

2018-01-01

¿Qué entienden los profesores chilenos por pensamiento crítico?

Matías Darraidou García-Huidobro
mdarraidou@gmail.com

María Karina Lozic Pavez
mklozic@gmail.com

Sergio Galdames Poblete
sergiogaldames@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

García-Huidobro, M. D., M.K. Lozic Pavez, y S.Galdames Poblete. (2018). ¿Qué entienden los profesores chilenos por pensamiento crítico?. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 49-72. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.5219>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

¿Qué entienden los profesores chilenos por pensamiento crítico?

Matías Darraidou García-Huidobro

Universidad San Sebastián, sede Valdivia, Chile.
mdarraidou@gmail.com

María Karina Lozic Pavez

Universidad San Sebastián, sede Valdivia, Chile.
mklozic@gmail.com

Sergio Galdames Poblete

University College London, Reino Unido.
sergiogaldames@gmail.com



Resumen: Este artículo reporta una investigación cuyo objetivo fue explorar 1) la concepción de pensamiento crítico que un grupo de profesores chilenos de lenguaje y comunicación tiene y 2) las prácticas que estos implementan para promoverlo. Con una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a profesores de distintos contextos educativos. Todos los participantes consideraron que el pensamiento crítico es un elemento fundamental en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. En cuanto a las prácticas pedagógicas para promover el pensamiento crítico en el aula, los participantes manifestaron ciertas limitaciones en un contexto pedagógico desfavorable que está centrado en resultados académicos asociados a las pruebas estandarizadas locales.

Palabras clave: pensamiento crítico, enseñanza, profesores, Chile.

Recibido: 26 de enero de 2018
Aceptado: 8 de marzo de 2018

Cómo citar este artículo: Darraidou García-Huidobro, M. D., Lozic Pavez, M. K. y Galdames Poblete, S. (2018). ¿Qué entienden los profesores chilenos por pensamiento crítico? *Actualidades Pedagógicas*, (72), 49-72. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.5219>



What do Chilean teachers understand by critical thinking?

Abstract: This article presents a research that aimed to explore: (1) the notion of a group of language and communication teachers from Chile on critical thinking; and (2) the practices they implement to promote it. A qualitative methodology and an interpretive approach were used to conduct six semi-structured interviews with teachers from different educational contexts. All participants considered that critical thinking is fundamental for the development of student learning. Regarding pedagogical practices to promote critical thinking in the classroom, participants described certain limitations due to an unfavorable pedagogical context centered on academic results, associated with local standardized tests.

Keywords: critical thinking, teaching, teachers, Chile.



O que os professores chilenos entendem por pensamento crítico?

Resumo: Este artigo reporta uma pesquisa cujo objetivo foi explorar 1) a concepção de pensamento crítico que um grupo de professores chilenos de linguagem e comunicação têm e 2) as práticas que estes implementam para promovê-lo. Com uma metodologia qualitativa e um foco interpretativo, realizaram-se seis entrevistas semiestruturadas a professores de diferentes contextos educativos. Todos os participantes consideraram que o pensamento crítico é um elemento fundamental no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Em quanto às práticas pedagógicas para promover o pensamento crítico na sala de aula, os participantes manifestaram certas limitações em um contexto pedagógico desfavorável que está centrado em resultados acadêmicos associados aos testes padronizados locais.

Palavras chave: pensamento crítico, ensino, professores, Chile.



Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico parece ser una preocupación generalizada en los diferentes niveles del sistema educativo (Barnett, 1997). Asimismo, parece ser ya casi un lugar común la idea de que poseer pensamiento crítico es vital para relacionarse con el conocimiento, particularmente en un mundo saturado de información, de acelerado cambio y complejidad (Paul, 1992). Autores fundacionales como Dewey (1997) han sostenido que el objetivo de la educación, más allá de la adquisición de ciertos contenidos, es enseñarnos a pensar y a hacerlo de forma crítica. Sin embargo, el concepto de pensamiento crítico no es una idea clara y distinta para profesores y académicos (Moore, 2013). Distintos autores han desarrollado diferentes marcos conceptuales, enfoques y énfasis con respecto al pensamiento crítico. Por su parte, las conceptualizaciones de los profesores de educación secundaria sobre este complejo tema parecen ser un área fértil de exploración.

Desde el comienzo de la historia humana el lenguaje y el pensamiento se han entrelazado. Mediante la expresión de la imaginación, la lectura y el disfrute de grandes obras de arte, es posible expandir las mentes de los estudiantes y ejercitar el pensamiento crítico, promoviendo una mejor interacción con el conocimiento y la sociedad. El mundo actual, de rápida evolución tecnológica, abre nuevas formas de comunicación multimodal que devienen en una pedagogía de multialfabetizaciones (Cope y Kalantzis, 2009), donde la creación de significado es un proceso activo que plantea nuevos desafíos en torno al acceso a la información. Con este contexto en mente, se eligió llevar a cabo una investigación que busca explorar las diferentes concepciones sobre pensamiento crítico que un grupo de profesores de lenguaje chilenos de enseñanza media tienen y cómo estos declaran llevarlo a la práctica. Se espera que este estudio aumente el debate y expanda el conocimiento sobre pensamiento crítico en la educación chilena enfocado en la práctica real de los profesores.

Diversas concepciones de pensamiento crítico

Aristóteles (384–322 a. C.) entendió el pensamiento como la característica más distintiva de los seres humanos con respecto a otras especies. Esta concepción ha sido severamente cuestionada en tiempos más recientes y ha sido reemplazada por la idea de que pensar es un proceso biológico donde el pensamiento humano puede ser más complejo o sutil que el de otros animales, pero la diferencia estriba simplemente en una cuestión de complejidad, no de naturaleza (Boostrom, 2005).

