

## PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y HERMENÉUTICA.

Exploring Perspectives and Challenges in the Study of  
Critical Thinking: A Comprehensive Bibliographic  
and Hermeneutic Analysis.

**Mireia Vendrell Morancho.**

Universidad Complutense de  
Madrid. Madrid, España.

[mvendrel@ucm.es](mailto:mvendrel@ucm.es)

 <https://orcid.org/0000-0002-7286-8867>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270214>

### RESUMEN

Este artículo realiza una exploración del concepto de “pensamiento crítico” a través de un análisis bibliográfico y hermenéutico. Se abordan tres movimientos relacionados con el tema y se consideran las perspectivas de destacados autores del Movimiento del Pensamiento Crítico. A partir de esto, se propone una definición operativa que incorpora elementos consensuados y críticas de las definiciones de los mencionados autores, con el objetivo de aplicarla en contextos educativos. Asimismo, se destaca la relevancia de promover el pensamiento crítico en la sociedad y se sugieren áreas de investigación futura para este campo. En suma, este artículo proporciona una comprensión profunda y práctica del pensamiento crítico, brindando una base sólida para su implementación en diferentes ámbitos educativos y sociales.

**Palabras claves:** Pensamiento crítico; pensamiento; razonamiento; conceptualización.

### ABSTRACT

This scientific article delves into the concept of “critical thinking” using a comprehensive bibliographic and hermeneutic analysis. It examines three related movements in this area and incorporates perspectives from leading authors in the Critical Thinking Movement. Subsequently, an operational definition is proposed, encompassing aspects of consensus and criticism from these authors, with the ultimate goal of its application in educational contexts. Furthermore, the significance of fostering critical thinking within society is emphasized, and potential areas for future research within this domain are suggested. Overall, this article provides a profound and pragmatic comprehension of critical thinking, furnishing a robust groundwork for its effective implementation across diverse educational and social environments.

**Keywords:** Critical thinking, thinking, reasoning, conceptualization.

## **INTRODUCCIÓN. NECESIDAD DE EXPLORAR LAS DINÁMICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

El impacto del pensamiento crítico en los estudiantes ha llevado a las instituciones de educativas a incorporarlo en sus programas y a considerarlo un aspecto esencial de lo que se espera de los estudiantes y se busca desarrollar en los graduados (Archila y otros, 2022; Prat-Sala y van Duuren, 2022). Sin embargo, a menudo se carece de claridad sobre cómo lograr esto en la práctica, generando una brecha entre las expectativas y la realidad. En concreto, la necesidad de enseñar el pensamiento crítico en las instituciones educativas y su importancia contrastan con la falta de consenso en cuanto a su terminología, su composición y sus parámetros (Hatcher y Possin, 2020; Plummer y otros, 2022).

Con el propósito de abordar la problemática mencionada, el presente artículo tiene como objetivo desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva sobre el término “pensamiento crítico”. Para lograr este objetivo, se utiliza una metodología de análisis bibliográfico y hermenéutico que permitirá examinar de manera comprensiva y reflexiva los principales movimientos en el estudio del pensamiento crítico, las perspectivas de los autores líderes y, con base en estas, las áreas de acuerdo y desacuerdo dentro del movimiento central del pensamiento crítico. Esta metodología proporciona una perspectiva crítica y reflexiva sobre el tema, permitiendo comprender cómo se ha desarrollado y evolucionado una idea o concepto y cómo se interpreta en diferentes contextos. Al estudiar estos movimientos, se logra una mejor comprensión del pensamiento crítico y su importancia en la educación y en la sociedad. En resumen, el objetivo final es contribuir al desarrollo de esta tipología de pensa-

miento y entender su importancia en la educación y en la sociedad.

## **DESENTRAÑANDO LOS MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

El pensamiento crítico tiene sus raíces en la filosofía clásica, específicamente en el método heurístico de Sócrates (Colln-Applying y Giuliano, 2017). Sin embargo, no fue hasta la década de 1970 que se despertó un interés internacional en su estudio, motivado por la detección de las limitaciones de la lógica formal para evaluar argumentos y el descontento del profesorado con las habilidades de razonamiento de los estudiantes (Ennis, 2015; Facione, 1990b). Como resultado, se desarrolló un enfoque que defendía la lógica no formal como un medio más preciso para analizar y evaluar la estructura de los razonamientos en situaciones naturales y cotidianas. En este contexto, el surgimiento del movimiento de la lógica no formal, considerado actualmente como un subcampo de la filosofía, atrajo el interés de otras disciplinas, en particular de la pedagogía, interesada en el desarrollo del pensamiento crítico, y de la psicología, que se inclinaba a indagar en los procesos implícitos del pensamiento.

La contribución de las tres perspectivas mencionadas al estudio del pensamiento crítico ha sido el motor de desarrollo del Movimiento del Pensamiento Crítico, tal como se conoce en la actualidad. A diferencia de la lógica no formal, que se centra en el razonamiento y la argumentación, el pensamiento crítico se entiende como un constructo eminentemente evaluativo que abarca todas las capacidades propias del pensamiento de orden superior. Además, el fomento del pensamiento crítico no solo busca mejorar el pensamiento, sino también la capacidad de actuar de acuerdo con dicho pensamiento.

