoevaluación, identificar carencias y sesgos propios.

En un listado de este tipo, parece que la convergencia con cuestiones argumentativas, es decir, la idea de que el pensamiento crítico tiene que ver con el tratamiento (análisis y evaluación) de razones y argumentos, está obviamente presente. Sin embargo, lo que faltaría es considerar que tales razones y argumentos no son algo directamente “dado” por el problema o el asunto en cuestión sino algo que, efectivamente, se da (se pide, se recibe, se examina) por parte de alguien, en una interacción concreta y en un contexto concreto. El “pensamiento crítico” habría aprovechado así mucho de lo propuesto, en cuanto a análisis y evaluación de argumentos, en el campo de la teoría de la argumentación, pero no necesariamente por parte de las aproximaciones más conscientemente dialécticas e interactivas.

Tratando de recoger, en el momento de escribir un artículo que supone una exposición del *estado de la cuestión* para la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, el precipitado de muchos años de discusión y las aportaciones de algunos autores con propuestas relativamente alternativas, Hitchcock ([2018] 2020) nos ofrece una clasificación algo más amplia de las habilidades de “pensamiento crítico”:

- Habilidades observacionales: capacidad para desarrollar una observación cuidadosa y precisa.
- Habilidades emocionales: tienen que ver con reconocer adecuadamente las emociones que propician el pensamiento crítico; la perplejidad o extrañeza, el deseo de resolverla y la satisfacción de hallar una solución.



- Habilidades de cuestionamiento: capacidad de hacerse preguntas.
- Habilidades imaginativas: capacidad de visualizar situaciones y posibilidades.
- Habilidades inferenciales: capacidad de extraer conclusiones y relacionar contenidos.
- Habilidades de experimentación: capacidad de pulsar y manipular el entorno para obtener información.
- Habilidades de consulta: capacidad de recurrir a fuentes diversas, incluyendo otras personas.
- Habilidades de análisis argumentativo.
- Habilidades de enjuiciamiento y decisión.

A pesar de algunas concesiones, la aproximación individualista sigue bastante presente en este listado. Y eso sucede, entre otras cosas, porque el listado traduce a un *lenguaje de habilidades* otra de las aportaciones o clarificaciones que el propio Hitchcock aporta en este texto y que supone una reelaboración y ampliación de lo que en artículos previos (Jenicek & Hitchcock 2005; Hitchcock 2017, p. 485) se presenta como una descomposición analítica de un paradigmático “proceso de pensamiento crítico”. Si previamente esta descomposición daba lugar a siete fases o aspectos, en su última versión, Hitchcock considera hasta doce puntos que involucrarían el tipo de procedimientos mentales y toma de decisiones personales que tales habilidades permitirían llevar a cabo de manera consciente y adecuadamente monitorizada:

Quizá el mejor modo de conceptualizar un proceso de pensamiento crítico consista en un listado de comprobación de sus diversos componentes que pueden darse en distintos órdenes, de manera selectiva o todos a un tiempo. Tales componentes podrían incluir: (1) darse cuenta de una dificultad, (2) definir un problema, (3) dividir el problema en subproblemas manejables, (4) formular un conjunto de posibles soluciones al problema o subproblema, (5) determinar qué evidencia es relevante para decidirse por una u otra solución al problema o subproblema, (6) diseñar un plan sistemático de observaciones y experimentaciones que nos suministrarán tales evidencias relevantes, (7) llevar a cabo el plan sistemático de observaciones y experimentaciones, (8) recoger los resultados de las observaciones y



experimentaciones sistemáticas, (9) recoger testimonios e informaciones relevantes de otros agentes, (10) juzgar la credibilidad de tales testimonios e informaciones suministrados por otros, (11) extraer conclusiones de las evidencias y testimonios aceptables recogidos y (12) aceptar la solución sustentada adecuadamente por la evidencia¹⁷.

