

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA COMPETENCIA GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Recibido: 18 -11-2022

Aprobado: 11-01-2023

Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Fanny Carrasco Monsalve
Chile

* Chilena, Profesora de Castellano
Magister en Evaluación
Psicopedagógica. Magister en
Ciencias de la Educación mención
en Docencia Universitaria.
Universidad de Talca

Correo electrónico:

fanny.carrasco@utalca.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0000-3001-3839>

Cómo citar este artículo:

Carrasco, F. (2023). El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(10), p.p. 10 – 37.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA COMPETENCIA GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Critical thinking as a generative competence in higher education

A look from the Capacities or Human Development Approach.

RESUMEN

El presente artículo mediante una revisión analítica de la literatura especializada- tiene como objetivo el proponer una resignificación del pensamiento crítico como una competencia generativa en el ámbito de la Educación Superior. Esta propuesta está situada en el modelo de formación por competencias -al cual adscribe un porcentaje significativo de las Instituciones de Educación Superior en Chile-, el enfoque de enseñanza centrado en el estudiantado, el que ha profundizado en la necesidad de que los y las estudiantes aprendan a aprender, adquieran autonomía y rigor intelectual en los procesos de búsqueda, selección y análisis de la información, para la creación de juicios propios válidamente argumentados, lo anterior situado en el macrocontexto del “Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano” de Martha Nussbaum.

Palabras clave: Pensamiento crítico, competencias transversales, didáctica-estudiantes-capacidades, metacompetencias, desarrollo humano.

ABSTRACT

This article -through an analytical review of the specialized literature- aims to propose a redefinition of critical thinking as a "generative competence" in the field of Higher Education. This proposal is located in the competency-based training model -to which a significant percentage of Higher Education Institutions in Chile ascribe-, the student-centered teaching approach; which has deepened the need for students to learn to learn, acquire autonomy and intellectual rigor in the processes of searching, selecting and analyzing information, for the creation of their own validly argued judgments, the above located in the macrocontexto of the "Approach of Capacities or Human Development" by Martha Nussbaum.

Key words: Critical thinking, transversal competences, didactics-students-capabilities-meta-competences-human development

INTRODUCCIÓN

“Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar e imaginar”.

(Martha Nussbaum,2011:34)

El contribuir al desarrollo intelectual de los y las estudiantes es -sin duda- uno de los objetivos fundamentales de la educación superior, y un desafío permanente para quienes acompañamos y mediamos los procesos de formación académica, ya sea desde las competencias disciplinares y/o las denominadas competencias transversales.

En ambos contextos el desarrollo del pensamiento crítico es inherente a las acciones para favorecer el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo del estudiantado, ya que les permite tratar adecuadamente la creciente cantidad de información disponible en la actual sociedad del conocimiento; analizar afirmaciones o creencias, para evaluar su precisión y pertinencia, y así poder elaborar juicios basados en los criterios de validez y profundidad de las fuentes de información, para finalmente -y de manera metacognitiva- poder seleccionar los contenidos adecuados para una estructura argumentativa eficaz, ya sea desde el punto de vista oral o escrito, potenciando o generando de este modo otras competencias, tales como: las habilidades comunicativas, el desarrollo relacional y social, el pensamiento analítico, etc.; de aquí nace la moción de su resignificación como competencia generativa desde una mirada integradora del desarrollo de las capacidades, ya que una competencia de carácter complejo como es el pensamiento crítico es parte esencial para el desarrollo de las capacidades humanas. La noción más completa de desarrollo humano se basa en el ejercicio de habilidades como el pensamiento crítico y la imaginación ([Nussbaum, 2009](#))

El porqué del análisis de una competencia como el pensamiento crítico en un macro contexto como el “Enfoque de las capacidades o del desarrollo humano” de Marta Nussbaum encuentra uno de sus fundamentos en la conceptualización clásica de Lipman (1987), en la cual expresa que los razonamientos que se concretan a través del desarrollo del pensamiento crítico se sustentan en estándares intelectuales que pueden ser fundamentales para el ejercicio de valores fundamentales tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad entre otros.

El pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo, es un compromiso con el “otro”, y con la sociedad en su conjunto al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de lo social. En palabras de Nussbaum (2010) cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos.

El Enfoque de las Capacidades y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Educación Superior

No existe duda en que la educación es un elemento clave para cualquier sociedad por sus implicancias directas en las diversas áreas del desarrollo humano. La educación aumenta las oportunidades de adquisición de información, habilidades y técnicas que impactan factores de gran relevancia para una nación; en este sentido el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico dará un valor agregado al estudiantado para el análisis y aplicación de los conocimientos y habilidades desarrolladas. Según el enfoque de las capacidades o del desarrollo humano, la gran mayoría de los problemas sociales pueden ser superados por medio de la educación, por eso su acceso es de carácter vital. Según Nussbaum (2001) se debe contribuir a que todos los miembros que integran la sociedad tengan oportunidades para desarrollar las capacidades humanas centrales, como parte de la responsabilidad compartida de todas las organizaciones públicas con las personas más desmedradas.

Asimismo, el enfoque de las capacidades se constituye en un marco teórico aplicable a diversos ámbitos del desarrollo humano. Por lo cual es factible su utilización para definir bases conceptuales, mecanismos de medición y evaluación del estado del bienestar personal, social, de prácticas de desarrollo y de los proyectos para el cambio social, así como en el diseño de iniciativas y de políticas de bienestar de las instituciones (Robeyns, 2016), como es el caso de las políticas de la gestión académica y curricular en la educación superior.

En nuestro ámbito específico de análisis, la tarea más desafiante para los docentes y otros actores claves de la educación superior que forman parte de los núcleos de gestión y liderazgo directivos a nivel institucional, es comprender, desde el enfoque de las capacidades, lo que potencialmente podríamos hacer desde la educación superior para dar respuesta al objetivo fundamental de construir instituciones de educación terciaria capaces

de formar profesionales con capacidades críticas y compromisos para actuar en favor de su propio bienestar y del bienestar común.

Lo anterior es refrendado por Walker (2018), quien en su artículo “La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas” (p. 54), establece que las personas con conocimiento y una educación crítica tienen mayores posibilidades de construir un mejor plan de vida. En este sentido, la educación favorece el florecimiento de lo humano (Unterhalter, 2018), pues posibilita situaciones de cambio en el mundo, gracias al empoderamiento y el conocimiento para transformar sus realidades.