El Movimiento del Pensamiento Crítico se divide en dos oleadas (Figura

ra 1). La primera, iniciada en la década de 1970 y compuesta principalmente por filósofos, se centró en el estudio de la lógica y la razón, es decir, en las habilidades para identificar y evaluar estructuras argumentativas (Mesones, 2016). En la segunda oleada, iniciada en los años 80 y altamente influenciada por psicólogos y educadores (Paul, 2011), el pensamiento crítico se consideró como un constructo más amplio que engloba un espectro de habilida-

des más completo, especialmente las relativas al juicio. Además, se comenzó a reconocer el papel de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico (Davies y Barnett, 2015). Estas se relacionan con el deseo y la voluntad de comprometerse con el pensamiento; esto es, de dedicar el esfuerzo cognitivo necesario para ejercitar y aplicar sus habilidades de PC (Halpern, 1998; Llano, 2015; Paul, 1990).

**FIGURA 1**

## Movimientos del pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

En este aspecto, se detecta que el Movimiento del Pensamiento Crítico, inicialmente integrado por teóricos estrechamente vinculados con la filosofía, se centraba en la dimensión individual del pensamiento crítico, es decir, en la dimensión cognitiva y de propensión. La primera se relaciona con las habilidades de argumentación y juicio, y la segunda con las disposiciones, emociones o actitudes que inclinan al sujeto a hacer uso de sus habilidades de pensamiento crítico. Por último, cabe destacar que los autores de esta oleada, aunque se enfocan en la dimensión individual del pensamiento crítico, contemplan preocupaciones más amplias. Un claro ejemplo en este sentido es Richard W. Paul, quien se centra en el desarrollo del pensamiento crítico (habilidades y disposiciones) con un claro objetivo social (Paul, 2005).

Por su parte, el Movimiento de la Criticidad, compuesto por académicos como Ronald Barnett y Ralph Johnson, está estrechamente relacionado con el Movimiento del Pensamiento Crítico y se enfoca en las implicaciones más amplias del pensamiento crítico para la educación superior y la sociedad en términos generales (Davies, 2015). El objetivo del Movimiento de la Criticidad es formar personas críticas y comprometidas socialmente (Ten-Dam y Volman, 2004). Según Barnett, el propósito subyacente de la educación y sus actores es "desarrollar las capacidades para pensar críticamente...de entenderse a sí mismo críticamente y de actuar críticamente, formando así personas críticas que no están sujetas al mundo, sino que son capaces de actuar de forma autónoma y con propósito dentro de él" (Barnett, 1997: 7). Por lo tanto, la educación debe ayudar a formar individuos

críticos que no solo son conscientes de su entorno, sino que también tienen la capacidad de actuar de manera efectiva dentro de él.

Aunque los autores del Movimiento de la Criticidad defienden la relevancia de la dimensión individual del Movimiento de Pensamiento Crítico (dimensión cognitiva y de propensión), se centran en la acción y virtud crítica. A diferencia de los proponentes del Movimiento de Pensamiento Crítico, que consideran que para ser considerada una persona crítica se requieren habilidades y disposiciones de pensamiento crítico, los teóricos de la criticidad, centrados en la dimensión sociocultural, opinan que la realización completa del pensamiento crítico requiere de una participación en el mundo a través de acciones críticas y consecuentes. Por lo tanto, consideran que la práctica, no solo la especulación, es esencial para la realización completa del pensamiento crítico, es decir, pensamiento crítico, autorreflexión y acción críticas, lo que en conjunto equivale a criticidad (Barnett, 1997).

Por su parte, el Movimiento de la Pedagogía Crítica, compuesto por educadores radicales que se han visto altamente influenciados por la teoría crítica alemana y el marxismo (Davies y Barnett, 2015), añade a la dimensión educativa del Movimiento de Pensamiento Crítico la importancia de las relaciones sociales como una parte esencial de su enfoque. Los teóricos del Movimiento de la Pedagogía Crítica, como Paulo Freire, Donald Schön, Peter McLaren o Henry Giroux, se centran en la dimensión social del pensamiento crítico, y consideran que el papel de los educadores es el de intelectuales transformadores que denuncian las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de la escuela (Freire, 1970; Giroux, 1988). Estos educadores trabajan para ofrecer las con-