Aunque ha sido una meta educativa durante la mayor parte del siglo, con autores tan importantes como Dewey (1997), es a principios de la década de 1980 en Estados Unidos cuando se ha puesto una mayor atención al desarrollo del concepto pensamiento crítico (Ennis, 1993), y especialmente a cómo evaluarlo y medirlo. Luego de la publicación de *A Nation at Risk* (The National Commission on Excellence in Education, U. S. Department of Education, 1983) en Estados Unidos, el pensamiento crítico se convierte en un interés educativo significativo, lo que genera un movimiento global para desarrollar y comprender este concepto. Sin embargo, es necesario considerar ciertos antecedentes relacionados con las primeras teorías formales de la adquisición del lenguaje, considerando que esta investigación está abocada a explorar el concepto de pensamiento crítico en profesores de lenguaje y comunicación.

Tal como se apuntaba, la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje es fundamental. De Saussure (2011) explica que el lenguaje es un sistema de signos que articula ideas. En muchos sentidos, nuestro uso individual de este sistema en un contexto es una de las mejores herramientas que tienen los humanos para involucrar al mundo, desarrollar ideas y compartirlas con otros. Vygotsky (1986) explora el uso individual del lenguaje y el pensamiento como una función superior que tiene diferentes orígenes filogenéticos y ontogenéticos. Propone una conexión temprana entre el lenguaje y el habla en la vida de los niños, que inicia una nueva forma de conducta que hace que el habla comience a servir al intelecto y los pensamientos comiencen a articularse (Vygotsky, 1986). Por su parte, Piaget (1997) señala que el lenguaje es una consecuencia del nivel de inteligencia de un niño que describe diferentes etapas de complejidad. Para Dewey (1997) el pensamiento inicial del niño se torna progresivamente en un pensamiento reflexivo, que involucra una consideración activa y cuidadosa de cualquier

creencia o forma de conocimiento a la luz de sus fundamentos. Esta última idea ha tenido una gran influencia en otros académicos involucrados en el desarrollo educativo posterior del pensamiento crítico (Swartz y Perkins, 1989; Lipman, 2003; Fisher, 2013) y ha servido como punto de partida para desarrollar diferentes posturas en torno a este complejo concepto.

A pesar de las muchas acepciones entre los autores con respecto a una definición de pensamiento crítico, Ten Dam y Volman (2004) identificaron tres componentes centrales del término. Primero, un punto de vista filosófico, donde el pensamiento crítico se relaciona con aquella norma del buen pensar, el aspecto racional del pensamiento humano y las virtudes intelectuales precisas para acercarse al mundo de una manera razonable. En segundo lugar, un punto de vista psicológico, donde el pensamiento crítico se percibe como un conjunto de habilidades de orden superior y donde el foco está en los procesos de instrucción. Finalmente, en tercer lugar, un punto de vista relacionado con la llamada pedagogía crítica, donde el pensamiento crítico se reconoce como una capacidad para identificar y superar la injusticia social, desarrollando el componente básico de la empatía (Damianidou y Phtiaka, 2016).

Desde una perspectiva psicológica, la Asociación Americana de Psicología (APA), dirigida por Faccione (1990), caracterizó el término *pensamiento crítico* como un juicio voluntario y autorregulado que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas, criterio-lógicas o contextuales en las que se basa ese juicio. Esta definición tiene una resonancia significativa en el mundo educativo y es ampliamente aceptada por su descripción de las diferentes etapas cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico.

Atabaki, Keshtiaray y Yarmohammadian (2015) sugieren que los filósofos ponen el relieve en las actitudes de pensamiento crítico; mientras que los psicólogos ponen más atención en las habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, según estos autores, los filósofos están más preocupados por explorar la naturaleza del pensamiento crítico y los psicólogos están más ocupados del proceso cognitivo y los componentes para investigar los problemas prácticos. En teoría, los partidarios del enfoque psicológico consideran que eventualmente estas habilidades ayudarían al ciudadano a formarse juicios sobre asuntos públicos y contribuir a la solución de problemas sociales (Glaser, 1985). Por su parte, Kincheloe (2011) sugiere que

en la práctica no existe un verdadero pensamiento crítico que se aísle de lo político.

Gran repercusión han tenido en la teoría y práctica educativa los autores vinculados a lo que se ha llamado pedagogía crítica. Este concepto se ha utilizado ampliamente para describir prácticas múltiples asociadas con un aula cooperativa, contenido político o proceso exhaustivo sobre cuál es el propósito de la educación (Apple y Gandin, 2009). Autores como Rogers, Wetzel y O'Daniels (2016) sostienen que esta forma de enseñanza se relaciona con una investigación acerca de la perspectiva de poder y el posicionamiento presente en los textos y en la sociedad. Por su parte, McLaren (2009) sugiere que la pedagogía crítica es tan variada como sus muchos patrocinadores, en tanto que De Leon (2006) identifica ciertos objetivos comunes de la pedagogía crítica, como la comprensión de la educación como un acto político, la transformación de las escuelas hacia la búsqueda de la justicia social y el empoderamiento de la comunidad educativa.

54 ■ Sin duda, uno de los autores más importantes vinculados a la pedagogía crítica es Freire (1970), quien distingue dos tipos de educación que acaso aclaran considerablemente el propósito de una pedagogía crítica: la educación bancaria y la educación para la presentación de problemas. En el primer tipo, los maestros son domesticadores que depositan el conocimiento en estudiantes pasivos y silenciosos. En el segundo tipo, por el cual aboga la pedagogía crítica, los estudiantes asumen un papel activo al dialogar con los maestros y construir el conocimiento juntos.

Considerando toda la exposición teórica anterior, esta investigación explorará la concepción real que tienen los profesores con respecto a la criticidad y cómo la fomentan, tratando de relacionar estas concepciones con la revisión de literatura previa (tabla 1).

