

Hacia Una Definición de Pensamiento Crítico

Adán Arsuaga Méndez
Universidad Europea

Resumen

El presente artículo parte de la problemática surgida a la hora de definir los conceptos de pensamiento crítico o juicio crítico, precisamente en el contexto actual donde la expresión ha cobrado especial importancia, más aún en los últimos años debido a la aparición y proliferación de las redes sociales.

Dada la multiplicidad y disparidad de definiciones ante las que se encuentra el académico, se propone una breve revisión bibliográfica multidisciplinar de las principales concepciones desarrolladas hasta la fecha, así como un análisis comparativo para establecer tanto los diferentes elementos sustanciales, indicadores y disposiciones que aparecen reiterados en ellas, con el objeto de ofrecer una visión global de la cuestión que ayude al investigador en sus futuros estudios.

Palabras clave

Pensamiento crítico, juicio crítico, lectura crítica, comprensión lectora, definiciones, indicadores, disposiciones.

Towards a Definition of Critical Thinking

Abstract

This article is based on the problems that arise when defining the concepts of critical thinking or critical judgment, precisely in the current context where the expression has gained special importance, even more so in recent years due to the appearance and proliferation of social networks.

Given the multiplicity and disparity of definitions before which the academic finds himself, a brief multidisciplinary bibliographic review of the main conceptions developed to date is proposed, as well as a comparative analysis to establish both the different substantial elements, indicators and provisions that appear reiterated in them, in order to offer a global vision of the issue that helps the researcher in his future studies.

Keywords

Critical thinking, critical judgment, critical reading, reading comprehension, definitions, indicators, dispositions.

Cita Bibliográfica recomendada de este artículo:

Arsuaga, A. (2022). Hacia una definición de Juicio Crítico. *Criticae. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 2(1), 26-36.

I. INTRODUCCIÓN

La expresión “pensamiento crítico” aparece desde hace unos pocos años repetida en boca de políticos, periodistas, informadores en general, o incluso en el lenguaje natural del ciudadano de a pie. Baste ver, por ejemplo, cómo es reiterada varias veces en la nueva ley educativa recientemente aprobada en España (Gobierno de España, 2022). Esto implica por un lado el surgimiento de una necesidad, tal vez acuciada por la reciente emergencia de las redes sociales en las comunicaciones y relaciones humanas, de incidir de manera precisa en la importancia de la capacidad crítica del individuo asediado por la intoxicación informativa. Esta necesidad resulta crucial puesto que, en definitiva, las únicas herramientas de que disponemos para hacer frente a la sobreexposición mediática se encuentran en nuestra propia capacidad cognitiva (Arsuaga *et al.*, 2022). Como veremos más adelante, el pensamiento crítico y la capacidad de emitir juicios críticos, constituyen la clave para hacer una reflexión profunda de los diferentes mensajes a los que nos vemos expuestos a diario en la medida de nuestras capacidades. Pero, por otro lado, indica también cómo la popularización del término y sus diferentes acepciones implican difuminar, aún más, sus ya de por sí borrosas fronteras, derivando en una mayor indefinición.

Como suele pasar, cuando un concepto se amplía de continuo para que admita más interpretaciones, al final sus fronteras (“de-finir” significa literalmente poner fin, poner límites a lo que algo es y deja de ser, establecer la frontera entre lo que un concepto es y no es) dejan de tener utilidad. Cuando un concepto puede significar prácticamente cualquier cosa, acaba por no significar nada en absoluto.

Lo que sigue, sin embargo, no constituye una nueva definición del concepto de pensamiento crítico. Tampoco supone defensa alguna por una de las definiciones aportadas hasta la fecha por los académicos que han intentado acercarse al movedizo terreno de la capacidad de juicio crítico, sino más bien, y como bien reza el título del presente estudio, una aproximación a su definición. El objetivo principal del presente artículo es realizar una breve revisión bibliográfica en torno a las diferentes definiciones de pensamiento crítico, así como los diversos elementos e indicadores que nos encontramos en ellas. Como objetivo secundario se propone el análisis comparativo de las diferentes concepciones e indicadores. Se sigue aquí una metodología analítica conceptual comparativa, de carácter mixto, tratándose datos tanto cualitativos como cuantitativos.

El enfoque tomado es pues filosófico, o si se prefiere, metafísico, si bien navegaremos por algunas disciplinas como la Psicología cognitiva o la Pedagogía. Y, como suele suceder en Filosofía, intentando responder a una pregunta, acabamos planteando otras más. No pretendemos de esta forma responder a la pregunta de qué es pensamiento crítico, sino más bien plantear la pregunta a la vez que la analizamos, viendo cómo otros han intentado responderla, y advirtiendo los problemas que nos encontramos en el camino.

II. HACIA UNA DEFINICIÓN

Comúnmente se suele decir que, si acordáramos con exactitud el sentido y significado de los términos antes de iniciar una discusión, esta no llegaría a darse nunca. Este tipo de afirmaciones, si bien del todo exageradas en cuanto a su alcance y contenido, revelan, sin embargo, un cierto aspecto oculto no carente de veracidad; y es que tras las discusiones (tomando aquí el término en su sentido más amplio) muchas veces subyace una discrepancia terminológica de base.