Es precisamente el conocimiento transformador el que da sentido a una educación en donde se releve el pensamiento crítico como una competencia generativa que permita una acción transformadora en cualquier etapa y contexto educativo. La enseñanza-aprendizaje de la hasta ahora competencia transversal o genérica del pensamiento crítico en las aulas universitarias es un tema en permanente debate. El fundamento central –a nuestro juicio- es que es una competencia que genera nuevas competencias o habilidades con impacto en las distintas instancias de actuación de los y las estudiantes y proporciona herramientas para el análisis permanente y para actuar y comprometerse en la sociedad.

En esta línea argumentativa, la propuesta de una resignificación del pensamiento crítico en educación superior como competencia generativa la que encuentra motivación en interrogantes que están presentes en distintos niveles de la educación superior: ¿Qué significa pensar críticamente?, ¿Por qué es importante promover el pensamiento crítico en la universidad?, ¿Qué ventajas aporta para la formación de los futuros profesionales?, ¿Por qué debemos los docentes universitarios desarrollarlo en los estudiantes?; estos cuestionamientos refrendados por Patiño (2014) en su artículo “El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista” (p. 90), se constituyen en la base para la reflexión sobre este tema.

Como ya hemos establecido al argumentar el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior como una competencia generativa, es relevante ubicar esta acción en un paradigma que nos permita abordar su estudio con un sentido más amplio, que nos permita realizar una necesaria reflexión desde la inclusividad, la justicia social y el desarrollo profundo de las capacidades del estudiantado, como lo es el “Enfoque de las Capacidades” de Nussbaum.

En dicho enfoque la autora plantea la revalorización del diálogo socrático para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación terciaria estableciendo en su ya clásica obra *El Cultivo de la Humanidad* que llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar e imaginar. (Nussbaum, 2011)

Desde este enfoque se establece que el cuestionar la racionalidad instrumental es, a su vez, un ejercicio racional y ético, identificado con el pensamiento crítico, en donde la idea central del ser humano es ser un ciudadano del mundo que debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y

religiosas que estén dentro de su propia cultura (Nussbaum, 2011, p. 103). Además, debe desarrollar su comprensión de la historia y de la variedad de las ideas humanas sobre género y sexualidad); entendiendo en este contexto la criticidad según lo planteado por Patiño (2014) como:

La tendencia que impulsa a las personas a dar fundamentos de sus propios actos, postulados y creencias, lo cual debe ir más allá de los límites de una simple justificación, pues implica la capacidad de defender sus propias posturas, a través de los mecanismos de la argumentación dialógica sobre la base de estándares y criterios de justificación (p. 34).

Es en este último punto donde profundiza Nussbaum (2012), estableciendo que al desarrollar el dinamismo de criticidad o la racionalidad comunicacional se promueve la capacidad de los sentidos, la imaginación (pensamiento creativo) y el pensamiento crítico propiamente tal; relevando el papel que tiene en la educación como una capacidad fértil. Lo que la autora denomina como Pedagogía Socrática.

En síntesis, el ejercicio del pensamiento crítico tiene alcances que van más allá de la formación y desarrollo de competencias, siendo la base para “el ejercicio de la libertad, de expresión política y artística, para formarse la concepción del bien y reflexionar críticamente sobre la concepción y desarrollo de su propio devenir vital” (Nussbaum, 2012, p. 53) relevando el ejercicio del análisis y la argumentación, en el examen de uno mismo, el valor del diálogo y el respeto. Colocándose como unos de los centros de nuestra acción educativa.

Es en esta instancia en donde se hace necesario enunciar nuevos cuestionamientos básicos que quedarán abiertos para la reflexión de los lectores: ¿qué pasa hoy con el desarrollo del pensamiento crítico en las universidades chilenas? y ¿de qué manera es posible -desde la función docente- aportar a través de programas de formación académica y una didáctica específica al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado como una competencia generativa?.

Diversos estudios avalan la relevancia que le otorgamos los docentes al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, este interés está dado -fundamentalmente- en la mejora de las habilidades analíticas y reflexivas, que propendan a la construcción de este tipo de pensamiento como una competencia de carácter transversal o genérico como declaran los modelos por competencias.

Como fundamento primario para una resignificación del pensamiento crítico como “competencia generativa” se propone el profundizar el desarrollo de este tipo de pensamiento como una estructura dialógica permanente en toda la vida universitaria del estudiantado, que permite establecer un puente entre los y las estudiantes y el profesorado, y entre ellos mismos, creando una comunidad en donde disenso respetuoso y la opinión fundamentada por argumentos validados sea una fuente de aprendizaje permanente tal como lo expresa Tamayo et al., (2015):

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (p. 114).

La interpelación y reflexión que realice el estudiante, tendrá como una de sus motivaciones la inquietud que logre causar el docente en el proceso de la adquisición del conocimiento, produciendo un proceso de *interacción generativa* del aprendizaje, a través del diálogo socrático, y en la medida que el estudiante logre cuestionar de manera razonada se está incurriendo en el pensamiento crítico en un ejercicio metacognitivo permanente y profundo.

Se suma a los argumentos ya expuestos el hecho de que, en la educación terciaria, el pensamiento crítico es una de las competencias clave para el desarrollo de una sociedad sostenible. “Se establece que la literatura especializada, consigna las siguientes competencias transversales como bases para una educación para el desarrollo sostenible, a saber: Reflexión en la práctica, Pensamiento crítico, Pensamiento sistémico, Cooperación, Competencia ciudadana, Sentido de responsabilidad” (Vera, 2022, p. 25)

En síntesis y citando a Bezanilla et al., (2018), hay que educar en la crítica, en una nueva forma de pensar, de evaluar y de hacer. La universidad da la oportunidad de confrontar valores, prácticas, pedagógicas, programas de aprendizaje, etc. El pensamiento crítico puede llegar a una actuación y a un compromiso propio y social. Por eso su importancia, no sólo en la educación, sino en el mundo profesional.