No obstante lo dicho, se abren algunos espacios para la interacción. Especialmente en las llamadas “habilidades de consulta” que estarían relacionadas sobre todo con la fases (9) y (10), aunque se trata de un espacio, en mi opinión, excesivamente acotado que recuerda al carácter marginal otorgado al “testimonio” en la epistemología tradicional (Cf. Broncano & Vega 2008). Curiosamente, Hitchcock menciona el “pensamiento crítico *colaborativo*” tan solo en relación con las “habilidades emocionales” que serían especialmente útiles en situaciones interactivas (situaciones a las que no da especial primacía, se trataría solo de una variante situacional de aplicación del “pensamiento crítico”), al permitirnos tales habilidades supuestamente reconocer las reacciones, actitudes y compromisos de nuestros interlocutores.

En su amplia revisión del *estado de la cuestión* en cuanto a las diversas aproximaciones al “pensamiento crítico”, Hitchcock hace, finalmente, alusión a, al menos, dos líneas o tipos de ampliaciones y alternativas propuestas en dicho campo. La primera de ellas tiene que ver con la inclusión, entre las habilidades, de capacidades complementarias como “identificar asunciones” y “construir y evaluar definiciones”. En esta misma línea pueden considerarse los trabajos que J. Anthony Blair (ed. 2021, pp. 225ss) agrupa bajo el epígrafe de “Otros elementos del pensamiento crítico” y que incluyen, precisamente,

¹⁷ Mi traducción de Hitchcock [2018] 2020: “Perhaps the best way to conceptualize the critical thinking process is as a checklist whose component events can occur in a variety of orders, selectively, and more than once. These component events might include (1) noticing a difficulty, (2) defining the problem, (3) dividing the problem into manageable sub-problems, (4) formulating a variety of possible solutions to the problem or sub-problem, (5) determining what evidence is relevant to deciding among possible solutions to the problem or sub-problem, (6) devising a plan of systematic observation or experiment that will uncover the relevant evidence, (7) carrying out the plan of systematic observation or experimentation, (8) noting the results of the systematic observation or experiment, (9) gathering relevant testimony and information from others, (10) judging the credibility of testimony and information gathered from others, (11) drawing conclusions from gathered evidence and accepted testimony, and (12) accepting a solution that the evidence adequately supports”.



un capítulo sobre “definiciones” de R. Ennis (2021, pp. 249-270) y otro de D. Hample y Y. Dai sobre “generalizaciones” (2021, pp. 271-288). La idea común de estas aportaciones es que los tratamientos usuales del pensamiento crítico se han centrado de manera demasiado restrictiva en el “análisis y evaluación de argumentos” como productos acabados, es decir, no necesariamente integrados en una perspectiva interactiva sino, generalmente, de manera aislada y conforme a modelos monológicos, cuando hay otros aspectos, de carácter complementario o poco atendidos en dichos tratamientos usuales, que pueden contribuir al examen, construcción y manejo de razones.

Y lo cierto es que tales tipos de cuestiones y ampliaciones del foco de interés también han ido surgiendo, de manera paralela, en el campo de los estudios sobre argumentación, en los que paulatinamente se ha ido extendiendo el espectro de los objetos de análisis argumentativo desde los especímenes más clásicos de argumentos explícitos verbalizados y normalizados, al papel que desempeñan en las interacciones argumentativas elementos como imágenes (Birdsell & Groarke 2007; Marraud 2018b), narraciones (Olmos ed. 2017), definiciones (Hitchcock 2021), preguntas (Galindo Castañeda 2020) y hasta sonidos y prosodias (Kišiček 2015).

La otra línea mencionada por Hitchcock interesa más al planteamiento que aquí se propone y tiene que ver con algunas propuestas que, precisamente, tratarían de paliar los *sesgos individualistas* que han presentado tradicionalmente las propuestas de “pensamiento crítico”. Así, algunos autores como R. Paul (1981, 1984), J. R. Martin (1992) o B. Thayer-Bacon (1993, 2000) habrían señalado la necesidad de:

- a) reforzar los aspectos dialecticos sobre los individuales y egocéntricos del pensamiento crítico,
- b) reorientar el adiestramiento hacia el reconocimiento de la diversidad de posturas sobre distintas cuestiones, muy especialmente en lo relativo a cuestiones prácticas, relacionadas con decisiones y acciones,
- c) desarrollar el “pensamiento crítico” como una actividad social e interactiva de agentes humanos, que presentan vínculos, habilidades y disposiciones variados (agentes encarnados, social y culturalmente situados, dotados de imaginación, intuición y emociones).