Esto implica, de manera inevitable, el traslado de la problemática en cuestión (esto es, la discusión) a las propias definiciones de los términos a debatir, es decir; en realidad no discutimos tanto sobre contenidos o desarrollos (pongamos como ejemplo una determinada ley), sino que discutimos sobre lo que entendemos por las definiciones de los términos a partir de los cuales se desenvuelven estos (aquellos conceptos legales en los cuales esa determinada ley se desarrolla, siguiendo el mismo ejemplo).

Seguramente, este fenómeno no ha pasado desapercibido al lector; ya los primeros filósofos se esforzaban en buscar definiciones precisas de los términos sobre los que luego desarrollarían sus doctrinas –podemos ver en Sócrates ese afán por la precisión definitoria (Reale y Antiseri, 2010, p. 105), pero también filósofos presocráticos desde Anaximandro a Anaxágoras (Ibid., p. 21 y 44), pasando por los pitagóricos como Filolao (Ibid., p. 28), mostraron especial interés en clarificar conceptos–, de forma que se hizo costumbre hasta día de hoy entre los académicos comenzar sus disquisiciones con una especie de glosario –los ejemplos son innumerables, véase aquí a Kant (Kant, 1781) cuya *Crítica de la Razón Pura* comienza precisamente con definiciones, o Frege (Frege, 1892) mismamente–. Esto, en la tradición académica occidental, conforma una metodología que ha permitido el desarrollo de sistemas de alta complejidad, si bien se asume el riesgo de que una incorrecta

definición inicial de uno de los términos baste para derribar un sistema como un castillo de naipes.

Como veremos en el apartado siguiente, aunque podemos encontrar aproximaciones conceptuales de expresiones como “pensamiento crítico”, “juicio crítico”, o “lectura crítica”, o incluso “comprensión lectora” desde prácticamente los comienzos de la Ciencia y la Filosofía hasta mediados del siglo pasado, es precisamente en la década de los ochenta cuando observamos una emergencia en la definición del concepto de pensamiento crítico, aunque se haya visto impulsado especialmente en la última década.

Resulta evidente que la aparición de las redes sociales ha supuesto un salto cualitativo en la forma en que obtenemos información. La progresiva merma en las ventas de la prensa escrita, así como la paulatina pérdida de telespectadores y radioyentes de los servicios de noticias en favor de otros canales protagonizados por las redes sociales (Twitter, Facebook, Telegram, etc.) ha generado nuevas formas de información, acompañadas éstas de nuevas formas de propaganda, bulos, *fake news*, etc.

III. BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Aunque la literatura académica reciente ha puesto énfasis en los autores clásicos (Sócrates, Platón, Aristóteles, etc.) como iniciadores del pensamiento crítico (en un sentido amplio cabe apuntar que Filosofía y pensamiento crítico son dos conceptos cuyas fronteras resultan borrosas al profundizar en ellos), hemos de avanzar hasta tiempos recientes para empezar a ver algunas definiciones propiamente dichas. Esto es, sin duda la mayéutica socrática se puede considerar como un método apropiado –aún a día de hoy es empleado por numerosos docentes– para la formación del pensamiento crítico en los discentes (Camargo y Useche, 2015), pero no encontraremos en los testimonios del ateniense ninguna definición de pensamiento crítico *ut talis*. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con el método cartesiano; pocos dudarán de encontrarlo idóneo para la formación de un espíritu crítico; no obstante, Descartes en ningún momento llegó a definir el término. En la que tal vez sea una de las primeras y más representativas definiciones, a saber, la de John E. McPeck en su libro de 1981 *Critical Thinking and Education*, afirma que el pensamiento crítico sería: “la propensión y habilidad para participar en una actividad con escepticismo reflexivo” (McPeck, 1981, p. 8), definición que podría encajar a la perfección con la metodología cartesiana.

Ocurre lo mismo con un autor mucho más reciente que el racionalista francés, en el cual algunos académicos han

visto un primer acercamiento a la definición de pensamiento crítico. Se trata de John Dewey, que en su famoso texto de 1910, *How We Think* (Dewey, 1910), realiza una aproximación al concepto, aunque tendríamos que precisar que el autor norteamericano se refiere a la expresión “pensamiento reflexivo”. Encontramos en este punto cierta literatura sobre si “reflexivo” y “crítico” podrían ser términos equivalentes (Ruutmann, 2019) y, a pesar de que en principio hay importantes matices que nos impulsan a afirmar lo contrario, en el contexto de la filosofía de Dewey sí que parece haber consenso en cierta mimesis conceptual.

Para Dewey pues:

La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que precedieron (Dewey, 1910).

Al igual que en los casos anteriores, supone esta concepción sobre el pensamiento reflexivo un elemento crucial a la hora de mejorar la capacidad de pensamiento crítico, empero, no podríamos considerarla una definición propiamente dicha. Este concepto de pensamiento reflexivo implica en realidad una gnoseología inter-relacional más que una concepción de la adquisición del conocimiento acumulativa por adición. No es pensamiento crítico en sí, pero sí podríamos considerar la reflexión (sin haber entrado aún en una definición) como un aspecto fundamental de este.

Algo similar ocurre con la taxonomía desarrollada por Benjamin Bloom (Bloom y Krathwohl, 1971). Aunque el pedagogo no ofreció definición alguna del concepto, algunos académicos han visto en las categorías de orden superior de su taxonomía las características definitorias del pensamiento crítico. Análisis, síntesis y evaluación conformarían, de esta forma, los procesos necesarios para poder predicar la criticidad de un proceso o resultado (juicio) cognitivo (Kennedy et al., 1991). En líneas generales, los enfoques pedagógicos relativos al pensamiento crítico suelen trabajar con esta premisa, aduciendo a la Taxonomía de Bloom a la hora de fundamentar o definir el propio concepto.