Puntos de Inflexión para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Educación Superior

Como hemos revisado existen diversos estudios que dan cuenta de la importancia del desarrollo y función del pensamiento crítico en la educación superior, pero es precisamente en esta indagación en donde emerge el cuestionamiento del porqué resulta compleja su inclusión pedagógica en las aulas.

El fundamento posee diversas perspectivas de análisis, ya que en la adquisición de esta competencia influyen varios factores contextuales. Desde una perspectiva socio-crítica autores como Arum & Roksa (2011) han realizado estudios en la educación pública universitaria en el contexto Norte Americano, concluyendo que los estudiantes de los primeros niveles no poseen las herramientas para desarrollar aquellas tareas que impliquen, el pensamiento crítico. Los referidos autores consignan que el aprendizaje en la educación superior se caracteriza por una desigualdad persistente y/o creciente. Hay diferencias significativas en el pensamiento crítico, el razonamiento complejo y las habilidades de escritura cuando se comparan grupos de estudiantes de diferentes antecedentes familiares y grupos raciales/étnicos (Arum & Roksa 2011). Concurriendo en esta realidad –a nuestro

juicio- elementos relacionados con el capital cultural ¹en todas sus dimensiones: cognitiva, estructural y relacional.

Otro de los factores radica en la poca claridad y ausencia de formación que poseen los docentes al respecto, careciendo de herramientas que redunden en una apropiación didáctica y curricular para la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas universitarias. Thompson (2011) considera que la enseñanza del pensamiento crítico es factible de desarrollar en distintos niveles educativos desde el escolar hasta universitario, pero existe una falta de claridad por parte de los docentes y profesores, ya que muchas veces no entienden en profundidad el concepto. El referido autor establece que la enseñanza de la competencia del pensamiento crítico requiere un cambio filosófico en el enfoque del aprendizaje al pensamiento (Chun, 2010), el ejercicio y la práctica al aprendizaje basado en problemas (Savery, 2009), el aislamiento del sujeto a la integración del sujeto (Thomson, 2011)

En síntesis y si bien existe una opinión común al considerar que el pensamiento crítico es una competencia esencial para el estudiante, a los docentes no les resulta fácil ni explicarla ni enseñarla. “El pensamiento crítico es una habilidad parcialmente adquirida, que necesita de docentes adecuados que puedan equipar al estudiante con las estrategias adecuadas para desenvolverse en él” (Bezanilla et al., 2018, p. 95).

El Enfoque de las Capacidades y un Modelo Basado en Competencias

Antes de profundizar en las conceptualizaciones del pensamiento crítico y en razón de que la educación superior en la actualidad se rige mayoritariamente por un modelo basado en competencias, hemos reflexionado en torno a los siguientes cuestionamientos: ¿Es posible el desarrollo de las capacidades para el desarrollo humano (considerando la teoría de Nussbaum) en un modelo basado en competencias, Y de ser así ¿qué competencias se deberían desplegar o profundizar en el Curriculum universitario para el cultivo de la humanidad de los y las estudiantes?.

Como hemos establecido la educación por competencias como enfoque actualmente hegemónico en la educación superior, adquiere relevancia a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y la creación del Espacio Europeo para la Educación Superior;

1 El capital cultural se identifica a partir de elementos que tienen un carácter multidimensional y se encuentran estrechamente relacionados. Las tres dimensiones que, como aspectos esenciales del capital cultural, influyen en su creación y transmisión son las siguientes: □ Dimensión cognitiva: se refiere a la adquisición del conocimiento, las capacidades y las habilidades de las personas para utilizarlo como recurso de alto valor agregado. Dimensión estructural: se desarrolla a través de espacios de conocimiento, aprendizaje, motivación y satisfacción que establecen las relaciones con los grupos de trabajo. Dimensión relacional: es el valor que posee para la una institución (educativa, laboral, etc.) el conjunto de relaciones que establece con agentes sociales y hace accesible la información y el conocimiento. Cardellá C, Rivera Z, León S. (2014). Propuesta de indicadores para identificar el capital cultural en las entidades de información. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud. (ACIMED).2014;25(4):397-409.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=52873>

posteriormente y si bien desde el proyecto Tunning y en especial el informe Tunning America Latina (2007) que plantea un reenfoque del currículum en educación superior sobre la base de cuatro ejes : competencias (genéricas² y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza-aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas; se sigue manteniendo una focalización ,principalmente, en la formación profesional del estudiantado y no en la formación integral de las personas.

En otras palabras, está diseñado y dirigido a lograr una educación para la empleabilidad (producto). Esto se muestra a partir de la revisión de la noción de *competencia*. Generalmente, ésta es definida en la literatura en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y estrategias referidas tanto a la posibilidad de evaluar un comportamiento predictivo como a las características de la personalidad, devenidas en conductas, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo (Schmal, 2015). Las distintas definiciones tienen un punto en común en la moción de que las competencias se relacionan a un conjunto de atributos personales, que incluyen conocimientos, destrezas, habilidades y rasgos relacionados con el objeto de un desempeño laboral, con características específicas en cada región (Peng, Shulin y Gu, 2014). Desde esta perspectiva el enfoque de la educación basada por competencias se constituye en un modelo efectivo en orden de la instrumentalización técnico-disciplinar del estudiantado para su futuro desempeño laboral , sin embargo, y si bien se declara la formación en competencias transversales o genéricas, que aportarían un valor sustantivo al desarrollo de las potencias humanas, como lo son la comunicación, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la comprensión lectora, entre otras; esta perspectiva instrumental no sería suficiente para potenciar el desarrollo de las referidas competencias.

Los argumentos para avanzar en la estructuración de una respuesta se coligen desde la obra de Nussbaum, en un primer término desde la conceptualización misma del enfoque de las capacidades, planteado en su texto “Las mujeres y el desarrollo humano a saber, dicho enfoque posee un carácter universal, ya que las capacidades son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones, y cada uno debe ser tratado como fin” (Nussbaum, 2002, p. 34).