Tabla 1. Resumen de concepciones e ideas en torno al pensamiento crítico

Concepciones de pensamiento crítico	Definiciones, ideas y autores
Filosófica/racionalista	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración activa y cuidadosa de las creencias que forman nuestro conocimiento (Dewey, 1997). • Pensamiento razonable y reflexivo que está enfocado en decidir qué creer o qué hacer (Norris y Ennis, 1989). • Pensamiento disciplinado y autodirigido (Paul, 1992). • Pensamiento que cuenta con un uso apropiado de escepticismo reflexivo acorde con el problema en consideración (McPeck, 1981).
Psicológica/basada en habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Un juicio que es autorregulado y que cuenta con un propósito que genera interpretación, análisis, evaluación e inferencias (Faccione, 1990). • Habilidad operativa en la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia (De Bono, 1992).
Pedagogía crítica/transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento que busca reconocer y superar la injusticia social (Ten Dam y Volman, 2004). • Pensamiento que busca el empoderamiento social, el aprendizaje emancipador (Freire, 1970; Apple, 2006; Kincheloe, 2011). • Pensamiento que evidencia las relaciones de poder presentes en la sociedad (Darner, Baltodano y Torres, 2009; Giroux, 1997; McLaren, 2009).

Fuente: elaboración propia.

El pensamiento crítico en el contexto chileno

Desde los años ochenta en adelante, Chile implementó una serie de políticas orientadas al mercado a través de su sistema educativo. Tal como señalan Bellei y Cabalin (2013), se observaron tres elementos clave en este proceso de mercantilización: la elección de la escuela, la competencia entre las escuelas y la privatización de la educación. De acuerdo con García y Flores (2011), esta transformación redujo el espacio público y la cohesión social, y creó una hipersubjetividad individualizada. Siguiendo a Giroux (2003), Chile, como otro Estado neoliberal, en lugar de fomentar ciudadanos socialmente responsables, estaba nutriendo a ciudadanos egoístas preocupados por sus beneficios, y una democracia crítica fue reemplazada por una democracia de bienes. Varias políticas educativas globales se centraron en eliminar el control estatal y burocrático de las escuelas, aumentar la privatización y la comercialización, debilitar el poder del profesorado y

reconstruir el carácter de un pueblo basado en gran medida en los valores del emprendimiento individual (Apple, 2006). No obstante, durante el 2006 y el 2011, las manifestaciones masivas de estudiantes revelaron que los jóvenes parecían no haber adoptado una actitud socialmente tan indiferente con respecto al sistema. Esta reacción acaso podría estar relacionada con una actitud crítica y de participación social que pueda ser discutida por los participantes de esta investigación.

Al igual que la mayoría de los países del mundo, Chile adoptó un enfoque diferente para el aprendizaje y el contenido, notando los rápidos cambios de nuestra sociedad tecnológica y la necesidad de enfocarse en las habilidades y el metaaprendizaje. Desde la Reforma de 1996, el currículo chileno trae a colación la idea de objetivos transversales, que corresponden a habilidades que deben fomentarse en las diferentes asignaturas. Algunas de estas habilidades son el estímulo del pensamiento metodológico y reflexivo, el desarrollo de la criticidad, la capacidad de resolver problemas, la creatividad y el aprendizaje autónomo (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 1996).

56 ■ Beas (2000) señala que, en Chile, la mayoría de los docentes reconocen la importancia de enseñar a pensar a sus alumnos y que esta comprensión es casi universal. Según la autora, la mayoría de estos profesores también declaran fomentar el pensamiento en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, la autora también afirma que la claridad comienza a desvanecerse cuando se les pide a los maestros que expliquen cómo realmente ponen esto en práctica en sus clases.

Metodología de la investigación

El objetivo de esta investigación es explorar la concepción del pensamiento crítico que tiene un grupo de profesores de secundaria en Chile y cómo estos declaran promover dicha concepción dentro de sus prácticas. Esto significa obtener información sobre las diferentes percepciones e ideas con respecto a este concepto y cómo podrían abordarlo en sus clases. El objetivo de este estudio se puede expresar en las siguientes dos preguntas:

- ¿Qué entienden los profesores de lenguaje por pensamiento crítico?
- ¿Cómo fomentan el pensamiento crítico en sus clases?

Creswell (2012) explica que la investigación cualitativa es adecuada para explorar el significado que individuos o grupos le adscriben a un problema social o humano. En el caso de esta investigación, la criticidad parece ser un concepto complejo que involucra ciertas problemáticas y diferentes significados entre los profesores. Para ello, se realizó una entrevista individual semiestructurada a cada participante. Robson (2011) explica que en las entrevistas semiestructuradas el entrevistador tiene una guía, que funciona como una lista de verificación de los diferentes temas que se tratarán, y un orden determinado de preguntas que son modificables de acuerdo con el flujo de la entrevista. Además, el entrevistador presenta preguntas no planificadas durante la entrevista según lo que dice el entrevistado. En esta investigación, las entrevistas semiestructuradas incluyeron preguntas sobre la conceptualización de los participantes del pensamiento crítico y la forma en que declararon fomentarlo. Se aplicó una amplia pregunta introductoria y luego se avanzó hacia las más específicas, que surgieron de las respuestas y elaboraciones de los participantes. Las principales preguntas de la entrevista fueron:

- ¿Qué ideas te vienen a la mente cuando escuchas el concepto de pensamiento crítico?
- ¿Puedes darme un ejemplo de una actividad de clase en la que fomentes el pensamiento crítico?
- ¿Puedes describir a un alumno que posee y realiza pensamiento crítico?
- ¿Puedes describir a un estudiante que no tiene y no realiza pensamiento crítico?
- ¿La idea de tener pensamiento crítico implica compromiso social o participación?

Los maestros participantes fueron identificados a través del muestreo de oportunidades (Dowling y Brown, 2010; Creswell 2012). Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas y transcritas, se limitaron a una muestra de seis profesores de lenguaje y comunicación de enseñanza media en diferentes escuelas y colegios en Chile. Los nombres de los profesores fueron resguardados y reemplazados por un seudónimo. La tabla 2 resume las características de estos participantes.