De cualquier forma, no es hasta final del siglo pasado cuando el concepto de pensamiento crítico cobra entidad plena y empiezan a aparecer definiciones más precisas. Aparte de la ya mencionada cartesiana defini-

ción propuesta por McPeck, resulta relevante citar la de Ennis, para quien el pensamiento crítico supondría: “[un] pensamiento reflexivo y razonable que se centra en decidir qué creer o hacer” (Ennis, 1985, p. 45). El carácter práctico de su definición (específicamente dirigido a fundamentar creencias), contrasta claramente con la propuesta de McPeck, más enfocada a la caracterización del sujeto crítico.

Mathew Lipman, uno de los más prolíficos autores sobre el tema, y uno de los más citados, proponía en 1988 en su artículo “Critical Thinking - what can it be?”, una definición con tres aspectos fundamentales: “pensamiento hábil y responsable que facilita el buen juicio porque 1) se basa en criterios, 2) se corrige a sí mismo y 3) es sensible al contexto” (Lipman, 1988, p. 39). De esta forma, el filósofo ampliamente influido por el trabajo de Dewey nos da las claves para poder desarrollar el pensamiento crítico, esto es: nos dice por qué y cómo podemos llegar a pensar críticamente. Pero, a su vez, también nos da tres indicadores necesarios para poder diferenciar aquellos argumentos críticos de los que no lo son. Esto nos resulta de especial interés para poder cuantificar de alguna manera la capacidad crítica de un individuo, lo cual supone uno de los grandes retos de la cuestión.

Peter A. Facione, otro de los estudiosos del tema, nos propone lo que tal vez sea una definición más precisa del concepto (no obstante, Facione se refiere específicamente al juicio crítico, más que al pensamiento): “juicio autorregulador, con propósito, que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o conceptuales en las que se basa ese juicio” (Facione, 1990, p. 3). En este caso un juicio crítico ha de tener la capacidad de autorregularse, es decir, ha de ser autónomo en su formulación, sin depender de creencias o constricciones externas a sí mismo o la propia capacidad de juzgar. Pero además ha de tener un propósito, con lo cual aúna tanto el carácter descriptivo como el prescriptivo que vimos antes en la definición de McPeck. Se trataría, por tanto, de “juzgar de manera reflexiva qué hacer o qué creer” (Facione, 2000, p. 61); esto es, de realizar una reflexión crítica (profunda, fundada, seria) en torno tanto a las propias creencias individuales, como a su ética.

Ahora bien, uno de los aspectos más interesantes de esta definición se encuentra en los indicadores que describe; a saber, la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Y esto es fundamental porque, al igual que en el caso de la

definición de Lipman, Facione nos provee de elementos cuantificables que nos permitirán determinar cuándo un juicio es crítico y cuándo no, es decir, cuándo el agente es capaz de pensar críticamente. Por tanto, esto supone que, para Facione, en el pensamiento crítico han de intervenir (aunque sea en diferentes grados) estos elementos en combinación, de manera que el juicio emitido aporte una explicación razonada, a través de consideraciones probatorias, conceptuales, etc. Se trataría, en definitiva y en un sentido laxo, de lo que los griegos clásicos entendían por *logos*, esto es, palabra razonada, juicios fundamentados en la razón y no en la opinión (*doxa*).

Para Facione el pensamiento crítico posee siete características necesarias: “[ser] de naturaleza inquisitiva, de mente abierta, flexible, imparcial, tener el deseo de estar bien informado, comprender diversos puntos de vista y estar dispuesto tanto a suspender el juicio como a considerar otras perspectivas” (Facione, 1990). El problema al que nos enfrentamos con estas diferentes características residiría en su posible cuantificación; resulta harto complicado establecer una gradación fiable desde un punto de vista metodológico en algo tan etéreo como la flexibilidad de un individuo, o su disposición a tener la “mente abierta.”

Richard Paul es otro de los más importantes pensadores que han dedicado su vida académica al estudio del pensamiento crítico. En el que tal vez sea su libro más celebrado nos propone la siguiente definición: “pensamiento disciplinado y autodirigido que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado para un modo particular o dominio de pensamiento” (Paul, 1992, p. 9). En su definición podemos ver claramente el carácter práctico del concepto. El objetivo del pensamiento crítico sería por tanto, según el autor, desarrollar una metodología idónea para un modo o dominio de pensamiento. Se trata de la adecuación idónea de los procesos cognitivos aplicada a modos determinados de pensamiento. Paul (1992) analiza el pensamiento crítico en el contexto de las “perfecciones del pensamiento” (p. 9). En conjunto con Linda Elder nos aclara: “el pensamiento crítico es un proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, debido a que se apoderan de sus estructuras inherentes del acto de pensar y por someterlas a los estándares intelectuales” (Paul y Elder, 2005, p. 7). Los estándares intelectuales han sido descritos por Elder (2005) y suponen una sistematización de determinados procesos cognitivos de orden superior. Sin entrar detenidamente en cada uno por su extensión, entre ellos se encuentran: la claridad, la exactitud, la precisión, la profundidad, la amplitud, la relevancia y la lógica, aspectos que, de for-

ma evidente, juegan un papel crucial en la producción de juicios críticos y que, además, se tornan herramientas idóneas que encajan a la perfección en una definición de carácter tan práctico como la de Paul.