En palabras de Hitchcock ([2018] 2020):

Un rasgo común de estas propuestas es el tratamiento del pensamiento crítico como una actividad social, interactiva, en la que nos involucramos personalmente, algo que se asemejaría a la costura colaborativa (*quilting bee*) o a la construcción de graneros (Thayer-Bacon 2000), más que a la actividad individual, solitaria y distante, simbolizada por *El Pensador* de Rodin¹⁸.

4. UN EJEMPLO DE CONFLUENCIA FRUCTÍFERA

Con todo, quizá sea el “nuevo paradigma de pensamiento crítico” (Battersby & Bailin, 2018) propuesto por Mark Battersby y Sharon Bailin en diversas publicaciones (de ambos y de cada uno de ellos) desde finales de los años 80, y que se acoge a la noción reconociblemente deweyana de “indagación” (*inquiry*), para representar el objeto y función del adiestramiento pedagógico buscado, el que más se acerca a los intereses y preocupaciones aquí reseñados.

Una de las características de las propuestas de Battersby y Bailin es que parten de una consideración de las habilidades de pensamiento crítico radicalmente mediada por el tipo de *práctica socialmente reconocida* en la que tales habilidades se ejercen de manera funcional y con un cierto objetivo. Así, en Bailin ([1999] 2018), se sostiene que las aproximaciones al pensamiento crítico que se centran exclusivamente en describir y fomentar un listado preconcebido de habilidades y disposiciones fallan, precisamente, al no reconocer la dimensión que pasa por “comprender” la naturaleza o la clave de la práctica involucrada¹⁹ en el despliegue de tales habilidades y disposiciones.

Battersby y Bailin toman como *práctica paradigmática* lo que denominan “indagación” (Battersby & Bailin [2009] 2018), cuya definición escueta –“el proceso para alcanzar un juicio razonado en diversas cuestiones, muchas veces de carácter complejo” (Battersby & Bailin 2018, p. xiii)– quizá no

¹⁸ Mi traducción de: “A common thread in these proposals is treatment of critical thinking as a social, interactive, personally engaged activity like that of a quilting bee or a barn-raising (Thayer-Bacon 2000) rather than as an individual, solitary, distanced activity symbolized by Rodin’s *The Thinker*.”

¹⁹ “The kind of failure to understand which seems to characterize Percy’s performance would be viewed as a failure to see the point of the practice.” (Bailin [1999] 2018, p. 39).



resulte aún demasiado determinante, pero cuya caracterización detallada por parte de estos autores contiene sugerencias que van, a mi entender por el mejor camino:

1. “se trata de un proceso epistemológico más que lógico”: con lo que quieren significar que los estándares con los que se evalúa pueden ser más amplios de lo que algunas aproximaciones que se limitan a recoger un *catálogo de buenos y malos argumentos* permitirían²⁰;
2. “el paradigma de la indagación difiere del tradicional al ser netamente *dialéctico*”, lo que se traduce en que el foco se pone en la evaluación explícitamente *comparativa* de razones y argumentos que inciden en perspectivas diversas sobre los problemas abordados, más que en la evaluación de argumentos aislados;²¹
3. además, “el paradigma de la indagación es conscientemente *contextual*”.

Battersby y Bailin asumen, pues, de manera radical, el carácter dialéctico, comparativo y convenientemente contextualizado (de acuerdo a prácticas concretas) del buen juicio apoyado en razones (*reasoned judgment*), y eso tiene una incidencia que se percibe netamente en sus propuestas de *habilidades y disposiciones* propias del “pensamiento crítico”. Así, en otro de sus textos (Battersby & Bailin [2011] 2018), en el que, con vistas a desarrollar su “nuevo paradigma”, reivindican la necesidad de retomar algunos aspectos de lo que se ha llamado “argumentación conductiva” (Wellman 1971, pp.61–62; Cf. Olmos 2018), acaban proponiendo una serie de “directrices” (*guidelines*) para alcanzar un “juicio razonado” que se convierten en otras tantas habilidades que habría que adquirir y en las que destacan los aspectos más dialécticos, dinámicos, ponderativos, integradores y colaborativos (es decir, los aspectos más obviamente argumentativos e interactivos) de tales procesos:

²⁰ La extendida práctica de suministrar catálogos de falacias para su estudio y sobre todo “reconocimiento en el discurso de otros” por parte de los alumnos, como modo para que adquieran habilidades asociadas al pensamiento crítico, ha sido cuestionada por Gascón (2016) y por Marraud (2017).