En este sentido, el enfoque de las capacidades es una especificación de los derechos humanos, y dado cada uno de los elementos propuestos como una lista de capacidades, pueden recibir una formulación abstracta y precisa, cada país, cada sociedad y cada cultura

2 En lo referente al *primer eje*, se trata de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, etc., que son comunes a todas o a casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, en la que las demandas se están reformulando de manera constante, las destrezas o competencias genéricas se hacen muy importantes; Además de las *competencias genéricas, aquellas otras que se relacionan con cada área temática* y que son esenciales para cualquier titulación, porque están relacionadas de forma concreta con el conocimiento específico de un área técnica o disciplinar, es decir, competencias relacionadas con las disciplinas académicas.

puede adoptarlos según sus determinadas circunstancias y particularidades históricas; siendo esencialmente postulados de carácter abierto y dinámicos, lo cual entre otros aspectos permite la reflexión crítica en relación a cada una de las capacidades propuestas, lo cual es muy útil para propiciar políticas y modelos educativos. Nussbaum plantea la tesis de que como las capacidades humanas básicas no son atributos innatos, éstas deben ser desarrolladas y promovidas por medio de la asistencia, la disposición de recursos y fundamentalmente la educación; y sostiene que la Educación superior- en específico- además de enseñar a trabajar, debe enseñar al estudiante a pensar y reflexionar, a discernir y tomar buenas decisiones, a participar críticamente de su vida y de la vida de su comunidad, entre otras capacidades igualmente importantes. En efecto, aunque dichas capacidades quizás no son las requeridas para producir o generar riqueza, sí son las necesarias para la realización de una vida digna y plenamente humana (Nussbaum, 2011).

Contextualizando lo anteriores en el referido modelo de educación por competencias, es posible establecer que las capacidades presuponen una superación del concepto mismo de competencias, a la que algunos autores consideran como una derivación práctica del racionalismo instrumental, en oposición al racionalismo crítico o comunicativo que se constituye en la base del desarrollo de determinadas capacidades declaradas en el enfoque de Nussbaum. De aquí la pertinencia del cuestionamiento inicial y la duda en relación a cómo se podrán desarrollar los supuestos del enfoque de las capacidades en un modelo instrumental como las competencias.

La respuesta está dada por la incorporación, desarrollo o profundización curricular de las denominadas competencia transversales o genéricas, entre las cuales una de las que ha recibido mayor atención en el último decenio es el pensamiento crítico; esta aparente paradoja se ve refrendada en un reciente estudio sobre este tipo de pensamiento desde la perspectiva de los docentes universitarios, el que establece que gracias al desarrollo del aprendizaje basado en competencias, se ha producido un gran interés por el pensamiento crítico en la educación superior.

La empleabilidad, por otra parte, ha influido poderosamente en su protagonismo como competencia imprescindible en el desarrollo profesional de un entorno innovador (Bezanilla et al., 2018), por lo expuesto nuestra pretensión es la de “imbricar” el concepto de competencias transversales con el de capacidades, desde la potencialidad educativa del Enfoque de las capacidades y la resignificación del pensamiento crítico como una competencia generativa, proponiendo de este modo un nuevo nivel competencial que se suma a la distinción entre competencias disciplinares y competencias trasversales, la inspiración de este concepto está en la teoría del enfoque de las capacidades sobre la base de lo que Nussbaum conceptualiza a la educación como una capacidad fértil, la teoría del aprendizaje generativo, y el aprendizaje basado en pensamiento.

A modo de reflexión final: El Enfoque por competencias pide que se considere qué es lo que las personas valoran en relación con el ser y hacer, y que haya un

esfuerzo por aumentar su libertad para ser de esa manera o hacer lo necesario para vivir lo que consideran una vida buena. En decir: el educar por competencias requiere una reflexión en torno al grado de satisfacción de la persona con respecto a lo que está haciendo y por lo que está en su poder hacer, esto es según Nussbaum: cuáles son sus oportunidades y libertades reales. Y no solo preguntar por los recursos disponibles, sino también por la manera en que estos recursos contribuyen o no a que un estudiante universitario funcione de manera plenamente humana (Nussbaum, 2000, p. 71).

Las Actuales Conceptualizaciones sobre el Pensamiento Crítico

Habiendo expuesto el contexto de desarrollo para la presente propuesta de resignificación del pensamiento crítico como una *competencia generativa* en educación superior; es pertinente realizar una breve revisión de las conceptualizaciones más actualizadas. Este proceso de revisión y organización conceptual del pensamiento crítico y sus características tiene un sentido que convoca a distintas áreas en su interpretación, Díaz (2022) consignó que:

La pluralidad de sus significados está directamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido. Esto quiere decir que, si bien hay múltiples posibilidades de reflexionar sobre el Pensamiento Crítico, las perspectivas posibles no tienen la misma ponderación y reconocimiento (p. 463).

Si bien el pensamiento crítico tiene una larga data, siendo parte fundamental del razonamiento socrático, desde donde ha contribuido por milenios para que la humanidad pueda interpretar y cuestionar la realidad más allá de lo evidente. En la actualidad, existen diversas bases teóricas para la fundamentación de este tipo de pensamiento, no habiendo consenso en una única definición (Mendoza, 2015). A partir del origen histórico ya referido, es factible encontrar puntos de convergencia y diferenciación, dependiendo de los autores y las áreas de desarrollo en donde la actuación del pensamiento crítico se conciba como relevante.

La teoría del pensamiento crítico en el siglo XX, comprende tres perspectivas de análisis y concreción: la primera propuesta por John Dewey (1933) conocido como el padre de la tradición moderna del pensamiento crítico-, quien lo definió como aquel pensamiento activo, persistente y cuidadoso de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia lo que tiende. Esto implica la formación en pensamiento por etapas de acción reflexiva (Marciales, 2004). La segunda perspectiva se identifica con las dimensiones del pensamiento aplicado a la solución de problemas, en donde destaca Watson y Glaser (1980), creador de instrumentos psicométricos para la evaluación del pensamiento crítico -vigentes hasta la actualidad-, lo conceptualizan como:

Una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y las materias que se relacionan con las experiencias personales; el conocimiento de los métodos de la investigación científica; las habilidades para aplicar esos métodos; el Pensamiento Crítico como un esfuerzo persistente para examinar cualquiera creencia o cualquiera forma de conocimiento a la luz de las evidencias que la sustentan (Watson & Glaser, 1980, p. 89)

Halpern (2006) para las primeras décadas del siglo XXI aboga por el pensamiento crítico destacando la existencia de cuatro pilares en este tipo de pensamiento, en este contexto Carrasco (2019, p. 44) hace referencias a estos fundamentos:

El desarrollo de una ética del pensamiento crítico, sin la cual el estudiante no puede progresar.