No obstante, para Sharon Bailin (Bailin et al., 1999b, p. 278) el pensamiento crítico supone un “pensamiento dirigido a un objetivo y con un propósito, ‘pensamiento dirigido a formar un juicio’, donde el pensamiento mismo cumple con los estándares de adecuación y precisión”. En esta definición vemos una clara demarcación entre los conceptos de “pensamiento crítico y juicio crítico”. Para la autora canadiense resulta evidente que el pensamiento crítico está orientado a la producción de juicios (igualmente críticos, como es lógico), y esto no es baladí. Existe una discusión sobre si el pensamiento crítico tiene un carácter práctico en la emisión de juicios, o si se puede aplicar, en cambio, a cualquier tipo de proceso cognitivo. En este sentido y según esta autora, el pensamiento crítico ha de ajustarse a la propia adecuación práctica de su propósito, esto es, se trata de utilizar una metodología apropiada para la consecución de juicios precisos. Nos encontramos, una vez más, ante una definición de carácter prominentemente práctico.

Bailing ha criticado en numerosas ocasiones la aproximación conceptual de la psicología cognitiva al concepto de pensamiento crítico. Hemos de entender aquí que, a diferencia de las aproximaciones filosóficas generalmente de carácter prescriptivo, por regla general y dado que la psicología se enfrenta al problema de que los procesos cognitivos no son observables, los cognitivistas han enfocado sus definiciones principalmente en los resultados del pensamiento crítico. Es decir, dadas las dificultades al observar los procesos cognitivos, estos académicos se han centrado en los resultados producidos por el pensamiento crítico a la hora de definirlo, generalmente en forma de comportamientos o habilidades (análisis, interpretación, formulación de preguntas, etc.) más que en el propio proceso (Bailin, 2002). La propuesta de Bailin entiende el pensamiento crítico en tanto que “buen” pensamiento, que cumple con criterios o estándares específicos de adecuación y precisión. Como decíamos, Bailin se ha opuesto a este tipo de concepciones, puesto que considera erróneo concebir el pensamiento crítico como “una serie de pasos o habilidades discretas”. En este punto coincide con muchos otros autores, como por ejemplo Van Gelder (2005), para quien la suma de las partes no es igual al todo, especialmente cuando se trata de procesos cognitivos.

Sin embargo, no podemos dejar de lado la aproximación cognitivista; el hecho de enfocarse más en resultados que

en procesos no implica error en las propuestas definitorias, sino tan solo una mirada diferente. Un enfoque en resultados nos puede aportar información relevante que se nos haya quedado olvidada durante los procesos. Por otro lado, la acusación de los filósofos como Bailin o Gelder de focalizar las definiciones en resultados más que en procesos podría ser considerada, por lo pronto, cuestionable. Sí que es cierto que los cognitivistas, tal vez por deformación profesional (o bien por la dificultad de observar directamente los procesos antes señalada), tienden a priorizar resultados, pero no es cierto que dejen los procesos de lado como veremos a continuación.

Dentro de las definiciones propuestas por los cognitivistas podemos destacar tres principalmente, a saber; las de Sternberg, Halpern y Willingham. Para el primero y tal vez el más conocido, el pensamiento crítico aunaría “los procesos mentales, las estrategias y las representaciones que usa la gente para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Sternberg, 1986, p. 3). Y aquí ya vemos cómo de manera efectiva su definición comienza teniendo en cuenta procesos. No obstante, es cierto que es una definición dirigida a resultados; resolución de problemas, toma de decisiones, cognición (como muchas de las anteriores realizadas por filósofos que hemos visto), tiene en cuenta procesos, estrategias y representaciones. De hecho, lo que en realidad está haciendo Sternberg en su definición es precisamente eso, relacionar procesos con resultados. Otro punto destacable de esta propuesta se encuentra en los resultados; para el cognitivista, el objetivo del pensamiento crítico no sería la producción de juicios (como hemos visto en el caso de Lipman y otros), sino un rango de actos mayor como adquisición de nuevos conocimientos o resolver problemas. Como señalamos más arriba, la discusión está abierta, ya que algunos autores sostienen que en estas acciones lo que en realidad estaríamos haciendo sería emitir juicios.

Halpern nos propone una definición en cierto sentido similar a la de Sternberg, pero a su vez bastante distante. Para el psicólogo el pensamiento crítico sería: “el uso de aquellas habilidades cognitivas o estrategias que aumentan la probabilidad de un resultado deseable” (Halpern, 1998, p. 450). Por tanto, de manera similar a la definición de Sternberg, nos relaciona procesos (habilidades o estrategias) con resultados. Ahora bien, mientras que Sternberg nos habla de resultados concretos como la resolución de problemas o la toma de decisiones, el objetivo para Halpern es un “resultado deseable”. No solo eso, sino que además introduce un carácter probabilístico en la consecución del resultado; lo que se busca no