diciones necesarias para que los estudiantes tengan el conocimiento y el valor para luchar por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. Para ello, utilizan formas de pedagogía que tratan a los estudiantes como agentes críticos, problematizando el conocimiento y utilizando el diálogo crítico. En este sentido, mientras que los teóricos de la criticidad proponen planteamientos sociopolíticamente neutrales, los defensores del Movimiento de la Pedagogía Crítica promueven la acción de resistencia a las condiciones opresivas con el fin de lograr un cambio político-social profundo (Burbules y Berk, 1999; Ten-Dam y Volman, 2004). En otras palabras, para el Movimiento de Criticidad, el objetivo principal del pensamiento crítico es formar personas críticas y comprometidas socialmente, mientras que para el Movimiento de la Pedagogía Crítica, el objetivo es formar ciudadanos empoderados que descubran y critiquen activamente los mecanismos específicos de poder y opresión. Así, se observa que el adjetivo "crítico" tiene un significado notablemente diferente según el movimiento que se estudie. En el Movimiento de Pensamiento Crítico, "crítico" se utiliza como sinónimo de "criticism", mientras que en el Movimiento de Pedagogía Crítica, se utiliza como sinónimo de "critique". Es decir, en el Movimiento de Pensamiento Crítico, hacer una crítica implica enfocarse en la estructura de los argumentos y señalar los defectos encontrados, mientras que en el Movimiento de Pedagogía Crítica, hacer una crítica implica analizar el significado subyacente del discurso. Cabe destacar que, aunque el significado del adjetivo crítico es heterogéneo entre los tres movimientos, todos comparten la convicción de que fomentar el escepticismo en los estudiantes es un objetivo educativo fundamental para los docentes (Burbules y Berk, 1999).

## **DESAFIANDO EL STATU QUO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ANÁLISIS DE LOS AUTORES LÍDERES Y ÁREAS DE DESACUERDO EN EL MOVIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

A continuación, se procede a analizar los planteamientos de los seis autores líderes del Movimiento de Pensamiento Crítico: Peter Facione, Robert H. Ennis, Matthew Lipman, John E. McPeck, Richard W. Paul y Harvey Siegel. Es importante destacar que todos ellos pertenecen al ámbito de la filosofía de la educación y han ido refinando y precisando sus definiciones a lo largo del tiempo gracias a debates conceptuales, investigaciones empíricas y, por supuesto, las aportaciones y críticas de otros autores.

### **Peter Facione y el Informe Delphi**

El Informe Delphi sobre el pensamiento crítico, liderado por Peter Facione, fue encargado por la Asociación Filosófica Estadounidense con el objetivo de consensuar un posicionamiento sobre el papel del pensamiento crítico en los modelos de formación educativa (Facione, 1990a). Este estudio aborda las dimensiones cognitivas y actitudinales del pensamiento crítico, así como recomendaciones sobre su desarrollo y evaluación.

En el informe, se propone una definición del pensamiento crítico como un “juicio intencionado y autorregulado que da lugar a la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como a la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa dicho juicio” (Facione, 1990: 3). Además, se destacan seis habilidades interdependientes de pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. El informe también enfatiza la

importancia de las disposiciones de pensamiento crítico para la vida en general y para cuestiones específicas, preguntas o problemas.

Los puntos fuertes del Informe Delphi incluyen su enfoque exhaustivo en las habilidades cognitivas y actitudinales del pensamiento crítico, y su capacidad para guiar la formación educativa y la evaluación. Además, ha sido influyente en el campo de la educación y la evaluación. No obstante, la definición y habilidades propuestas pueden ser limitadas al no tener en cuenta aspectos importantes del pensamiento crítico, como la creatividad (Halpern, 2014), la sensibilidad cultural y el pensamiento crítico en contextos sociales y políticos (Hemming, 2000; Weinstein, 1991). Además, la definición y las habilidades pueden ser demasiado abstractas y no proporcionar una guía clara para la enseñanza y la evaluación del pensamiento crítico en situaciones reales.

### **Robert H. Ennis.**

Robert H. Ennis, uno de los fundadores del campo de investigación en el pensamiento crítico (Davies y Barnett, 2015), ofrece una definición muy influyente desde una perspectiva filosófica (Goodsett, 2020; Hawes, 2003). En su definición, establece el constructo como un “pensamiento razonable y reflexivo centrado en la decisión de qué creer o hacer” (Ennis, 1985:45). Esta definición conlleva tres implicaciones: la atención se centra en la evaluación del propio pensamiento del individuo, el énfasis en la toma de decisiones y la elección de alternativas, y la consideración de que el pensamiento crítico es una combinación de habilidades y disposiciones.

En términos generales, la definición de Ennis ha sido valiosa para proporcionar un marco teórico y conceptual para el pensamiento crítico. Sin embargo, ha sido objeto de críticas y revisiones a lo largo del tiempo. En concreto, la definición carece



de claridad en cuanto a su alcance y contenido (Kuhn, 2019), no considera suficientemente los aspectos disposicionales que influyen en el pensamiento crítico, no toma en cuenta los contextos culturales y sociales que pueden influir en la valoración del pensamiento crítico, no enfatiza lo suficiente en la importancia de la acción y no incluye explícitamente la creatividad como una dimensión relevante del pensamiento crítico. Por tanto, aunque la definición de Ennis ha sido útil, es importante reconocer que existen limitaciones en su aplicación y que se deben considerar otras perspectivas para enriquecer la comprensión del pensamiento crítico.

### Matthew Lipman.

La concepción de pensamiento crítico de Lipman se centra en su naturaleza autocorrectiva, sensible al contexto y basada en criterios objetivos (Lipman, 1987, 1991). En concreto, destaca que el proceso para lograr juicios informados y la toma de decisiones fundamentadas en la evidencia disponible se basa en el uso de criterios, la autocorrección y la sensibilidad al contexto (Lipman, 1987, 2003). Además, aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva social, fomentando la creación de comunidades de investigación donde el diálogo filosófico se convierte en una herramienta fundamental para la reflexión crítica y el intercambio de ideas (Lipman, 1988).