Las habilidades específicas para enseñar deben incluir el entendimiento de cómo se determina una causa, reconocimiento y crítica de supuestos, análisis de relaciones medios-fines, razonamiento de apoyo a conclusiones, evaluación de grados de probabilidad e incertidumbre, incorporación de datos aislados a un marco mayor, y el uso de analogías para resolver problemas.

El aprendizaje debe ser diseñado para optimizar la transferencia, comenzando por el fortalecimiento de la sensibilidad para reconocer situaciones que requieren pensamiento crítico.

La educación en pensamiento crítico debe tener un elemento metacognitivo, es decir, uno que lleve a la autoconciencia y fortalezca la función de planeamiento que guía el uso de los recursos de pensamiento.

La última perspectiva parte del razonamiento reflexivo que tiene en cuenta múltiples factores (Betancourt et al., 2017). Los primeros desde la forma de entender los procesos de pensamiento: interpretación, análisis y evaluación. Se puede resaltar el trabajo de Facciones (2007) a comienzos del siglo XXI. Los segundos desde los componentes del pensamiento: comprensión lectora, el arte de hacer preguntas y escribir, argumentación, reflexión, toma de decisiones, y valoración del conocimiento con autores como Paul y Elder (2005); y Santiuste et al., (2001). Los terceros en cuanto a la intencionalidad del pensamiento: innovación, creatividad, investigación y formación filosófica, ética y social para la vida, en esta dimensión destacamos a Agredo & Burbano, (2013) quienes establecen que:

El pensamiento crítico es una forma de razonamiento profundamente reflexivo, en el cual, se integran múltiples factores de análisis, percepciones, razonamientos, que afectan la forma de actuar en la vida cotidiana; el pensamiento crítico mejora las expectativas de vida del sujeto. Debido a que el pensamiento crítico es un proceso relacional e intersubjetivo, el cual es afectado por distintos factores sociales, culturales, educativos, psicológicos que inciden en el sujeto en la toma de decisiones (Agredo & Burbano, 2013, p. 45)

En un primer orden y sobre la base de lo planteado por la teoría de Santiuste et al. (2001), el pensamiento crítico comprende dos dimensiones: una sustantiva y una dialógica.

La dimensión sustantiva está relacionada con las razones y evidencias en las cuales se sustenta un punto de vista. La dimensión dialógica se refiere a aquellas acciones dirigidas hacia el análisis o integración de puntos de vista divergentes. Esta distinción es profundizada por Remache-Bunci (2019) quien establece que:

La dimensión sustantiva es congruente con el contenido del pensamiento, mediante el cual se puede connotar la calidad del pensamiento cuando expresa, manifiesta, conocimientos sólidos, sustentados y ajustados al contexto y a la realidad, mientras que la dimensión dialógica se pueden identificar algunas estrategias que permiten examinar un pensamiento desde la solución de otro, en otros casos, mientras se discute se puede evaluar la argumentación con relación al otro. Además, se puede evaluar las argumentaciones diferentes a la nuestra para tomar una decisión; por lo tanto, la argumentación es considerada como una estrategia de persuasión al otro mediante el diálogo. (Remache-Bunci, 2011, p. 65).

Es esta última dimensión la que permite establecer una relación con el otro y contribuye en el aprender a convivir y a cooperar con otras personas sin importar su acervo ideológico, cultural, académico y científico, lo que contribuye al desarrollo de lo humano en una sociedad, permitiendo así mismo la generación de nuevas competencias o habilidades, más allá de los procesos cognitivos asociados a la dimensión sustantiva, como por ejemplo las habilidades sociales y de comunicación efectiva e involucrando a su vez otros tipos de pensamiento como el pensamiento divergente y lateral.

En este contexto el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento complejo involucra también otras habilidades tales como: comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras y su puesta en práctica implica etapas que recuerdan a las del método científico. Supone, asimismo, una forma de pensar presente en las personas genuinamente interesadas en obtener conocimiento y buscar la verdad y es un ejercicio de reflexión que, para poder ser desarrollado, requiere flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, la comprensión de las opiniones de otras personas, la justa imparcialidad en valorar razonamientos y la honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas.

En síntesis, el pensamiento crítico es una de las formas más citadas en la literatura actual. Los juicios a los que se llega a través del pensamiento crítico extrapolan lo cognitivo y se basan, entre otros elementos y dimensiones, tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad. El pensamiento crítico significa sensibilizar y confrontar las realidades sociales, políticas, éticas y personales. En cierto modo se constituye en un compromiso del otro y con la sociedad en su conjunto al tomar la posición de comportamiento transformador de las personas y de la sociedad (Sánchez et al., 2016). En general, es uno de los factores clave para lograr una sociedad y una competencia para la educación sostenible (Zarta, 2018). El pensamiento crítico puede ser consignado como esencial para la innovación, la mejora, la creatividad y la participación.

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa

Nuestra propuesta de resignificación del pensamiento crítico como una *competencia generativa* en la educación superior, no es un simple ejercicio semántico, ya que se basa en el hecho de que el pensamiento crítico no sólo comprende los aspectos multidimensionales de una macro-competencia cognitiva, sino que además integra y genera otras competencias o habilidades como la autorregulación, la autoevaluación y la autocorrección, las que pueden ser aplicadas en diversos aspectos de la vida personal y/o profesional del estudiante, facilitando el aprendizaje de carácter permanente (Chrobak, 2017). El pensamiento crítico también tiene implicancias en el desarrollo de competencias transversales como la capacidad de argumentar válidamente potenciando la comunicación efectiva, y las habilidades relacionales mediante el ejercicio de la humildad intelectual, la empatía y la ausencia de prejuicios.

Por esta razón su desarrollo va más allá de los procesos instrumentales de una didáctica del pensamiento crítico (muchas veces circunscrita solo a aspectos metodológicos y de estándares intelectuales), lo que fundamenta el planteamiento central del presente trabajo: el resignificar a esta forma de pensar como una *competencia generativa*, ya que su desarrollo tiene implicaciones que sobrepasan los límites de una competencia transversal - como es concebida comúnmente en los modelos de educación basadas en competencias-, es más, cuando el desarrollo competencial del pensamiento crítico alcanza niveles avanzados permite la integración de un proceso de metacognición, y activación de los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometido con su autogeneración y desarrollo (Reguant, 2011), posibilitando la profundización o generación de nuevas competencias.