es el resultado en sí, sino una mayor probabilidad de llegar a ese resultado. El pensamiento crítico consiste para Halpern, pues, en aquellos procesos cognitivos que aumentan la probabilidad de conseguir un objetivo. Esta es, sin duda, una de las definiciones más polémicas, pues resulta tan amplia que parece obviar el propio propósito del pensamiento crítico propuesto por los antiguos griegos, pero entendida en un contexto determinado no deja de tener cierto sentido, ya que salva algunos problemas conceptuales que enturbian las definiciones anteriores. El pensamiento crítico (Filosofía o Ciencia, en un sentido amplio) tal y como se entendía en la Grecia Clásica, tenía como objeto llegar a la verdad (verdad, entendida como adecuación o correspondencia con la realidad). Una definición de pensamiento crítico con tal propósito implica, necesariamente la postulación no solo de una única realidad objetiva previa e independiente del sujeto, sino también la propia capacidad subjetiva de llegar a conocerla objetivamente. Con esto nos retrotraemos a discusiones filosóficas muy problemáticas, salvadas (o no) hace ya unos siglos. El lector, sin duda, será consciente de la enorme cantidad de literatura filosófica que hay a este respecto.

El problema, empero, de esta definición reside paradójicamente en su indefinición, puesto que resulta tan amplia que no define (como decíamos más arriba, no delimita), derivando, finalmente, en un cajón de sastre. En definitiva, según Halpern, cualquier tipo de habilidad cognitiva podría ser considerada como pensamiento crítico, siempre y cuando sea apropiada para un fin determinado.

Por último, la definición de Willingham nos muestra una acepción de pensamiento crítico que consiste en: “ver ambos lados de un problema, estar abierto a nueva evidencia que refuta tus ideas, razonar desapasionadamente, exigir que las afirmaciones estén respaldadas por evidencia, deducir e inferir conclusiones de los hechos disponibles, resolver problemas, etc.” (Willingham, 2007, p. 8). En esta definición podemos comprobar la focalización en los resultados de los procesos; no está buscando así pues, entender cuáles son los elementos clave del pensamiento crítico, sino más bien en qué tipo de resultados se traduce su aplicación. Una vez más aparece el elemento de resolución de problemas como uno de los resultados deseables, al igual que ocurre con la deducción y la inducción; sin embargo, los primeros elementos suponen más bien características generales del pensador crítico. Cabe preguntarse si estos elementos son necesarios y/o suficientes, aunque el “etcétera” del final sugiere tan solo suficiencia. En líneas generales,

para un estudio profundo con muestreo, este tipo de definiciones puede ser un tanto difuso y se tornaría necesario establecer la relación causal entre los elementos definitorios y el propio concepto de pensamiento crítico.

Aun así, la literatura académica nos ha provisto, en las últimas décadas, de un sinfín de definiciones más. Por ejemplo, el sociólogo Vincent R. Ruggiero (1984) define el pensamiento crítico como “el examen minucioso de la solución a un problema propuesto para determinar tanto sus fortalezas como sus debilidades. En definitiva, significa evaluación y juicio crítico” (p. 129). Vemos aquí, una vez más, el énfasis en el carácter práctico de la definición. Para Wilson (1988) en cambio, el pensamiento crítico implica predecir resultados, formular preguntas y responder al texto, aplicando los propios valores y creencias, apostando claramente por una definición enfocada en resultados. La lista de definiciones continúa desplegándose, adaptándose el término a las necesidades específicas de cada autor.

Otro punto relevante, fruto tal vez de una cierta confusión terminológica, que algunos autores han puesto de relieve, aparece con las diferentes definiciones de “lectura crítica” o, comúnmente llamada, *comprensión lectora* –si bien comprensión lectora suele traducirse del inglés literalmente por *reading comprehension*, algunos traductores suelen utilizar *critical reading* como homónimo–. Más centrada, eso sí, en el contexto educativo (sobre todo en los ámbitos de primaria y secundaria), toma relevancia en la literatura académica reciente. Así pues, Shor (citado en Lankshear, 1994) describe la lectura crítica como:

hábitos analíticos de pensar, leer, escribir, hablar o discutir que van más allá de la superficie de impresiones, mitos tradicionales, meras opiniones y clichés rutinarios; comprender los contextos sociales y las consecuencias de cualquier tema; descubrir el significado profundo de cualquier evento, texto, técnica, proceso, objeto, declaración, imagen o situación; aplicando ese significado a su propio contexto (p. 22).

La similitud de esta concepción de la lectura crítica con el pensamiento crítico no es despreciable, hasta el punto de preguntarse si pudiera darse una sin la otra.

Otros autores no llegan a definir el concepto de lectura crítica, sino que se limitan a describir las actitudes o comportamientos que se esperan de un lector crítico, o lo que creen que la lectura crítica debería tener como objetivo (Simpson, 1996; Frager & Thompson, 1985). En realidad, entre este tipo de aproximación conceptual y algunas de las definiciones más descriptivas vistas más arriba no hay mucha diferencia.

Para Flynn (1989), sin embargo, la lectura crítica implica “un proceso interactivo que utiliza varios niveles de pensamiento a la vez” (p. 664), como por ejemplo, el análisis – clarificación de la información mediante el examen de las partes que la componen; la síntesis: combinación de partes relevantes en un todo coherente; y evaluación, que implica establecer estándares y luego juzgar las ideas contra los estándares para verificar su razonabilidad. Podemos observar aquí claramente una referencia implícita a la Taxonomía de Bloom.