Los puntos fuertes de la definición de Lipman radican en su enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo de orden superior, el énfasis en la importancia del uso de criterios objetivos, la sensibilidad al contexto y la autocorrección para lograr juicios informados y la toma de decisiones fundamentadas. Además, su perspectiva social sobre el pensamiento crítico es valiosa para la mejora de la calidad del pensamiento en el ámbito educativo y la formación de ciudadanos responsables. Sin

embargo, su enfoque principal en el diálogo filosófico puede no ser suficiente para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en todos los estudiantes, por lo que es necesario complementar con otros enfoques y estrategias pedagógicas. Asimismo, se cuestiona la inclusión del pensamiento crítico y creativo dentro del pensamiento de orden superior, y se reconoce la importancia de comprender los matices entre estas formas de pensamiento para su enseñanza efectiva y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

### John E. McPeck.

La concepción de pensamiento crítico de McPeck se basa en “la propensión y habilidad de comprometerse en una actividad con escepticismo reflexivo” (Mcpeck, 1981: 8), y afirma que esta habilidad depende profundamente del contenido y contexto disciplinario en el que se aplica (Mcpeck, 1981; McPeck, 1985b). Por lo tanto, aboga por una formación basada en competencias críticas específicas a los contenidos disciplinares en lugar de una habilidad general de pensamiento crítico (McPeck, 1985a).

Entre los puntos fuertes de la definición de McPeck, se destacan su énfasis en la importancia del conocimiento disciplinario específico para el desarrollo del pensamiento crítico, su abordaje de tres cuestiones clave: la propensión y habilidad para comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, la convergencia de propensiones y habilidades, y la relación entre el pensamiento crítico y la reflexión constante y la evaluación crítica de las creencias y conocimientos. Sin embargo, la definición de McPeck ha recibido críticas debido a su falta de claridad y a la posibilidad de que el enfoque en la competencia disciplinaria específica pueda limitar la capacidad de los estudiantes para aplicar habilidades de pensamiento crítico en diferentes contextos. Además, algunos críticos han señalado

que su énfasis en la reflexión constante y la evaluación crítica de las creencias y conocimientos puede ser insuficiente para el desarrollo completo de las habilidades de pensamiento crítico (Difabio de Anglat, 2005).

En general, la posición de McPeck se diferencia de la del Movimiento de Pensamiento Crítico en la medida en que enfatiza la importancia del conocimiento disciplinario específico para el desarrollo del pensamiento crítico y critica la idea de que el pensamiento crítico es una habilidad generalizable (Weinstein, 1993). Aunque la definición de McPeck ha sido criticada por su falta de claridad y su enfoque en la competencia disciplinaria específica, sigue siendo una perspectiva valiosa en el campo del pensamiento crítico al enfatizar la importancia del contexto y el contenido en el desarrollo de habilidades críticas.

### **Richard W. Paul.**

La concepción de pensamiento crítico de Richard Paul destaca la dimensión ética y se basa en tradiciones filosóficas, así como en hallazgos generados desde una perspectiva psicológica-cognitiva y del desarrollo. Paul enfatiza que el pensamiento crítico puede ser definido de diversas maneras sin que ninguna de ellas deba ser considerada como la definitiva (Paul y Elder, 2000), lo que demuestra su interés por desarrollar un concepto inclusivo de pensamiento crítico que abarque diversas disciplinas, perspectivas y objetivos.

Paul considera que el pensamiento crítico es aquel en el que el pensante mejora la calidad de su pensamiento al someterlo a estándares intelectuales, apoderándose de las estructuras inherentes del acto de pensar (Paul y Elder, 2003). El resultado es un pensador crítico y ejercitado que formula problemas y preguntas vitales, acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar la efectivamente, llega a conclusiones y soluciones, probándolas con crite-

rios y estándares relevantes, piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento y reconoce y evalúa, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas (Paul, 2005; Paul y Elder, 2019).

Los puntos fuertes de la definición de Paul incluyen la importancia que se otorga a la efectiva comunicación y resolución de problemas, así como al desarrollo de disposiciones para una mente crítica que son intrínsecas al carácter de la persona. Además, Paul destaca la necesidad de comprometerse en un proceso sistemático, autodirigido, disciplinado, monitorizado y correctivo que entrelaza dos fases: el análisis y la evaluación del pensamiento. Sin embargo, la definición de Paul podría resultar demasiado amplia e inclusiva, lo que dificultaría su aplicación concreta en la práctica. Asimismo, su enfoque en la automejora del pensamiento individual podría limitar la importancia de trabajar colectivamente para abordar los problemas complejos de la sociedad.