²¹ “we argue that the central goal of critical thinking is the making of reasoned judgments and that arriving at reasoned judgments is, in most cases, a dialectical process involving the comparative weighing of a variety of contending positions and arguments. Recognizing this dialectical dimension means that critical thinking pedagogy should focus on the kind of comparative evaluation and weighing of reasons.” (Battersby & Bailin 2018, p. xvi).



1. Revisar apropiadamente el “espacio dialéctico”, i.e. identificar los argumentos relevantes y la historia del debate sobre la cuestión tratada;
2. Considerar una amplia gama de objeciones a estos argumentos y de las respuestas dadas a tales objeciones;
3. Evaluar cada uno de los argumentos teniendo en cuenta los criterios relevantes para cada uno de ellos;
4. Establecer la carga de la prueba y el nivel de precisión de las pruebas y evidencias requerido por el caso;
5. Valorar diversas posibilidades a la vista de las alternativas;
6. Tener en cuenta un amplio rango de consideraciones;
7. Tener en cuenta y considerar una amplia variedad de perspectivas;
8. Considerar el modo en el que se enmarcan (*frame*) las cuestiones, argumentos y razones;
9. Reconocer y tratar de incorporar los puntos fuertes de las diversas posiciones;
10. Ponderar adecuadamente consideraciones, valores y argumentaos variados;
11. Examinar hasta qué punto las propias convicciones y experiencias puedan estar inclinando el juicio;
12. Establecer el juicio alcanzado con el nivel apropiado de confianza, adjudicar proporcionalmente al juicio la fuerza que le den las razones aducidas.

Como vemos, la cosa se complica y a la vez se enriquece de manera especialmente sugerente, y aun así, quizá tal complejidad nos esté advirtiendo de que el único modo de abordar con solvencia tales tareas pase por colocarlas en el espacio compartido de la *interacción argumentativa*, involucrando a agentes y roles variados, tal como sucede, de manera obligada por la propia normativa de la práctica, en el mundo jurídico²².

²² La descripción y caracterización que J. Woods (2017, pp. 142-146) hace de lo que llama “justificación forense”, “actividad forense” y hasta “profesión forense”, como prácticas en las que el examen público y colectivo de las razones es lo que cuenta, frente a instancias epistémicas *factivas*, de carácter más directo, causal e individual (que son aquellas en las que él se centra en dicho texto), resulta especialmente pertinente en este sentido.



Sin embargo, con toda la carga comparativa, abierta a perspectivas, alternativas y posicionamientos diversos que Battersby y Bailin mencionan como inherente al desempeño del pensamiento crítico, estos autores no siempre construyen sus referentes en términos de tal interacción. Curiosamente, cuando más explícitamente lo hacen es cuando se vuelcan en revisar su planteamiento desde el punto de vista de las virtudes y disposiciones varias que involucra (Bailin & Battersby [2016] 2018). Es aquí donde su propio concepto de “indagación” admite explícitamente su raíz pragmatista y deweyana y donde se vincula a una *comunidad de indagación* (Dewey 1938) que le dé sentido y que actúe de instancia normativa:

La práctica de la indagación requiere ser parte de y participar en una comunidad en la que las personas argumentan unas con otras, es decir, una comunidad de indagación [...] Una comunidad de indagación no es, sin embargo, únicamente una comunidad en la que las personas argumentan unas con otras. Es una comunidad en la que lo hacen de un modo que ejemplifica las virtudes de la indagación [...] Una comunidad de indagación es una comunidad que tiene entre sus objetivos la indagación racional y el juicio razonado. Una comunidad que se caracteriza por ciertos tipos de relaciones e interacciones, es decir, intercambios presididos por una mentalidad abierta y ecuánime, que aportan críticas rigurosas y respetuosas, y que conllevan un compromiso por el trato respetuoso, la participación significativa y la interacción productiva²³.