Para profundizar estos fundamentos, proponemos los siguientes Componentes teóricos asociados al pensamiento crítico como competencia generativa. A saber:

a) *Teoría de la generatividad aplicada a la educación*: Aunque la generatividad es un concepto ampliamente estudiado en el contexto de la Psicología del Desarrollo Adulto, todavía no ha terminado de utilizarse en el contexto educativo. Realizar dicha conexión es uno de los propósitos principales del texto *Generatividad y desarrollo humano*, en el cual se consigna que:

La generatividad representa en cada persona el deseo y la implicación activa para promover el bienestar de los otros, dejando un legado positivo de sí mismo. Se trata de un clásico concepto evolutivo formulado por Erikson hace más de sesenta años pero que reverdeció a finales del siglo xx y continúa ofreciendo nuevos brotes hoy con un vigor inusitado (Sandoval et al., 2022, p. 12).

b) *Aprendizaje basado en pensamiento*: Este tipo de aprendizaje tiene como su principal autor a Swartz, quien plantea la tesis de que existe una necesidad de poder trabajar y ejercitar un pensamiento eficaz, lo cual implica conocer y asimilar los procedimientos

necesarios para conseguir este tipo de pensamiento. En sí, podríamos verlos como razonamientos de orden superior y de habilidades que se consideran analíticas y reflexivas.

En este contexto el poder desarrollar lo que se denomina un pensamiento eficaz implica poner en juego algunas habilidades mentales que ayuden a desarrollarse mejor en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y profesional. De esta forma, podríamos decir que un pensamiento crítico se compone de algunos pilares, como son las destrezas de pensamiento, lo hábitos de la mente y la Metacognición.

Swart et al., (2008) plantean que: el pensamiento eficaz tiene por objeto cumplir con el currículo en la educación del siglo XXI. Pensar de forma rigurosa y eficiente es justo eso, valorar lo que se nos pide y aplicar las habilidades y herramientas de que disponemos, destrezas de pensamiento y hábitos de la mente, combinadas de forma que logremos un resultado óptimo. Esto debería convertirse en una práctica perdurable para el pensador. (Swart et al., 2008, p. 45)

c) Modelo conceptual de la metacognición y el pensamiento crítico: Según este modelo el pensamiento crítico es un proceso que genera conocimiento metacognitivo coherente y lógico que el sujeto emplea para conducir procesos metacognitivos, que llevan a una estrategia con la cual se regulan los componentes cognitivos que se reflejan en una actividad cognitiva y subsecuentemente en una experiencia de aprendizaje que será interpretada por el sujeto mediante el pensamiento crítico (Bernal et al., 2018).

Las referidas autoras desde la teoría de las habilidades metacognitivas aportan un valioso elemento que sirve como fundamentación a la presente propuesta de resignificación del pensamiento crítico como una competencia generativa, ya que, en su actuación como parte del proceso de aprendizaje, hace posible la actualización y generación de nuevos procesos y estrategias metacognitivas, a saber:

Cuando el sujeto inicia un ciclo metacognitivo guiado por el proceso de PC retoma el conocimiento y actividades metacognitivas que considere oportunas para su propósito, además establece un estrategia metacognitiva apropiada, con la cual regula la conducción de las habilidades cognitivas asociadas al PC (análisis, evaluación e inferencia) para la correcta ejecución de la actividad cognitiva que intercambia datos con los sensores y efectores por los cuales el organismo interpreta la información. Se debe aclarar que el proceso de PC, su respectiva estrategia metacognitiva, el conocimiento asociado y la representación de este en la cognición, se retroalimentan entre sí (Bernal et al., 2018).

d) Perspectiva generativa: La perspectiva generativa propone que mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional tienen lugar procesos de creación dialógica entre personas que promueven la co-construcción gradual en el tiempo de posibilidades, aprendizajes, coordinaciones de acciones y conocimientos e innovaciones conjuntos (Fried Schnitman, 2016:1). Quienes utilizan una perspectiva generativa –profesionales de diferentes

disciplinas– se apoyan en la riqueza y complejidad del diálogo, y las oportunidades que brinda para construir alternativas y trabajar en la co-construcción de diálogos que les permitan recuperar, reconocer e implementar las posibilidades necesarias para avanzar el proceso, han comprendido que toda realidad dialógica requiere y se construye en espacios sociales entre personas, y sus interacciones y respuestas recíprocas. Lo que se identifica con el diálogo socrático como la principal estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

El pensamiento crítico no sólo comprende los aspectos multidimensionales de una macro- competencia, sino que además integra y genera otras competencias metacognitivas como la autorregulación, la autoevaluación y la autocorrección, las que pueden ser aplicadas en toda la vida personal y/o profesional del estudiante, facilitando el aprendizaje de carácter permanente (Chrobak, 2017).

Por esta razón su desarrollo va más allá de los procesos instrumentales de una didáctica del pensamiento crítico (muchas veces circunscrita solo a aspectos metodológicos y de estándares intelectuales), lo que fundamenta el planteamiento central del presente trabajo: el resignificar a esta forma de pensar como una *competencia generativa*, ya que su desarrollo tiene implicaciones que sobrepasan los límites de una competencia transversal - como es concebida comúnmente en los modelos de educación basadas en competencias-, es más, cuando el desarrollo competencial del pensamiento crítico alcanza niveles avanzados permite la integración de un proceso de metaconciencia cognitiva, y activación de los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometido con su autogeneración y desarrollo (Reguant, 2011), posibilitando la profundización o generación de nuevas competencias.