### **Harvey Siegel.**

La concepción de Harvey Siegel sobre pensamiento crítico destaca la estrecha relación entre racionalidad y pensamiento crítico, siendo ambos constructos coextensivos en relación con la relevancia otorgada a las razones (Siegel, 1988). Siegel considera que una persona racional es aquella que “cree y actúa sobre la base de razones” (Siegel, 1989: 21), mientras que un pensador crítico es el que es “movido apropiadamente por razones” (Siegel, 1989: 10). Según el autor, el pensamiento crítico es un cognado educativo de la racionalidad y, por lo tanto, una educación dirigida al fomento del pensamiento crítico es la que se encuentra dirigida al desarrollo de personas racionales que tengan la habilidad de entender la naturaleza de las razones y su evaluación (Siegel, 1980, 1989).

En cuanto a los puntos fuertes de la definición de Siegel, se destaca la importancia de la evaluación de las razones y el espíritu crítico para el desarrollo de personas que piensan y actúan de manera coherente sobre la base de razones. Siegel también defiende que el pensamiento crítico es fundamental para la ética y la epistemología de la educación, y que los docentes tienen la obligación moral de fomentar su desarrollo entre su estudiantado. Sin embargo, Siegel también destaca que la condición de persona racional no garantiza la de crítica, y que para ser considerado una persona crítica se requiere de un espíritu o actitud crítica (Siegel, 1980). Por lo tanto, una crítica a la definición de Siegel es que podría no ser suficientemente clara en cuanto a cómo se desarrolla y fomenta el espíritu crítico en los estudiantes. Además, podría argumentarse que la definición de Siegel parece enfocarse más en la evaluación y menos en la creación de argumentos o ideas originales.

Peter Facione, Robert H. Ennis, Matthew Lipman, John E. McPeck, Richard W. Paul y Harvey Siegel son reconocidos filósofos y académicos que han realizado valiosas contribuciones en el estudio y la enseñanza del pensamiento crítico. Aunque cada uno tiene su propia perspectiva, existen áreas en las que coinciden y otras en las que difieren. En este artículo, se han presentado brevemente los planteamientos de estos autores líderes del área, los cuales representan las áreas de acuerdo y desacuerdo aplicables tanto a estos autores como al estudio del pensamiento crítico en general.

Todos los autores citados, así como otros expertos en la materia, coinciden en la importancia de las habilidades de razonamiento en el pensamiento crítico. Se considera que este último implica habilidades como la identificación de argumentos, la evaluación de evidencia y la formulación de conclusiones. Asimismo,

existe un consenso general en la importancia del pensamiento crítico como una habilidad crucial que debe ser enseñada y desarrollada en todas las personas, particularmente en contextos educativos. Se considera que el pensamiento crítico es esencial para la vida cotidiana, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el éxito en la educación y en la carrera profesional. Por último, se está de acuerdo en la necesidad de definir claramente el pensamiento crítico, ya que esto es esencial para enseñarlo y evaluarlo de manera efectiva.

En cuanto a las áreas de desacuerdo, se destacan dos cuestiones que tienen importantes implicaciones educativas. En primer lugar, la definición exacta del pensamiento crítico sigue siendo objeto de debate (Hatcher y Possin, 2020). Si bien se está de acuerdo en la necesidad de definirlo, existen diferencias en cómo hacerlo. Por ejemplo, algunos expertos lo definen como un proceso de análisis y evaluación, mientras que otros lo consideran un proceso de resolución de problemas y toma de decisiones. En segundo lugar, existe una discusión acerca de cómo enseñar el pensamiento crítico. Aunque los expertos están de acuerdo en su importancia, difieren en cómo debe enseñarse. Algunos defienden la enseñanza explícita y sistemática (Dwyer, 2017; Yaiche, 2021), mientras que otros creen que se debe fomentar a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos reales (Archila y otros, 2022; Santos y otros, 2021). Además, algunos consideran que es un constructo general y debe enseñarse en cursos independientes (Mcpeck, 1981), mientras que otros piensan que es dependiente de la disciplina, por lo que debe enseñarse a través de la disciplina concreta (Ennis, 2018). En relación con este tema, se acepta ampliamente que el pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento que conlleva son de gran importancia. Sin embargo, toda-



vía existen discrepancias en cuanto a su definición precisa y la manera de enseñarlas. Por lo tanto, es crucial continuar analizando y reflexionando sobre estas cuestiones para seguir progresando en la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico. Con el objetivo de clarificar el término “pensamiento crítico” y contribuir a la formación de una sociedad más crítica, equitativa y justa, a continuación se procede a explorar su definición con base en los puntos fuertes y críticas de las concepciones de los autores previamente analizados, para ofrecer una definición concreta.

### **DEFINICIÓN OPERATIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU APLICACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

A partir de las conceptualizaciones, fortalezas y críticas de las definiciones de pensamiento crítico de los autores mencionados, así como de otros autores, es posible elaborar una definición operativa del pensamiento crítico y su aplicación en contextos educativos, especialmente en la educación superior. Así, el pensamiento crítico se define como una propensión y habilidad para comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo (Kavenuke y otros, 2020; Mcpeck, 1981), evaluando críticamente las creencias y conocimientos (Dyer y Hall, 2019; Paul y otros, 2019), y actuando de manera coherente sobre la base de razones fundamentadas. Esta definición hace hincapié en la relevancia del conocimiento disciplinario específico para el desarrollo del pensamiento crítico (Ennis, 2018; Hughes, 2014), así como en la convergencia de propensiones y habilidades críticas (Heard y otros, 2020). Además, se resalta la importancia del contexto y del contenido en el desarrollo de habilidades críticas, como la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Dwyer, 2017; Nagel y otros, 2020).