De cualquier forma, a pesar de que la lectura crítica y el pensamiento crítico no son exactamente lo mismo, las similitudes en sus definiciones indican que la relación conceptual es tan extremadamente estrecha que en muchas ocasiones los académicos tienen problemas en distinguirlas. Commeyras (1990) nos plantea esta cuestión: “la afirmación de que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la comprensión lectora es similar a la opinión de que el razonamiento es una parte integral de la lectura. [...] El pensamiento crítico, que involucra el razonamiento, es el proceso que utiliza el lector para determinar qué interpretaciones son consistentes con la evidencia textual y el conocimiento previo” (p. 201). Newton (citada por Taglieber, 2000) va más allá cuando afirma que: “leer críticamente es pensar críticamente. El pensamiento crítico es una manera de asimilar y procesar información y evaluar ideas”. Este punto resulta crucial porque de aquí algunos pedagogos han postulado que no se puede comenzar a trabajar el pensamiento crítico del cuerpo discente hasta que este no haya alcanzado unos ciertos niveles en la lecto-escritura.

Como comentábamos más arriba, la lista de definiciones parece no acabarse nunca, cada una adaptada a unas necesidades o circunstancias diferentes y no tendría sentido extenderse en el presente artículo añadiendo más, pues nuestro objetivo es más constatar la problemática a la hora de establecer una definición unívoca y clara, así como establecer los problemas a los que se han enfrentado los diferentes académicos y pensadores a la hora de realizar un acercamiento al concepto.

IV. LA IMPORTANCIA DE LOS INDICADORES

Dada la cantidad y disparidad de definiciones que hemos visto, es comprensible que el investigador neófito, o cualquier académico que busque información concreta sobre el pensamiento crítico para desarrollar sus trabajos, se vean envueltos en el laberinto conceptual que supone intentar arrancar desde un punto de partida concreto.

Como señalábamos, la ambigüedad en la definición conceptual inicial tan solo nos puede llevar a conclusiones confusas y la desaprobación de la comunidad.

Es por eso que, en líneas generales, los autores suelen decantarse por una u otra de las definiciones propuestas en el apartado anterior, dependiendo en gran medida del dominio del estudio que se va a realizar. Hemos de entender que esto en sí no es algo reprochable. No todos los conceptos son claramente definibles, pero eso no ha de ser impedimento para que podamos realizar investigaciones a fondo sobre ellos. Baste con dejar claro desde el principio qué punto de vista vamos a tomar como punto de partida. Y esto resulta fundamental porque, dependiendo qué definición tomemos a la hora de estudiar el pensamiento crítico, estaremos fijándonos en unos u otros indicadores.

Si, por ejemplo, tomamos como punto de partida para un estudio la definición de Facione, los elementos que vamos a buscar en los sujetos a estudiar van a ser precisamente juicios emitidos por los sujetos en los que haya: interpretaciones, análisis, evaluaciones e inferencias, al igual que las explicaciones probatorias, etc. Si, por el contrario, tomáramos en consideración la definición de Flynn (1989), tan solo tendremos en cuenta las operaciones cognitivas de orden superior de la taxonomía de Bloom, a saber; analizar, sintetizar y evaluar. Estos elementos, extraídos directamente de cada una de las definiciones, son los que nos van a permitir analizar, cuantificar y evaluar los pensamientos de los sujetos del estudio, y son precisamente los que nos van a poner en disposición de sacar de manera inequívoca las conclusiones del estudio. De aquí, precisamente, la importancia de la definición de pensamiento crítico; conforman estos elementos las categorías que trabajaremos posteriormente en nuestro estudio.

Como hemos podido observar en el apartado anterior, hay algunos indicadores que parecen repetirse en varias de las diferentes definiciones. En líneas generales, este tipo de repeticiones puede considerarse como señal de la importancia del elemento como parte de lo que podríamos llamar una “supra definición”, es decir, una definición que aunara los elementos fundamentales propuestos por diferentes autores. Observamos, por ejemplo, que la habilidad de juzgar o evaluar resulta crucial como elemento definitorio de pensamiento crítico para los siguientes autores: Ennis (1985), Facione (1990) y Lipman (1988), aunque también en otras que no hemos visto en el presente artículo como Case (2005) y Tindal y Nolet (1995). Esto resulta lógico ya que, como hemos comprobado, es precisamente esta capacidad la

que enlaza el concepto de juicio crítico con el de pensamiento crítico. De esta forma, piensa críticamente quien tiene desarrollada su capacidad de emitir juicios (críticos, se entiende). En líneas generales, podríamos deducir que esta habilidad no podría faltar en una definición de pensamiento crítico y, por lo tanto, cuando nos enfrentemos al estudio del mismo, seguramente sea uno de los primeros indicadores que tengamos en cuenta.

Como se puede observar en la figura 1, otro de los elementos que aparece reiterado es el análisis, es decir, la capacidad analítica de los sujetos. Esta aparece en las definiciones de Ennis (1985), Facione (1990), Halpern (1998) y Paul (1992), y resulta crucial, de manera similar, para la producción de juicios críticos como ya hemos visto. También aparece repetida la capacidad inferencial como elemento constitutivo de la definición de pensamiento crítico, tanto en su vertiente inductiva como deductiva. Se manifiesta así en las definiciones de Ennis (1985), Facione (1990), Paul (1992) y Willingham (2007). De igual forma ocurre con la capacidad de tomar decisiones o solucionar problemas, que aparece en las definiciones de: Ennis (1985), Halpern (1998) y Willingham (2007).