El desarrollo del pensamiento crítico en educación superior sobre todo en el pregrado (para muchos el último nivel de formación), resulta esencial para preparar a las personas ante situaciones de incertidumbre, donde la solución no necesariamente se restringe a una sola respuesta (Lara-Quintero et al, 2017), e implica el desarrollo de otras competencias, ya que los conceptos en el pensamiento crítico están interrelacionados y funcionan mutuamente, en una relación dinámica (Paul y Elder, 2005). En virtud de estos argumentos proponemos la resignificación del pensamiento crítico desde una competencia transversal a una competencia generativa basada en su carácter de metacompetencia. En este sentido, su función en los ámbitos de la educación superior potenciaría los modelos educativos basados u orientados por competencias, en donde el enfoque complejo de las competencias, desde la perspectiva de Tobón (2008), aparece como la propuesta más idónea en el contexto del enfoque de las capacidades a saber:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y

compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 5).

Siendo la educación basada en competencias uno de los ejes argumentales del presente trabajo, a continuación, se caracterizan los elementos bases de la definición por competencias formulada por el referido autor en el año 2006 en su artículo “Aspectos básicos de la formación por competencias”

Tabla 1

Aspectos básicos de la formación por competencias

| | |
|--|--|
| Procesos | Los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto. (Tobón 2006:5) |
| Complejos | Lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden, desorden y reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre. |
| Desempeño: | Se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer. |
| Idoneidad | Se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad) |
| Contextos | Constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros. |
| Ética y responsabilidad social: | Se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social. |

Nota. Tomado de Tobón (2006, p. 5)

La conceptualización dada por Tobón sobre las competencias en educación superior, tiene un enfoque de desarrollo referido por el mismo autor como el enfoque socio formativo de las competencias, dicho parámetro nos permite abordar a las competencias según Tobón (2012), como:

Las competencias son actuaciones ante las diversas situaciones de la vida personal, social y ambiental-ecológica con idoneidad y compromiso ético, y

para ello es necesario que la persona desarrolle y aplique las diferentes habilidades de pensamiento complejo. ¿Qué habilidades de pensamiento complejo forman? Son diversas las habilidades de pensamiento complejo, pero las más significativas son: habilidad metacognitiva, habilidad dialógica, habilidad de metanoia, habilidad hologramática y habilidad de auto organización (p. 8).

Salamanca (2018) declara que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento complejo que involucra también otras habilidades tales como: comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras y su puesta en práctica implica etapas que recuerdan a las del método científico.

En este contexto el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento complejo involucra también otras habilidades tales como: comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras y su puesta en práctica implica etapas que recuerdan a las del método científico. Supone, asimismo, una forma de pensar presente en las personas genuinamente interesadas en obtener conocimiento y buscar la verdad y es un ejercicio de reflexión que, para poder ser desarrollado, requiere flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, la comprensión de las opiniones de otras personas, la justa imparcialidad en valorar razonamientos y la honestidad para abordar los prejuicios y descartarlos a través de juicios basados en información válida, rompiendo de este modo con los estereotipos, el pensamiento egocéntrico o las tendencias socio-céntricas.

Bases para una Didáctica del Pensamiento Crítico en Educación Superior

El proporcionar a los y las estudiantes las herramientas para su formación como pensadores críticos es uno de los mayores objetivos de la educación, y una responsabilidad y desafío que debemos asumir en una primera línea los docentes, ya que esta capacidad -en el sentido dado por Marta Nussbaum (2012) como respuesta a necesidades fundamentales para el ser humano, siendo el desarrollo y ejercicio de la imaginación y el pensamiento parte de las capacidades básicas para una vida plena, y uno de los elementos más importantes para el desarrollo de las personas en el siglo XXI.

Para poder implementar el desarrollo del pensamiento crítico dentro en la educación superior; la literatura ha determinado que existen barreras que impiden o ralentizan la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de pensamiento. Aliakbari & Sadeghdaghighi (2013), en un estudio sobre la percepción de los docentes en relación con las barreras para la enseñanza del pensamiento crítico en contextos universitarios establecen varias causas que limitan el pensamiento crítico, a saber; las actitudes y expectativas del estudiantado frente a su propio aprendizaje, la limitación en la auto eficacia y autorregulación y la falta de conocimiento sobre el pensamiento crítico y su didáctica entre los docentes fueron reportados como los mayores obstáculos desde el punto de vista de los académicos encuestados. Otro estudio establece que aunque las instituciones traten de implementar

programas, cursos y herramientas para fomentar en los y las estudiantes el desarrollo de su pensamiento crítico, los docentes aún siguen cuestionando en cómo transmitir esta habilidad a sus estudiantes (Watkins & Earnhardt, 2015).

De aquí la relevancia de avanzar en el desarrollo de conocimientos y las competencias asociadas a la transferencia y enseñanza del Pensamiento Crítico en la formación inicial docente y la formación continua de los distintos profesionales que ejercen acciones pedagógicas en las instituciones de educación superior.

Con respecto a la inclusión del pensamiento crítico como parte de los procesos curriculares Nusbaum (2009) declara que el pensamiento crítico es una disciplina que se puede enseñar como parte del plan de estudios de una escuela, pero no se enseñará bien a menos que informe todo el espíritu de la pedagogía de la institución educativa. Cada estudiante debe ser tratado como un individuo cuyos poderes mentales se están desarrollando y de quien se espera que haga una contribución activa y creativa a la discusión en el aula. Si uno realmente respeta el pensamiento crítico, entonces respeta la voz del educando en la planificación del currículo mismo.

El desarrollo del pensamiento crítico, implica el concurso de una serie de habilidades y disposiciones, las técnicas de enseñanza y el contenido, según Betancuort (2012) estos tres aspectos actúan en completa interrelación:

a) *Las habilidades*, según incluyen aquellos requisitos que posibilitan el interactuar de modo efectivo con otras personas, para juzgar la y validez de la información, poder analizar, deducir e inferir desde de la información para para producir información clara y con credibilidad a través de un razonamiento argumentado.

b) *Las disposiciones*, son expresiones de las actitudes, compromisos y tendencias para actuar, es decir, para utilizar las habilidades del pensador crítico, es la motivación para utilizar las habilidades del pensamiento crítico.

c) *Las técnicas de enseñanza*, son las utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico en las instituciones educativas, con las cuales los docentes buscan la autonomía del pensamiento con y desde los principios del pensamiento crítico.