5. CONCLUSIÓN

La posibilidad de seguir ahondando en una comprensión explícitamente argumentativa y característicamente interactiva de las *habilidades* y

²³ Mi traducción de: “the practice of inquiry requires being a part of and taking part in a community in which people can argue with one another, that is, a community of inquiry [...] A community of inquiry is not just a community in which people argue with each other, however. It is a community in which they do it in a way which instantiates the virtues of inquiry.[...] A community of inquiry is a community which has as its aim rational inquiry and reasoned judgment. And it is a community which is characterized by certain sorts of relationships and interactions, i.e., by open-minded and fair-minded exchanges, by rigorous but respectful critique, and by a commitment to respectful treatment, meaningful participation, and productive interaction” (Bailin & Battersby [2016] 2018, pp. 335-336).



disposiciones del “pensamiento crítico” puede verse beneficiada por la recuperación de algunas de las líneas e ideas aquí expuestas y estaría en consonancia con los planteamientos más sugerentes que se han dado en los últimos tiempos en el campo de la “teoría de la argumentación”, donde cada vez están más extendidas ideas como el carácter ineludiblemente dialéctico, comparativo y ponderado del examen de razones (Marraud 2021), el propio sentido funcional e interactivo del concepto de razón (Mercier & Sperber, 2011; Olmos, 2021) o la orientación contextual y dependiente de prácticas concretas (con sus normas, expectativas, compromisos y obligaciones racionales) de toda evaluación argumentativa (Olmos 2015, van Eemeren 2018).

En este trabajo, se han revisado las confluencias teóricas y prácticas de las propuestas realizadas por autores de dos campos muy afines: el pensamiento crítico (en su consideración más pedagógica y metodológica) y la teoría de la argumentación. Hemos visto que, pese al mutuo reconocimiento de objetivos y, a veces incluso, herramientas conceptuales comunes, no todas las versiones del pensamiento crítico enfatizan igualmente tales confluencias.

Se ha querido, en todo caso, poner de manifiesto las ventajas que puede ofrecer al pensamiento crítico la asunción de que es específicamente en las prácticas argumentativas de carácter interactivo, colectivo y marcadamente dialéctico donde cobran sentido las habilidades y actitudes que pretendemos calificar a una pensadora crítica, más que en instancias solitarias y mentales de evaluación de evidencias y toma de decisiones. Desde este supuesto, que cada vez caracteriza con mayor claridad los propios desarrollos contemporáneos en el campo de la argumentación, se puede avanzar hacia una confluencia que haga, por otro lado, justicia a las propuestas pragmatistas que estarían, de acuerdo con la mayoría de sus seguidores, en el origen de los anhelos y objetivos sociales del movimiento del *critical thinking*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberdein, A. (2010). “Virtue in Argument”. *Argumentation* 24: 165–179.
- Bailin, S. ([1999] 2018). “The Problem with Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking”. En M. Battersby y S. Bailin (2018), pp. 32-47.



- Bailin, S. y M. Battersby ([2016] 2018). “Fostering the Virtues of Inquiry”. En M. Battersby y S. Bailin (2018), pp. 327-345.
- Battersby, M. y S. Bailin ([2009] 2018). “Inquiry: A Dialectical Approach to Teaching Critical Thinking”. En M. Battersby y S. Bailin (2018), pp. 67-82.
- Battersby, M. & S. Baitlin ([2011] 2018). “Guidelines for Reaching a Reasoned Judgment”. En M. Battersby y S. Bailin (2018), pp. 84-109.
- Battersby, M. y S. Bailin (2018). *Inquiry: A New Paradigm for Critical Thinking. Windsor Studies in Argumentation* (Vol. 7). Windsor, ON: University of Windsor. Libre acceso on-line: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/54>
- Birdsell, D.S. y L. Groarke (2007). “Outlines of a theory of visual argument”. *Argumentation and Advocacy* 43 (3/4): 103-113.
- Blair, J. A. (2020). “Is there an Informal Logic Approach to Argument”. En C. Dutilh, et al. eds., *Reason to Dissent. Proceedings of the 3rd European Conference on Argumentation*, Vol I, pp. 47-66. College Publications.
- Blair, J. A., ed. (2021). *Studies in Critical Thinking. Windsor Studies in Argumentation* (Vol. 8). Windsor, ON: University of Windsor. Libre acceso on-line: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/106>
- Bohman, J ([2005] 2021). “Critical Theory”. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Libre acceso on-line: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/>
- Broncano, F. y J. Vega (2008). “Introduction to monographic section: Testimony and Trust in Contemporary Epistemology”. *Theoria* 61: 5-9. Libre acceso on-line: <https://ojs.ehu.eus/index.php/THEORIA/article/view/1>
- Cohen, D. H. (2005). “Arguments that backfire”. En: D. Hitchcock y D. Farr, eds., *The uses of argument: Proceedings of the sixth conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation*, pp. 58-65. Hamilton, ON: OSSA.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath. Disponible on-line: <https://archive.org/details/howwethink00deweiala/mode/2up?ref=ol&view=theater>
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.