Pero, lógicamente, esto no quiere decir que nos tengamos que atener a aquellos indicadores que más aparezcan. Un indicador poco común puede sernos útil para un determinado estudio, siempre y cuando justifiquemos teóricamente la necesidad de su empleo, así como la pertinencia y relevancia con el pensamiento crítico. Así por ejemplo, si pensamos en realizar un estudio para mejorar la capacidad de pensamiento crítico a través del análisis de obras de arte, nos podrá ser relevante estudiar la capacidad de interpretar información de los sujetos, indicador que aparece únicamente en la definición de Facione (1990) de entre las definiciones vistas en el presente artículo, ya que, para realizar un análisis crítico de una obra de arte, entendemos necesario interpretar el discurso interno de la propia obra primeramente.

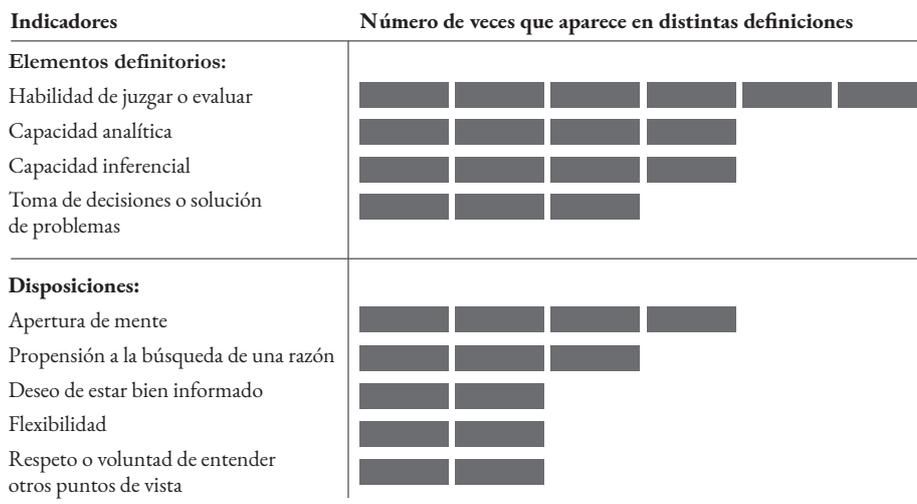


Figura 1. Tabla de relación entre los diferentes indicadores que aparecen en las diferentes definiciones y el número de veces que aparecen repetidas. Fuente: elaboración propia.

A modo de ejemplo, en un estudio realizado por Gerardo Vilches y quien firma este artículo (Vilches & Arsuaga, 2021) sobre un taller de pensamiento crítico a través del análisis de obras de arte, fueron tomados como indicadores de la capacidad crítica de los discentes tres criterios específicos; la capacidad deductiva, la capacidad de realizar hipótesis y la capacidad de interpretar información. Estos criterios fueron elegidos precisamente por amoldarse convenientemente a una hermenéutica de las obras de arte, así como están teóricamente fundamentados en diferentes definiciones vistas en este artículo, y además resultan relativamente fáciles de cuantificar a través de tests, ejercicios en el aula y observación directa. Si tenemos en cuenta que estos tres indicadores conforman, aunque sea una parte de lo que podemos considerar como juicio crítico, podremos concluir que su mejora conduce a una mejora general de la capacidad de este (aunque fuera parcial). Otros artículos, empero, toman otros indicadores sin caer en contradicción entre unos y otros estudios. De igual manera es común el uso de herramientas de medición validadas, como el test de Watson-Glaser que mide diferentes indicadores, entre ellos la capacidad inferencial, la capacidad de reconocer suposiciones, la capacidad interpretativa y la capacidad de evaluar argumentos. Encontramos ejemplos de estudios que utilizan este tipo de tests en los trabajos de Reza Hashemi y Ghanizadeh (2012) o Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat (2007).

Dentro de estos indicadores tendremos que tener en cuenta también las disposiciones o características que las diferentes definiciones presuponen en los sujetos críti-

cos, tales como ser abierto de mente (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione 1990, 2000; Halpern, 1998), tener propensión a la búsqueda de una razón (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul, 1992), el deseo de estar bien informado (Ennis, 1985; Facione, 1990), la flexibilidad (Facione, 1990; Halpern, 1998) o el respeto y la voluntad de entender el punto de vista de otros (Bailin et al., 1999; Facione, 1990). El problema que tienen estas disposiciones radica, como ya hemos comentado, en su dificultad de cuantificación. Desarrollar instrumentos precisos y objetivos de cuantificación de la apertura de mente de un sujeto, por poner un ejemplo, es moverse en arenas movedizas, si bien es importante tener en cuenta que este tipo de características o disposiciones pueden ser cruciales a la hora de determinar la capacidad crítica de los sujetos, así como la evolución de la misma. Además, el hecho de que la observancia de las disposiciones suponga añadir un carácter, en cierto sentido, más subjetivo al estudio, no quiere decir por ello que pierda su rigor científico, siempre y cuando utilicemos una metodología apropiada.

V. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo del presente artículo, la cuestión en torno a la definición de pensamiento crítico no solo resulta bastante más compleja de lo que en un principio pueda parecer, sino que a su vez no es trivial, ya que dependiendo de la definición que tomemos inicialmente en un estudio, se producirán unos u otros resultados.