Tabla 2. Participantes

Participantes	Edad	Género	Años/ experiencia	Tipo de institución
Manuela	30	Femenino	4	Subvencionada
Javiera	25	Femenino	3	Pública
Luisa	27	Femenino	5	Subvencionada
Armando	31	Masculino	8	Pública
César	25	Masculino	4	Pública
Francisco	27	Masculino	4	Privada

Fuente: elaboración propia.

Para esta investigación se utilizó el enfoque de la teoría fundamentada, basado en Glaser y Strauss (1967) y también en Strauss y Corbin (1998). Tal como Gibson y Brown (2009) explican, la teoría fundamentada es esencialmente un enfoque utilizado para crear teoría a partir de la investigación y el análisis de datos. En este caso, a través de una codificación hecha a la información verbalizada por los profesores, fue posible identificar cinco macrotemas que serán explicados en el siguiente apartado.

58

Hallazgos y discusión

Para todos los entrevistados, enseñar el pensamiento crítico es de “extrema importancia” y constituye una “herramienta indispensable para la vida” (Javiera, Armando, César), o “es muy útil [...] para sobrevivir en el mundo” (Manuela). Es posible vincular estas respuestas al pensamiento de Paul (1992), expresado en el título de su libro, como algo que toda persona necesita para sobrevivir en un mundo que cambia rápidamente. Sin embargo, es notable que casi todos los docentes entrevistados también afirmaron que era una tarea bastante difícil fomentar el pensamiento crítico en sus prácticas. La mayoría de los participantes argumentaron que esta dificultad se debía principalmente a las condiciones y restricciones que las escuelas les imponían. Su propia capacidad o preparación para fomentar el pensamiento crítico nunca apareció en las entrevistas como un factor.

Cinco de los seis entrevistados respondieron que el pensamiento crítico era importante para ellos, pero que las escuelas en Chile no estaban interesadas en fomentarlo y que las pruebas estandarizadas perjudicaban notablemente su desarrollo. Solo un participante (Francisco) declaró que el pensamiento crítico se “fomentaba moderadamente” en las escuelas.

Con respecto al hallazgo de temas relacionados con la conceptualización de pensamiento crítico, fue posible identificar cinco grandes temas que surgieron del análisis de datos: 1) como un ir más allá de los límites; 2) como cuestionamiento; 3) como tener opinión y proporcionar argumentos; 4) como poseer habilidades de orden superior, y 5) como adquisición de una conciencia social.

Pensamiento crítico: como ir más allá de los límites

Aunque el pensamiento crítico fue entendido de diferentes maneras por los docentes entrevistados, la idea predominante fue que ser crítico está vinculado a una actitud de ir más allá de los límites o restricciones propias de la educación formal, lo que el sistema requiere oficialmente o incluso su propia posición en el contexto social como profesores o estudiantes. Los límites podrían estar representados por preguntas, estándares o suposiciones. De acuerdo con los entrevistados, la actitud de ir más allá de los límites podría tener buenas y malas consecuencias.

Muchos fragmentos de las entrevistas ilustran la idea de que el pensamiento crítico se entendió como ir más allá de los límites: para César, un estudiante que tiene una actitud crítica es alguien que va “más allá de las preguntas básicas”. La idea de enseñar el pensamiento crítico estaba relacionada con tratar de “ir más allá de los contenidos”. A su vez, para Manuela ser crítica “se trata de ver cosas más allá de como se te muestran a ti”. En contraste con esto, señaló Javiera, un estudiante no crítico es alguien que “no va más allá de las suposiciones, que es superficial [...] que no exige más del maestro”, y para Luisa un estudiante sin pensamiento crítico es uno que “simplemente hace lo que se dice, que espera las instrucciones [...] que obedece, pero no va más allá de eso”.

Como se mencionó, ir más allá de los límites de lo establecido también implica algunos otros problemas, que no son necesariamente positivos. Manuela refirió la anécdota de una “muy buena maestra” que solía conocer

cuando era una estudiante secundaria y que lamentablemente fue expulsada de la escuela por “ir más allá de los estándares de la escuela”.

Una idea llamativa la introdujo Armando, quien afirmó que “En Chile, hay una mala comprensión de ser crítico”. Al parecer algunos participantes se desprendieron de una concepción equívoca prevaleciente del pensamiento crítico que existe en Chile o en la educación chilena (las respuestas varían en su especificidad). Sin embargo, no está del todo claro si el concepto de criticidad es mal entendido por la sociedad o si la educación chilena simplemente no fomenta la disidencia. Parece que esta idea de una voz disidente se representa como la comprensión equivocada de ser crítico. Asimismo, supuestamente al afirmarse esta idea, los maestros socavaron la importancia de mantener una actitud cuestionadora o escéptica (McPeck, 1981; Leicester, 2010).

Es interesante considerar que los profesores no argumentaron que el concepto de ser crítico en la sociedad chilena es incompleto, o que debe ir más allá del escepticismo o del sentido negativo, como señala Ennis (1993). Los participantes simplemente mencionaron que había una “comprensión errónea que debe cambiarse”, y que “ver las cosas malas” y “no contribuir con soluciones” no representa una buena comprensión del pensamiento crítico.

Ahora bien, una comprensión positiva de este concepto también se encontró en las entrevistas. Según Luisa, los estudiantes con pensamiento crítico se consideraron como los que fueron “Los más libres, supongo, [...] libres de expresar cosas que no he planeado [...] capaces de pensar más allá de los límites o restricciones que pongo [...] esa libertad de saber que pueden pensar de la caja, salir del esquema”.

Esta visión hace hincapié claramente en la creatividad como un componente importante del pensamiento crítico. Podría vincularse con la idea de Paul (1992) que establece que la capacidad crítica y la creatividad tienen una relación íntima con la capacidad de resolver las cosas. También podría vincularse casi literalmente con el tercer hábito de pensamiento de Leicester (2010), denominado “imaginar alternativas”, y la concepción multidimensional del pensamiento como crítico, creativo y afectuoso (Lipman, 2003; Fisher, 2013). Sin embargo, esta forma más sofisticada de concebir el pensamiento crítico fue casi inexistente entre las ideas expresadas por los docentes entrevistados.