- Eemeren, F. H. van (2018) “Distinguishing Between Different Kinds of Argumentative Practices”. En *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*, pp. 129-148. Dordrecht: Springer (Argumentation Library 33)
- Ennis, R. (2021). “Definition”. En Blair, J. A., ed, pp. 249-270.
- Fisher, A. (2021). “What Critical Thinking Is”. En Blair, J. A., ed., pp. 7-26.
- Galindo Castañeda, J. (2020). *El papel de las preguntas en la argumentación filosófica. Un análisis dialéctico* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras: Libre acceso on-line: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/40599>
- Gascón, J. Á. (2015). “Arguing as a virtuous arguer would argue”. *Informal Logic*, 35(4), 467–487.
- Gascón, J. Á. (2016). “La falacia de las falacias”. Libre acceso on-line: <https://medium.com/@JAGascon/la-falacia-de-las-falacias-2dbc1a105916>
- Gascón, J. Á. (2018). “La teoría de la virtud argumentativa: ¿un mero complemento moral? *Revista Iberoamericana de Argumentación* 17: 61–74. Libre acceso on-line: <https://revistas.uam.es/ria/article/view/ria2018.17.003/10701>
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hample, D. y Y. Dai (2021). “Generalizing”. En Blair, J. A., ed, pp. 271-288.
- Hildebrand, D. (2021). “John Dewey”. En Edward N. Zalta, ed., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Libre acceso on-line: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/dewey/>
- Hitchcock, D. (2017). “Critical Thinking as an Educational Ideal”. En *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*, pp. 477-497. Dordrecht: Springer.
- Hitchcock, D. ([2018] 2020). “Critical Thinking”. En Edward N. Zalta, ed., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Libre acceso on-line: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>
- Hitchcock, D. (2021). *Definition: A practical guide to constructing and evaluating definitions of terms*. Windsor Studies in Argumentation (Vol. 11). Windsor, ON: University of Windsor. Libre acceso on-line:



- Hutto, D., and E. Myin (2013). *Radicalizing Enactivism: Basic Minds without Content*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenicek, M. y D. Hitchcock (2005). *Evidence-based practice: Logic and critical thinking in medicine*. Chicago: AMA Press.
- Johnson, R. (2000). *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/165>
- Kišiček, G. (2015). “The role of prosodic features in the analysis of multimodal argumentation”. En B. Garssen et al., eds., *Proceedings of the 8th international conference of the International Society for the Study of Argumentation, July 1–4 2014*, pp. 730–740. Amsterdam: SicSat.
- Marraud, H. (2017a). “¿En qué consiste argumentar?”. En A. Cuevas Badallo et al., eds., *Cultura científica y cultura tecnológica. Actas del IV Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología* (pp. 687-690). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Marraud, H. (2017b). “¿Falacias? No, gracias (Anfibología)”. *Murmullos filosóficos* 6 (12): 51-58.
- Marraud, H. (2018a). “Prácticas lingüísticas y prácticas argumentativas”. En C. Noemi Padilla (ed.), *Perspectivas sobre el significado. Desde lo biológico a lo social*, 85-108. Editorial de la Universidad de La Serena.
- Marraud, H. (2028b). “Arguments from Ostension”, *Argumentation* 32 (3): 309-327.
- Marraud, H. (2020). *En buena lógica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Marraud, H. (2021). “Qué es la dialéctica de los argumentos”. Disponible en: https://www.academia.edu/50827225/Qu%C3%A9_es_la_dial%C3%A9ctica_de_los_argumentos
- Martin, J. R. (1992). “Critical Thinking for a Humane World”. En S. P. Norris, ed., *The Generalizability of Critical Thinking*, pp. 163-180. New York: Teachers College Press.
- Mercier, H. y D. Sperber (2011). “Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory”, *Behavioral and Brain Sciences* 34: 57-111.