Hemos visto aquí, pues, una serie de definiciones que nos acercan a diferentes posiciones o puntos de vista des-

de los cuales el pensamiento crítico, o el juicio crítico, pueden ser estudiados. Es importante recalcar que las definiciones estudiadas suponen tan solo una parte de las disponibles, aunque sí consideramos haber cubierto, si no las más importantes, al menos sí las más conocidas y utilizadas. Cualquier académico que pretenda acercarse a la cuestión, aunque sea de manera tangencial, habrá de estar al corriente de ellas.

Cabe destacar igualmente, tal y como ya hemos constatado, cómo el fenómeno en torno al pensamiento crítico, aunque tan antiguo como el propio origen de la Filosofía y la Ciencia, ha sido precisamente en estos últimos cuarenta años cuando ha experimentado una revolución en torno a su estudio, y justamente por ello es que el grueso de las definiciones con las que nos encontramos apenas se retrotraen a antes de la década de los ochenta del siglo pasado.

Hemos visto, decíamos, una serie de diversas definiciones con ciertos elementos comunes así como otros que aparecen únicos en determinadas definiciones. La elección del título de este artículo no es casual, pues con él se pretende indicar la dificultad en llegar a una definición definitiva (valga la redundancia) del concepto. Y hemos visto de igual manera, cómo esto no ha de entenderse como una traba a la futura investigación: múltiples definiciones con diferentes concepciones nos abren más puertas que una única definición cerrada del concepto y abren la puerta a la posibilidad de diferentes estudios con diferentes resultados que expresen realidades distintas, puntos de vista diferentes desde los cuales podemos observar un determinado fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Arsuaga Méndez, A. García-Delgado Giménez, B. Pinto Tortosa, A. y Vilches Fuentes, G. (2022). Modificando el pasado y el presente para manipular el futuro. Herramientas para combatir la alteración consciente del discurso histórico y fáctico con fines espurios. *Gladius et Scientia. Revista de Estudios de Seguridad del CESEG*. En prensa.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., y Daniels, L. B. (1999). *Conceptualizing critical thinking*. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Bloom, B. y Krathwohl, D. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Camargo, L. y Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 145-156.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45–49.
- Commeyras, M. (1990). Analyzing a critical-thinking reading lesson. *Teaching and Teacher Education*. 6(3), 201-214.
- Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del test de Watson-Glaser: exploración de sus cualidades psicométricas [en línea]. *Revista de Psicología*, 3(6).
Online. URL: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6071> (último acceso el 5-11-2022).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Dover Publications Inc.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.
- Frager, A. M. y Thompson, L. C. (1985). Conflict: The key to critical reading instruction. *Journal of Reading*, 28(8), 676-683.
- Frege, G. (1892). *Über Sinn und Bedeutung* (traducción de Moulines, U. 1984). Orbis.
- Gobierno de España (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE-A-2022-4975.
Online. URL: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> (último acceso el 5-11-2022).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Howard, P. (2003). Digitizing the Social Contract: Producing American Political Culture in the Age of New Media. *The Communication Review*, 6(3), 213-45
- Kant, I. (ed. 1996). *Kritik der reinen Vernunft (traducción y notas de Ribas, P. 1996)*. Alfaguara.
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy* (Occasional paper No. 3). Australian Curriculum Studies Association.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. St. Martin’s.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Paul, R. W. y Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34–35.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2010). *Historia de la Filosofía. I De la Antigüedad a la Edad Media. 1 Filosofía Antigua-pagana*. Herder.
- Reza Hashemi, M. y Ghanizadeh, A. (2012) Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context, *System*, 40(1), 37-47, Online. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.009> (último acceso el 5-11-2022).
- Ruggeiro, V. (1984). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. Harper and Row.
- Ruutmann, Tiia. (2019). *Development of Critical Thinking and Reflection*. DOI: 10.1007/978-3-030-11935-5_85.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50(2), 118-127.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education.
Online. URL: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>. (último acceso el 5-9-2022).
- Taglieber, L. (2000). Critical Reading and Critical Thinking. State of the Art. *Ilha do Desterro*, 38, 15-38.

- Tindal, G., y Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1–22.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
- Vilches G. y Arsuaga A. (2021). Enhancing the critical thinking capacity through art analysis. A didactic proposal. En: Caldevilla Domínguez D., editor, *Técnicas y Formas de la Nueva Docencia*. pp. 465-476, Tirant Humanidades.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8–19.
- Wilson, M. (1988). Critical thinking: Repackaging or revolution? *Language Arts*, 65, 543-551.

Adán Arsuaga Méndez (Bilbao 1978) es Licenciado en Filosofía por la UPV/EHU y doctorando en Innovación Socioeducativa por la Universidad Europea. Actualmente es profesor adjunto en la Universidad Europea de varias asignaturas en los grados de Relaciones Internacionales, International Business, Criminología y Comunicación. Asimismo, forma parte de los grupos de investigación de la Universidad Europea; Educación y Pensamiento Crítico: el Reto de Integrarlas en la Formación del Alumnado y del Grupo de Conocimiento-Investigación en Problemáticas Sociales. Miembro fundador de la Asociación Científica para el Fomento de la Capacidad de Pensamiento Crítico y del Consejo de Dirección de Criticæ: Revista Científica para el Fomento de la Capacidad de Juicio Crítico.