Pensamiento crítico: como cuestionamiento

Podría decirse que la palabra “cuestionar” fue una de las más mencionadas por los participantes en esta investigación sobre pensamiento crítico. Todos mencionaron esta idea más o menos explícitamente; sin embargo, entre los entrevistados, la idea de cuestionar se aplicó de manera diferente. Algunos de ellos proporcionaron una aplicación amplia y en ocasiones vaga de lo que se cuestiona, y otros un tema mucho más específico. Por ejemplo, Manuela declaró que el pensamiento crítico es “cuestionar cosas [...], hacer relaciones interesantes entre las cosas”, mientras que Armando describió a un estudiante crítico como alguien que es “capaz de cuestionar el entorno, que es capaz de hacer una reflexión sobre los valores que la sociedad impone y las ideologías”.

Algunos participantes aplicaron la idea del cuestionamiento a la construcción del conocimiento, identificando el sesgo (Faccione, 1990) o juzgando la credibilidad de las fuentes (Ennis, 1993), caracterizando a un estudiante crítico como “el estudiante que cuestiona las cosas, básicamente [...] que se da cuenta que lo que le estás enseñando tiene cierto sesgo [...] alguien que identifica el sesgo de las declaraciones que haces” (Francisco).

Por su parte, Javiera describió a un estudiante que posee pensamiento crítico como alguien que “no solo permanece con lo que se le dice [...] él o ella que quiere saber la raíz, el origen de las cosas [...] el por qué”. Para esta participante, cuestionar los fundamentos de las cosas también implicaba una acción adicional o la resolución de problemas.

Pensamiento crítico: como tener una opinión y proporcionar argumentos

Entre los entrevistados, normalmente este tema surgió de la mano de la idea de anterior, el cuestionar. Javiera, por ejemplo, señaló que “El pensamiento crítico tiene que ver con un análisis de la realidad y con un enfoque que tiene un argumento [...] relacionado con cuestionar cosas [...] teniendo argumentos”. La idea de proporcionar argumentos y tener una opinión fue especialmente notoria cuando a los entrevistados se les pidió que explicaran cómo fomentaban el pensamiento crítico en sus clases y cómo se visualizaba el pensamiento crítico en sus alumnos. Asimismo, se relaciona con un respaldo más pedagógico del pensamiento crítico y, sobre todo, con una forma

más discernible de verificar la existencia del pensamiento crítico en sus estudiantes. Cinco de los seis participantes mencionaron este tema. Todos los participantes destacaron la importancia de las opiniones y los argumentos para ser críticos. Según César: “El estudiante que tiene pensamiento crítico establece relaciones, distingue y proporciona argumentos”.

Tan importante como proporcionar argumentos fue la presencia de una opinión, o como Ennis (1993) señala, defender una posición frente a un tema. Para participar en una reflexión profunda, César les pidió a los estudiantes tener “opiniones con argumentos”, sobre el contenido presentado. Al respecto, Javiera declaró: “cuando hago clases me gusta hablar sobre la realidad en sí [...] así que les pregunto sobre sus opiniones, sobre lo que creen”.

César mencionó un aspecto bastante interesante con respecto a la argumentación y su relación con el lenguaje y la sintaxis. Según él, no existe reflexión cuando un alumno usa “oraciones pequeñas” o “expresiones fijas” y no puede construir sus propios “argumentos desarrollados”. En sus propios términos, “la forma en que usan el lenguaje, el vocabulario”, también es una variable para evaluar cuán críticos pueden ser. Como se menciona en la revisión de la literatura, el vínculo entre pensamiento y lenguaje ha sido problematizado por muchos autores (Vygotsky, 1986; Wittgenstein, 1981; Piaget, 1997). Parece que en el caso de César, las oraciones de Wittgenstein podrían reinterpretarse como “los límites de mi pensamiento crítico son los límites de mi uso del lenguaje”. La idea de César también podría vincularse con la conceptualización centrada en el lenguaje de Olson y Astington (1993), basada en la adquisición de un amplio vocabulario. Este énfasis en la forma en que se usó el lenguaje para evaluar la presencia de criticidad solo fue mencionado por este participante.

Como afirmó la mayoría de los participantes, la mera enseñanza del contenido fue considerada una característica de una pedagogía descuidada en cuanto a criticidad. Los contenidos serían una cosa y el pensamiento crítico otra cosa separada, o como Manuela señaló: “Hay ciertas cosas que solo necesitas aprender: vocabulario, tiempos verbales, etc. [...] y otras como el pensamiento crítico [...] eso es una habilidad, obviamente”.

En el caso de César, “ir más allá del contenido” o “no ser esclavo de él” parecía ser la esfera correcta del pensamiento crítico. Sin embargo, según Paul (1993), la separación entre los contenidos y las habilidades es falsa o, en otras palabras, la adquisición de conocimiento no tiene lugar si los

contenidos no se involucran mediante el pensamiento. Siguiendo las ideas de Dewey (1997), los docentes podrían ayudar a los estudiantes a abordar el tema al problematizarlo con la intrusión de elementos desafiantes que incitan al pensamiento. Esta visión no existe entre los participantes de esta investigación, quienes expresan predominantemente que enseñan habilidades de pensamiento crítico después de lograr la prioridad de enseñar el contenido del plan de estudios y la capacitación para las pruebas de alto riesgo. Curiosamente, en este contexto, el pensamiento crítico compete de alguna manera con el contenido; no se considera como una forma posible de comprometerse con el contenido ni ocupa una posición central en la pedagogía. Paradójicamente, se considera como una “cosa adicional”, a pesar de ser “muy importante y útil para la vida”. Sin embargo, la pregunta adicional propuesta por César parece ser una negociación inteligente del maestro con este plan de estudios basado en contenido y el deseo de fomentar el pensamiento crítico “más allá del contenido”.