Resulta esencial considerar los contextos culturales, sociales y políticos que pueden influir en la valoración del pensamiento crítico y en su aplicación en situaciones reales. Asimismo, se destaca la importancia de la acción y de la ética, así como la necesidad de trabajar en conjunto para abordar los problemas de la sociedad. Es fundamental tener en cuenta que el pensamiento creativo se aborda de manera independiente al pensamiento crítico, y se subraya la importancia del espíritu crítico como un aspecto inherente al carácter de la persona. Finalmente, se hace énfasis en la importancia de la evaluación de las razones y del espíritu crítico para el desarrollo de personas que piensan y actúan de manera coherente sobre la base de razones.

En coherencia con lo expuesto, se infiere que la implementación efectiva del pensamiento crítico en contextos educativos requiere la promoción de habilidades, disposiciones y estrategias prácticas que permitan el desarrollo de habilidades analíticas (Abrami y otros, 2008; Danczak y otros, 2020), la capacidad de hacer preguntas críticas (Paul y Elder, 2007) y la habilidad de pensar de forma creativa (Dwyer, 2017; Halpern, 2014). Además, es fundamental fomentar disposiciones críticas, como la curiosidad, el escepticismo reflexivo, la humildad intelectual y la apertura mental, que son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2019; Uslu, 2020).

Es importante destacar que el aprendizaje del pensamiento crítico no puede abordarse de manera aislada o desconectada del contexto cultural, social y político en el que se produce (Volman y ten Dam, 2015). Por lo tanto, la implementación efectiva del pensamiento crítico en contextos educativos debe tener en cuenta las diferentes perspectivas y experiencias de los estudiantes, así como las implicaciones de la sociedad y la cultura en el desarrollo de habilidades

críticas. Por su parte, para fomentar el desarrollo de habilidades en el análisis y evaluación de información, se pueden proporcionar ejercicios y prácticas que promuevan la identificación de información relevante, la evaluación de la calidad de la información y la identificación de patrones y tendencias en la información. También es importante fomentar el uso de diferentes fuentes y perspectivas al evaluar información, y proporcionar retroalimentación constructiva sobre la capacidad de interpretación y análisis.

En cuanto a la habilidad de hacer preguntas críticas, esta se puede fomentar a través de la enseñanza de técnicas de preguntas abiertas y cerradas, y proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen la formulación de preguntas críticas (Abrami y otros, 2015; Tiruneh y otros, 2014). Del mismo modo, es importante fomentar la discusión crítica y el diálogo en el aula, y proveer retroalimentación constructiva sobre la calidad de las preguntas formuladas.

Para fomentar la habilidad de pensar de forma creativa, es necesario proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen el pensamiento divergente y la generación de ideas. Los estudiantes pueden aprender a pensar de forma creativa a través de la resolución de problemas complejos, la realización de proyectos de investigación y la exploración de diferentes soluciones y enfoques para un problema (Arsih y otros, 2021; Goodsett, 2020). También es importante fomentar la imaginación y la innovación en el proceso de aprendizaje, y proporcionar retroalimentación constructiva sobre la calidad de las ideas generadas (Abrami y otros, 2015).

Finalmente, para fomentar las disposiciones críticas de curiosidad, escepticismo reflexivo, humildad intelectual y apertura mental, es necesario crear un ambiente que despierte el interés y la curiosidad de los

estudiantes. Además, es necesario fomentar la exploración y la investigación autónoma, enseñar a los estudiantes a cuestionar y evaluar la información de manera crítica, cultivar la humildad intelectual y promover la apertura mental, la disposición a considerar ideas y argumentos que difieren de las propias, y considerar diferentes posibilidades y soluciones.

### **CONCLUSIÓN. EL VALOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA VIDA, LA SOCIEDAD Y EL DESARROLLO HUMANO**

El pensamiento crítico es una competencia valiosa en la vida y en la sociedad, ya que permite una evaluación más efectiva de la información y la toma de decisiones informadas. En sintonía, permite una participación más activa en el debate público y contribuye a generar y sostener una sociedad más justa y equitativa. Igualmente, contribuye al desarrollo de la humanidad en tanto que promueve la reflexión y la crítica de ideas y prácticas injustas o dañinas. En lo que a esto se refiere, el desarrollo del pensamiento crítico contribuye al fomento de una sociedad más consciente y responsable en términos sociales, éticos y medioambientales.