- Mercier, H. & D. Sperber (2017). *The Enigma of Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olmos, P. (2015). “Prácticas argumentativas: las conversaciones cotidianas y el discurso especializado”. *Actas I Congreso Internacional de la Red española de Filosofía, Valencia 3-5 septiembre 2014*, Vol XI, pp. 53-64. Red Española de Filosofía.
- Olmos, P. (2017a). “Del argumentar al razonar y vuelta a empezar”. En A. Cuevas Badallo et al., eds., *Cultura científica y cultura tecnológica. Actas del IV Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología* (pp. 723-728). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Olmos, P., ed. (2017b). *Narration as Argument*. Dordrecht: Springer. (Argumentation Library, 31).
- Olmos, P. (2018). “Commentary on Bermejo-Luque’s ‘The appraisal of con-
ductions’”. En S. Oswald, ed. *Proceedings of the 2nd ECA Conference. Fribourg 2017*, pp. 19-27. London: College Publications.
- Olmos, P. (2020) “The Value of Judgmental Subjectivity”. En *Proceedings of the 12th International Conference of the OSSA: Evidence, Persuasion & Diversity, 3-6 June 2020*, University of Windsor. Disponible en: <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2471&context=ossaarchive>
- Olmos, P. (2021). “¿Qué significa “reconocer razones”?” En A. Cuevas, et al., eds., *Actas del X Congreso de la SLMFCE (Salamanca, 16-19 de noviembre de 2021)*, pp. 504-506. Salamanca: USAL, Instituto eCyT, SLMFCE. Disponible en: <https://xslmfce.usal.es/wp-content/uploads/2021/11/ActasXSLMFCE2021.pdf>
- Olmos, P. (en prensa). “Reason-giving-based accounts of abduction”. En L. Magnani, ed. *Handbook of Abductive Cognition*. Cham: Springer.
- Paul, R. W. (1981). “Teaching Critical Thinking in the ‘Strong’ Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis”, *Informal Logic*, 4(2): 2–7.
- Paul, R. W. (1984). “Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society”, *Educational Leadership*, 42(1): 4–14.



- Paul, R. W. (1992). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking. Rohnert Park, CA: Sonoma State University,
- Pinto, R. (2001). *Argument, Inference and Dialectic: Collected Papers on Informal Logic*. Dordrecht: Kluwer.
- Schafersman, S. D. (1991). "An Introduction to Critical Thinking". Disponible en: <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason; Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Thayer-Bacon, B. J. (1993). "Caring and Its Relationship to Critical Thinking", *Educational Theory*, 43(3): 323–340.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.
- van Eemeren, F. H. et al. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- van Eemeren, F. H. (2015). "Bingo! Promising developments in argumentation theory". En F. H. Eemeren y B. Garseen, eds., *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory* (pp. 3-25). Cham: Springer.
- Vega Reñón, L. (2014). "El renacimiento de la teoría de la argumentación", *Revista Iberoamericana de Argumentación* 9: 1-41. Libre acceso on-line: <https://revistas.uam.es/ria/article/view/8157/8501>
- Vega Reñón, L. (2015). *Introducción a la teoría de la argumentación*. Lima: Palestra.
- Wellman, C. (1971). *Challenge and Response: Justification in Ethics*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Woods, J. (2017). "Reorienting the logic of abduction". En L. Magnani y T. Bertolotti, eds., *Springer Handbook of Model-Based Science*, pp. 137-150. Dordrecht: Springer.