Pensamiento crítico: como poseer habilidades de orden superior

Como explica Ennis (1993), los tres niveles superiores de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956) —el análisis, la síntesis y la evaluación— aparecieron como una definición frecuente de pensamiento crítico entre los participantes de esta investigación, pues todos mencionaron estas categorías de una manera bastante explícita. Sin embargo, se encontraron muchas variaciones con respecto a cómo estas habilidades fueron etiquetadas y entendidas. Esto podría haberse interpretado como un recuerdo inexacto de la taxonomía original de Bloom, la versión revisada de Anderson y Krathwohl (2001), o quizás como un enfoque menos ortodoxo para ellos.

Algunos docentes combinaron la taxonomía de Bloom con las ideas de metacognición de Flavell (1979), y cómo este concepto podría incluso prosperar cuestionando y proporcionando argumentos. Muy evidente en sus propias palabras fue César, para quien el pensamiento crítico:

[...] se trata de metacognición [...] significa cuando los estudiantes analizan, evalúan e interpretan [...] “meta” significa “reflexionar aún más sobre los procesos cognitivos”, en otras palabras, a través de este mecanismo, generar opiniones, declaraciones, puntos de vista [...] para resumir: habilidades de orden superior.

Del mismo modo, para Armando, un estudiante de pensamiento crítico es alguien que

[...] puede hacer una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y tener en cuenta, por ejemplo, cuáles son los objetivos de una clase específica [...] que él o ella pueda entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje no es solo el aprendizaje de un contenido específico, sino también sobre muchas otras actitudes y habilidades [...] para estar al tanto de todo este proceso.

Desde este enfoque, parece que la metacognición y esta amplia noción de autorreflexividad se consideran el principio estructurante y el mecanismo operante del pensamiento crítico y otras habilidades. También hubo muchas explicaciones más amplias sobre el pensamiento crítico y la naturaleza de estas habilidades. Para Manuela, el pensamiento crítico “es una cosa que agrupa muchas habilidades como hacer relaciones, cuestionar, proporcionar soluciones [...] que respetan cierta lógica y muchas otras cosas”. Al ser interrogada con respecto a qué entendía por “cierta lógica”, Manuela solicitó un cambio de tema, declarando que no estaba interesada en entrar en el “reino de la lógica”.

Para Francisco, por su parte, el pensamiento crítico está relacionado con la habilidad de un estudiante para

[...] descubrir cosas por sí mismo y adaptar el contenido a su forma de pensar [...] con el interés de construir conocimiento a largo plazo [...] para que puedan aplicar este conocimiento a otras cosas [...] con la habilidad de aplicar ciertos conocimientos a experiencias de la vida real y con la comparación de lo que saben con lo que están recibiendo.

Aparentemente, al separarse de la taxonomía de Bloom, el enfoque de Francisco parece ajustarse más a la comprensión del aprendizaje de Piaget (1997), con las categorías de acomodamiento y asimilación del conocimiento.

Pensamiento crítico: como adquisición de una conciencia social

Solo para dos de los participantes el concepto de pensamiento crítico debía expandirse más allá del ejercicio de habilidades relacionadas con los procesos cognitivos. Estos entendieron el pensamiento crítico como vinculado

a cierta adquisición de una conciencia social asociada con la posición que los estudiantes ocupaban en el mundo. Así, para Manuela, “El pensamiento crítico está relacionado con la sociedad en la que vivimos [...] para poder establecer relaciones entre las cosas que están sucediendo en el mundo, con los demás seres”.

Fue interesante observar que desde esta idea inicial de una conciencia social hasta el concepto de una participación activa, coexistían diferentes visiones entre los docentes. Así, por ejemplo, para Javiera el pensamiento crítico está asociado a una participación social activa, “con lo que estamos haciendo para resolver algún problema o tema social”, mientras que para Manuela esta conciencia social “podría involucrar la participación, podría no tenerla”.

Fue interesante ver cierta vacilación con respecto a la relación entre la conciencia social y la participación en algunos docentes. Para César, la idea de participación activa en asuntos sociales “es complicada”. Él afirma que “es necesario actuar [...] pero no sé, realmente actuar es hacer algo o salir a la calle”. En relación con la conciencia y la acción otros participantes, como Francisco, manifestaron lo siguiente:

Sí, creo que están relacionados [...] quizás no directamente con la participación, pero al menos con conciencia o conciencia social [...] está claro que esos estudiantes, independientemente de su postura política, son más conscientes de las cosas que suceden en nuestra sociedad [...] no necesariamente con participación activa, pero con conciencia.

Con base en estas diferentes respuestas, parece justo decir que la visión predominante con respecto al compromiso social es conservadora o, en otras palabras, que permanece en el nivel reflexivo/teórico. Los aspectos políticos involucrados en el concepto de pensamiento crítico, apuntados por autores como Burbules y Berk (1999), son desafiados. Un posible compromiso con el mundo manifestado en participación social, entendido como “acción política”, como por ejemplo ir a votar o protestar, generalmente se consideró como una forma “opcional” de ejercicio del pensamiento crítico. Aquella comprensión transformacional o emancipadora (Freire, 1970; Kincheloe, 2011) de pensamiento crítico o, en otras palabras, el punto de vista de la pedagogía crítica (Ten Dam y Volman, 2004) fue escasa entre los participantes de esta investigación. Del mismo modo, no fue posible vincular

las respuestas de los participantes al desarrollo de los valores o principios ciudadanos.