Actualmente, el pensamiento crítico se suele estudiar dentro del enfoque del Movimiento del Pensamiento Crítico, que se centra en el estudio de las habilidades de pensamiento crítico. También se ha prestado atención a las disposiciones del pensamiento crítico, como el "espíritu crítico", que se relaciona con la dimensión moral y emocional del pensamiento crítico (Holma, 2015). Además, hay enfoques complementarios, como el Movimiento de Criticidad y el Movimiento de la Pedagogía Crítica, que se centran en el estudio de la acción crítica y la formación de individuos comprometidos y críticos capaces de promover la transformación hacia una ciudadanía más comprometida y una sociedad más justa. Dentro del Movimiento del

Pensamiento Crítico, hay tres perspectivas principales que estudian el pensamiento crítico: la filosófica, la psicológica y la educativa. Cada perspectiva tiene un enfoque y objetivo teórico diferente, lo que ayuda a una comprensión más profunda del constructo en cuestión. Los expertos pioneros del Movimiento del Pensamiento Crítico presentan diferencias en la forma en la que conceptualizan el constructo debido a los diferentes objetivos de investigación y teorías y enfoques desde los cuales abordan el estudio.

Las discrepancias en las conceptualizaciones de los diferentes autores ejemplifican las áreas de desacuerdo en relación con la comprensión del pensamiento crítico. Estas discrepancias pueden proporcionar una visión más amplia y compleja del pensamiento crítico y cómo opera, pero también pueden dificultar su promoción y evaluación adecuada, particularmente en contextos educativos. Esto contribuye a que el pensamiento crítico sea un concepto ambiguo en la praxis educativa. (Archila y otros, 2022; Evangelisto, 2021).

Teniendo en cuenta los puntos anteriormente mencionados, en este trabajo se ha trabajado en la articulación de una conceptualización operativa y con profundidad didáctica del pensamiento crítico en la que se especifican comportamientos específicos susceptibles de ser identificados y observados empíricamente. De esta manera, se contribuye a mejorar la comprensión y el estudio del pensamiento crítico, permitiendo una enseñanza y evaluación más eficaces.

En conclusión, si bien este estudio ha logrado proporcionar una visión profunda y operativa del pensamiento crítico, es importante destacar la necesidad de seguir investigando sobre cómo se desarrolla y qué factores influyen en este proceso. Sólo de esta manera podremos diseñar estrategias educativas más efectivas para fomen-

tar y fortalecer el pensamiento crítico en diferentes contextos y así contribuir al desarrollo de ciudadanos más críticos y reflexivos en nuestra sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMI, Philip y otros (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>

ABRAMI, Philip y otros (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>

ARCHILA, Pablo Antonio y otros (2022). Using the Controversy over Human Race to Introduce Students to the Identification and the Evaluation of Arguments. *Science & Education*, 31, 861–892. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00299-8>

ARSIH, Fitri y otros (2021). Randai learning model to enhance pre-service biology teachers' critical thinking skills. *International Journal of Instruction*, 14(2), 845–860. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14247a>

BARNETT, Ronald (1997). *Higher Education: A Critical Business*, 1997. Open University Press.

BURBULES, Nicholas y BERK, Rupert (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits; en POPKEWITZ, Thomas y FENDLER, Lynn (Eds.), *Critical Theories in Education*. (pp 45–65). Routledge.

COLLN-APPLING, Cristina y GIULIANO, Danielle (2017). A concept analysis of critical thinking: A guide for nurse educators. *Nurse Education Today*, 49, 106–109. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.007>

DANCZAK, Stephen y otros (2020). Development and validation

of an instrument to measure undergraduate chemistry students' critical thinking skills. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 62-78. <https://doi.org/10.1039/c8rp00130h>

DAVIES, Martin (2015). A Model of Critical Thinking in Higher Education; en PAULSEN, Michael (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research Volume 30*. (pp. 41-92). Springer Cham. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1>

DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (2015). The palgrave handbook of critical thinking in higher education; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan New York. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda (2005). El "critical thinking movement" y la educación intelectual. *Estudios Sobre Educación*, 9, 167-187.

DWYER, Christopher (2017). *Critical thinking: Conceptual perspectives and practical guidelines*. Cambridge University Press.

DYER, Kathleen y HALL, Raymond (2019). Effect of Critical Thinking Education on Epistemically Unwarranted Beliefs in College Students. *Research in Higher Education*, 60(3), 293-314. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9513-3>

ENNIS, Robert (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>

ENNIS, Robert (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (pp. 31-48). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-37805-7>

ENNIS, Robert (2018). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vi-*

*sion*. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>

EVANGELISTO, Christa (2021). *Critical Thinking In Stem: A Qualitative Study Of Community College Teaching Techniques*. *Journal of STEM Education*, 22(2), 33-39.

FACIONE, Peter (1990a). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. *Research Findings and Recommendations*.

FACIONE, Peter. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test -College Level Technical Report #2 Factors Predictive of CT Skills*. In California Academic Press.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

GIROUX, Henry (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Praeger. <https://doi.org/10.1177/002205748817000209>

GOODSETT, Mandi (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102163. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>

HALPERN, Diane (1998). *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring*. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

HALPERN, Diane (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.

HATCHER, Donald y POSSIN, Kevin (2020). Chapter 16 Commentary; en FASKO, Daniel; (Ed.). *Critical Thinking and Reasoning. Theory, Development, Instruction, and Assessment*. (pp. 298-322). Brill/ Sense Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781412991445.d102>

HAWES, Gustavo (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. En Documento de Trabajo 2003/6; Proyecto Meceseup TAL 010 (Vol. 1). [http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion\\_Superior/2003\\_PensamientoCritico.pdf](http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion_Superior/2003_PensamientoCritico.pdf)

HEARD, Jonathan y otros (2020). Critical Thinking: Skill Development Framework. The Australian Council for Educational Research (ACER), 1–26.

HEMMING, Heather (2000). Encouraging Critical Thinking: "But... What Does That Mean?" McGill Journal of Education, 3(2), 173–186. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8525>

HOLMA, Katariina (2015). The Critical Spirit: Emotional and Moral Dimensions of Critical Thinking. Studier i Pædagogisk Filosofi, 4(1), 17–28.

HUGHES, Conrad (2014). Theory of Knowledge aims, objectives and assessment Criteria: An analysis of critical thinking descriptors. Journal of Research in International Education, 13(1), 30–45. <https://doi.org/10.1177/1475240914528084>

KAVENUKE, Patrick y otros (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematized, self-confidence and scepticism. Thinking Skills and Creativity, 37(March 2019), 100677. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>

KUHN, Deanna (2019). Critical Thinking as Discourse. Human Development, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>

LIPMAN, Matthew (1987). Critical Thinking: What can it be? Analytic Teaching, 8(1), 5–12. <http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197>

LIPMAN, Matthew (1988). Philosophy for children and critical thinking. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 7(4), 40–42.

LIPMAN, Matthew (1991). Thinking in education Cambridge University Press. Cambridge UK, 1991.

LIPMAN, Matthew (2003). Thinking in Education (2a ed.). Cambridge University Press.

LLANO, Stephen (2015). Debate's Relationship to Critical Thinking; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. (pp. 139–152). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137378057\\_13](https://doi.org/10.1057/9781137378057_13)

MCPECK, John (1981). Critical thinking and education. St Martin's Press.

MCPECK, John (1985a). Critical Thinking and the Trivial Pursuit Theory of Knowledge. Teaching Philosophy, 8(4), 295–308.

MCPECK, John (1985b). Richard Paul's critique of critical thinking and education. Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic, 2(1), 112–123. <https://doi.org/10.4324/9781315526492>

MESONES, Gustavo (2016). Diagnóstico Del Pensamiento Crítico En La Enseñanza De La Matemática En El Contexto De La Educación Secundaria Peruana (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona (España).

NAGEL, Marie-Theres y otros (2020). Performance Assessment of Generic and Domain-Specific Skills in Higher Education Economics; en Student Learning in German Higher Education. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_14)

PAUL, Richard (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Center for Critical Thinking, Sonoma State University.

PAUL, Richard (2005). The state of critical thinking today. New Directions for Community Colleges, 2005(130), 27–38. <https://doi.org/10.1002/cc.193>

PAUL, Richard (2011). Critical thinking movement: 3 waves. <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>



PAUL, Richard y ELDER, Linda (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2000). Critical thinking: Nine strategies for everyday life, Part I. *Journal of Developmental Education*, 24(1), 40–41.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2007). Critical Thinking : The Art of Socratic Questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(1), 36–37.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2019). A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes With a Critical Thinking Master Rubric. The Foundation for Critical Thinking. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

PAUL, Richard y otros (2019). The thinker's guide to engineering reasoning: Based on critical thinking concepts and tools. Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

PLUMMER, Kenneth y otros (2022). Enhancing Critical Thinking Skills through Decision-Based Learning Keywords Decision-based learning Critical thinking. *Innovative Higher Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09595-9>

PRAT-SALA, Merce y VAN DUUREN, Mike (2022). Critical Thinking Performance Increases in Psychology Undergraduates Measured Using a Workplace-Recognized Test. *Teaching of Psychology*, 49(2), 153–163. <https://doi.org/10.1177/0098628320957981>

SANTOS, Luis y otros (2021). Critical Thinking and Language Learning. *CTLL. The Journal of the JALT Critical Thinking SIG 2 (1)*. 1-49. <http://www.jaltcriticalthinking.org>

SIEGEL, Harvey (1980). Critical Thinking as an Educational Ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/00131728009336046>

SIEGEL, Harvey (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Taylor & Francis.

SIEGEL, Harvey (1989). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80(1), 9–41. <https://doi.org/10.1007/BF00869946>

TEN-DAM, Geert y VOLMAN, Monique (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>

TIRUNEH, Dawit y otros (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>

USLU, Salih (2020). Critical Thinking Dispositions of Social Studies Teacher Candidates. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1), 72–79. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.61.72.79>

VOLMAN, Monique y TEN DAM, Geert (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (pp. 593–603). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137378057\\_35](https://doi.org/10.1057/9781137378057_35)

WEINSTEIN, Mark (1991). Critical Thinking and Education for Democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23(2), 9–29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1991.tb00129.x>

Weinstein, Mark (1993). Critical Thinking: The Great Debate. *Educational Theory*, 43(1), 99–117.

YAICHE, Wahida (2021). Boosting EFL Learners Critical Thinking through Guided Discovery: a Classroom-Oriented Research on First-Year Master Students. *Arab World English Journal*, 12(1), 71–89. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no16>