Conclusiones y proyecciones

Esta investigación tuvo como objetivo explorar “¿qué entienden los profesores por pensamiento crítico?”; sin embargo, parece ser que la conceptualización desafía la reducción a un modo cognitivo, estrecho y distinguible, como lo promovido por los autores estadounidenses del movimiento del pensamiento crítico (Moore, 2013). Una variedad de puntos de vista fue evidente entre los participantes de esta investigación; no obstante, fue posible identificar ciertos elementos comunes en sus respuestas. Por ejemplo, parece que hay una idea compartida con respecto a la oposición entre contenido y habilidades. Para todos los participantes de esta investigación el pensamiento crítico se visualiza como una habilidad o un grupo de ciertas habilidades separadas del contenido. Numerosos autores han criticado esta noción y han propuesto que el verdadero aprendizaje incorpora ambas dimensiones actuando en simultáneo: se enseña un contenido en forma crítica, no pensamiento crítico en el vacío (Paul, 1992; McPeck, 1981; Swartz y Perkins, 1989).

A lo largo del análisis de datos, los elementos de varios autores citados en la revisión de la literatura se identificaron en las respuestas de los entrevistados. Algunos de estos elementos eran más comunes que otros. Una forma muy frecuente de entender el pensamiento crítico era relacionar este término con las habilidades de orden superior de Bloom (1956), lo que supone un predominio de la visión psicológica del pensamiento crítico. Al parecer este autor ayudó a la mayoría de los participantes a enraizar su percepción en un marco teórico existente. No hubo una sola crítica o evaluación reflexiva de esta taxonomía con respecto a las limitaciones o incluso falacias (Ennis, 1981) que podría contener, es decir, permanece como una teoría no cuestionada.

Al respecto, Swartz y Perkins (1989) afirman que, a menudo, la taxonomía de Bloom se utiliza como la única base para los programas de habilidades de pensamiento y que este hecho no aborda el verdadero desafío de desarrollar el pensamiento del estudiante. Ennis (1981) señala que la conceptualización del pensamiento crítico como las habilidades de orden superior de Bloom

(1956) (evaluación, síntesis y análisis) es un buen comienzo. Sin embargo, como Ennis (1981) advierte, esta conceptualización inicial contiene también ciertos problemas. Una de las complicaciones más evidentes de esta teoría es que los niveles no son jerárquicos, como sugiere la teoría, sino que son interdependientes. Otro aspecto crítico del modelo de Bloom es la vaguedad de los conceptos, lo que resulta evidente bajo un escrutinio minucioso. Ennis (1981) ilustra este punto preguntándose acerca de los elementos comprobables comunes que participan en el análisis de la situación política en el Medio Oriente, una sustancia química, un argumento o un juego de baloncesto. Con estas ideas en mente, parece que hay una falta de criticidad entre los profesores entrevistados con respecto al aparato teórico que están utilizando para explicar el pensamiento crítico en su pedagogía.

En cuanto al punto de vista de la pedagogía crítica, aunque fue posible identificar nociones de conciencia social sobre el pensamiento crítico, una participación social activa que implique definición política (Kincheloe, 2011) generó confusión y vacilación entre los participantes de este estudio y su papel en las escuelas. Del mismo modo, ninguno de los participantes mencionó explícitamente la existencia de personas oprimidas (Freire, 1970), cuestiones vinculadas a las relaciones de poder (Darner, Baltodano y Torres, 2009; Giroux, 1997; McLaren, 2009), la idea de transformar el mundo (Burbules y Berk, 1999), la noción de luchar por una sociedad mejor (Shor, 2009) o la promoción de una ideología de reconstrucción social (Schiro, 2007). El empoderamiento de los estudiantes o la transformación de las escuelas como comunidades educativas que persiguen la justicia social (De León, 2006) estuvo igualmente ausente en las respuestas de los docentes.

En todo caso, existe una versión bastante vaga y quizás conservadora de la “concientización” (Freire, 1970, 1974) entre algunos de los participantes de esta investigación. Por ejemplo, Armando habla de hacer un reflejo de los valores impuestos por la sociedad, pero no especifica qué tan profunda debe ser esta reflexión ni con qué propósito. Otro ejemplo es Francisco, quien explica que la conciencia social no necesariamente involucra participación.

En relación con la segunda pregunta involucrada en esta investigación: “¿cómo fomentan los profesores el pensamiento crítico?”, parece haber una conciencia compartida sobre la importancia de promover el pensamiento crítico, como lo expresaron todos los participantes de este estudio. Resulta plausible afirmar que el pensamiento crítico es un concepto asociado con la

agencia y no con la estructura, aunque se lo menciona como importante en el currículo chileno.

Es preciso considerar una limitación de esta investigación con respecto a la segunda pregunta involucrada en ella: “¿cómo fomentan los profesores el pensamiento crítico?”. En este trabajo no se hicieron observaciones de aula, por tanto, es difícil mantener estas ideas con más evidencia empírica, ya que las respuestas de los docentes pueden no reflejar lo que realmente ocurre en el salón de clases. La respuesta a esta pregunta de investigación solo se basó en la declaración y no en la práctica real, lo que acaso involucra otro futuro estudio que implique observación en el lugar.

Otra idea clave es la inexistencia de pruebas o evaluaciones de pensamiento crítico en Chile. ¿Cómo tener evidencia de la existencia de pensamiento crítico sin evaluación de los estudiantes? En estas circunstancias, también es necesario considerar la posibilidad de que los docentes fomenten el pensamiento crítico a pesar de no contar con un aparato teórico exhaustivo que explique sus métodos.

Los participantes de esta investigación, que estudiaron en diferentes universidades de Chile, también expresaron que no recibieron ninguna preparación específica en relación con el desarrollo del pensamiento crítico durante su formación docente. Por tanto, la idea de Beas, Manterola y Santa Cruz (1998) referente a la falta de preparación en los programas de capacitación de maestros ha sido reconfirmada por esta investigación a pequeña escala. En este sentido, esta investigación arrojó algo de luz sobre un tema clave que ha sido descuidado y requiere mayor atención.

Es plausible afirmar que el pensamiento crítico está, al mismo tiempo, en todas partes y en ninguna: su presencia es principalmente discursiva, como objetivo. En lo declarado, se supone que el pensamiento crítico es muy importante y útil, aunque muchos educadores luchan por explicarlo y no evidencian poseer una metodología para ejecutarlo.

Asimismo, según las declaraciones de los participantes, el sistema educativo no proporciona las condiciones necesarias para fomentar el pensamiento crítico en el aula, y los docentes se sienten abandonados en esta tarea. Del mismo modo, todos los participantes señalaron el nocivo efecto de las evaluaciones estandarizadas y su reduccionismo cognoscitivo. El contexto educativo de Chile está cambiando y se están llevando a cabo muchas reformas. La naturaleza de estas políticas es variada y abarca distintos aspectos, como la manera en que se financian y gestionan las escuelas, la presencia

del liderazgo en los directivos, o cuestiones relacionadas a la selección y la segregación social. Todos estos son asuntos de vital importancia, sin embargo, en términos de mejorar la calidad de aprendizaje de las escuelas, acaso debiéramos poner un mayor énfasis en lo que está ocurriendo realmente en el salón de clases con nuestros profesores y sus alumnos, y acaso abordar con mayor responsabilidad, criterio y herramientas un concepto pedagógico que, en lo declarado, resulta ser tan fundamental para aproximarse al conocimiento.

Referencias

- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. Nueva York: Longman.
- Apple, M. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21-26. doi: 10.1207/s15544818ped0101_4
- Apple, M. y Gadin, W. L. (2009). Mapping critical education. En Michael Apple, Wayne Gadin y Luis Gadin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education*. Nueva York: Routledge.
- Atabaki, A., Keshtiaray, N. y Yarmohammadian, M. (2015). Scrutiny of critical thinking concept. *International Education Studies*, 8(3), 93. doi: 10.5539/ies.v8n3p93
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Beas, J. (2000). El desarrollo del potencial intelectual: Un factor de la convivencia democrática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 26(1), 71-89.
- Beas, J., Manterola, M. y Santa Cruz, J. (1998). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: Un tema para pensar y actuar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.
- Bellei, C. y Cabalin, C. (2013). *Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Nueva York: Longman.
- Boostrom, R. (2005). *The foundation of critical and creative learning in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

- Burbules, N. y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. En Thomas Popkewitz y Lynn Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45-65). Nueva York: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. doi: 10.1080/15544800903076044
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Damianidou, E. y Phtiaka, H. (2016). A critical pedagogy of empathy: Making a better world achievable. *Pedagogies: An International Journal*, 11(3), 235-248. doi: 10.1080/1554480X.2016.1195741
- Darner, A., Baltodano, M. y Torres, R. (2009). Introduction. En Antonia Darner, Marta Baltodano y Rodolfo Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (2ª ed., pp. 1-21). Nueva York: Routledge.
- De Bono, E. (1992). *Teach your child how to think*. Londres: Viking.
- De Leon, A. (2006). The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2), 72-94.
- De Saussure, F. (2011). *Course in general linguistics*. Nueva York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1997). The problem of training thought. In John Dewey (Ed.), *How we think* (pp. 1-13). Boston: Heath & Co.
- Dowling, P. y Brown, A. (2010). *Doing research/reading research* (2ª ed.). Londres: Routledge.
- Ennis, R. (1981). Eight fallacies in Bloom's taxonomy. En C. J. B. Macmillan (Ed.), *Philosophy of Education*. Bloomington, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186. doi: 10.1080/00405849309543594
- Faccione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, California: California Academic Press.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking. Philosophical enquiry in the classroom* (4ª ed.). Londres: Bloomsbury Academic.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Penguin.

- Freire, P. (1974). *Education for the critical consciousness*. Londres: Bloomsbury Academic.
- García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 37(2), 329-344. doi: 10.4067/S0718-07052011000200020
- Gibson, W. y Brown, A. (2009). *Working with qualitative data: An integrated guide*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder, Colorado: Westview.
- Giroux, H. (2003). Selling out higher education. *Policy Futures in Education* 1(1), 179-200.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Glaser, E. (1985). Critical thinking: Educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*, 65, 24-27.
- Kincheloe, J. (2011). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. En Shirley Steinberg, Kenneth Tobin y Kecia Hayes (Eds.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 385-405). Róterdam: Sense Publishers.
- Leicester, M. (2010). *Teaching critical thinking skills. Ideas in action*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. En Antonia Darnier, Marta Baltodano y Rodolfo Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 61-83). Nueva York: Routledge Falmer.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Nueva York: St Martin's Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago, Chile.
- Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522. doi: 10.1080/03075079.2011.586995
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, California: Midwest.
- Olson, D. y Astington, J. (1993). This issue. Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*, 28, 7-13. doi: 10.1207/s15326985ep2801_2
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (2ª ed.). Santa Rosa, California: Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world, an anthology on critical thinking and educational reform* (3ª ed.). Santa Rosa, California: Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J. (1997). *Language and thought of the child: Selected works: Vol. 5.* (3ª ed.) (M. Gabain y R. Gabain, Trads.). Nueva York: Routledge.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3ª ed.). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Rogers, R., Wetzel, M. y O'Daniels, K. (2016). Learning to teach, learning to act; Becoming a critical literacy teacher. *Pedagogies: An International Journal*, 11(4), 292-310. doi: 10.1080/1554480X.2016.1229620
- Schiro, M. (2007). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Londres: Sage.
- Shor, I. (2009). What is critical literacy. En Antonia Darner, Marta Baltodano y Rodolfo Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 282-304). Nueva York: Routledge.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2ª ed.). Londres: Sage.
- Swartz, R. y Perkins, D. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches*. California: Midwest.
- Ten Dam, G. y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- The National Commission on Excellence in Education, U. S. Department of Education. (1983). *A nation at risk*. Washington: D. P. Gardner.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wittgenstein, L. (1981). *Tractatus logico-philosophicus*. Londres: Routledge & Kegan Paul.