Al hablar de una didáctica del pensamiento crítico, necesariamente debemos referir el meta- estudio realizado por Abrami et al., (2015), el que proporciona un punto de inicio relevante sobre desafíos del desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes según la opinión de los docentes, y nos permite además un cuestionamiento inicial sobre nuestro propio dominio de competencias para la formación de este tipo de pensamiento en contextos académicos tanto de educación superior como escolares- máxime en contextos de inclusividad y de desigualdad social. Los referidos autores analizaron 341 publicaciones sobre la enseñanza del Pensamiento Crítico; concluyendo -mediante el análisis cuantitativo -que existen estrategias efectivas para la enseñanza de habilidades de Pensamiento Crítico, tanto genéricas como específicas de contenido, y disposiciones de Pensamiento Crítico, en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinarias. En específico en las técnicas

y estrategias que posibilitan la oportunidad para el diálogo, la exposición de los estudiantes a problemas y ejemplos auténticos o situados, y la tutoría tuvieron efectos positivos en el desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico (Abrami et al., 2015).

El estudio establece que tres de las cuatro estudiadas demostraron tener un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico, a lo largo de todos los niveles educacionales y de todas las áreas disciplinares: discusión (debates generales, debates intergrupales, diálogos socráticos, diadas de estudiantes, discusiones de toda la clase, discusiones online, escritas, orales, etc.); situaciones auténticas (problemas genuinos que les hagan sentido a los estudiantes, los comprometan y estimulen a indagar a través de aprendizaje basado en problemas, caso estudios, simulaciones, etc.); mentorías (interacción uno a uno entre un experto y un novato como las interacciones entre docente y estudiante, diadas lideradas por estudiantes, internados). Cabe destacar que el efecto de estas estrategias es aún mayor cuando son implementadas en conjunto. (Centro de Desarrollo Docente UC.2017) Estas categorías son de carácter relevante para la presente investigación, ya que se constituirán en los indicadores de base para ser observados y analizados en la práctica docente objeto de estudio. Relevando que una vez más las estrategias de aprendizaje activo -donde los estudiantes participan de su aprendizaje en el hacer concreto y aplicación de saberes- demuestran su mayor eficacia en el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

Nuestro compromiso e interés como docentes por facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, está dado - fundamentalmente- en la mejora de las habilidades analíticas y reflexivas, que propendan a la construcción de este tipo de pensamiento como una competencia de carácter generativo.

Como fundamento primario para una resignificación del pensamiento crítico como una competencia *generativa* se propone el profundizar el desarrollo del pensamiento crítico como una estructura dialógica permanente en toda la vida universitaria del estudiantado, que permita establecer un puente entre los y las estudiantes y el profesorado, y entre ellos mismos, creando una comunidad en donde disenso respetuoso y la opinión fundamentada por argumentos validados sea una fuente de aprendizaje permanente.

En este sentido, la interpelación y reflexión que realice el estudiante, tendrá como una de sus motivaciones la inquietud que logre causar el docente en el proceso de la adquisición del conocimiento, produciendo un proceso de interacción generativa del aprendizaje, a través del diálogo socrático, y en la medida que el estudiante logre cuestionar de manera razonada se está incurriendo en el pensamiento crítico en un ejercicio metacognitivo permanente y profundo.

El pensamiento crítico como *competencia generativa* en una competencia compleja que implica el desarrollo y dominio de un conjunto de habilidades cognitivas como:

comprender, evaluar y resolver. Implica además la capacidad de juicios de autoevaluación y metacognición.

En la educación superior, el pensamiento crítico es uno de los elementos claves en la consecución de una sociedad sostenible. Por dicho motivo, hay que educar en la crítica, en una nueva forma de pensar, de evaluar y de hacer.

Podemos resignificar el pensamiento crítico como una *competencia generativa* ya que el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante implica seguir un proceso de maduración de estrategias metacognitivas y aprendizaje asociado a todos los años de su formación universitaria y su posterior vida como profesional y miembro de una sociedad. Dado que se trata de una competencia de carácter complejo que va más allá de los límites de las aulas y que es transferible a toda la vida del estudiante.

Finalmente, y en el contexto del enfoque de las capacidades, el pensamiento crítico se constituye en una acción relevante para la calidad y desarrollo de una vida plena con compromiso propio y social. De aquí su relevancia no sólo en la educación y la formación profesional, sino que también para la actuación social en un mundo sostenible.

BIBLIOGRAFIA

- Abrami, C., Bernard, M., Borokhovski, E., Waddington, I., Anne, C., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275– 314. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314551063>
- Agredo, J. A., & Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/792>
- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70) 1-5. De <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000323>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los estudiantes del Nuevo Milenio en los países de la OCDE*. Documento de trabajo sobre educación de la OCDE no. 41. París: Editorial de la OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: Chicago University Press. <https://doc.lagout.org/Others/University.of.Chicago.-.Academically.Adrift.pdf>

- Bezanilla, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (44), 89-113. https://www.researchgate.net/publication/328434322_El_Pensamiento_Critico_desde_la_Perspectiva_de_los_Docentes_Universitarios/citation/download
- Bernal, M.; Gómez, M.; Ionice, R. (2018). Interacción Conceptual entre pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, (15)1, pp. 193-217. Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920011/html/>
- Betancourth, S. (2012). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Investigación con fines de ascenso. *Universidad de Nariño*. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194238608017.pdf>
- Betancourth, S., Muñoz, K., y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad. Málaga, Aljibe. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42244/24191>
- Centro de Desarrollo Docentes U. (2007). Estrategias de enseñanza aprendizaje eficaces para el desarrollo del Pensamiento Crítico. <https://desarrollodocente.uc.cl/2017/05/24/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-eficaces-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/.../9025>
- Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>.
- Facione, A. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?*, 2007 Insight Assessment: California Academic Press. <https://www.insightassessment.com/article/pensamiento-critico-que-es-y-por-que-es-importante?lang=es>

- Foundation for Critical Thinking. (2015). *The critical thinking community*. Tomales, EU. <http://www.criticalthinking.org/>
- Fried Schnitman, D. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas, En D. Fried Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 (53-81)*. Disponible en: <http://www.taosinstitute.net/dialogos-para-la-transformacion-volumen-1>. <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2017/05/Perspectiva-y-Practica-Generativa.pdf>.
- Dewey, J. (1909). *Cómo Pensamos. Republicado con el título de Cómo Pensamos: Una Reafirmación de la Relación del Pensamiento Reflexivo en el Proceso Educativo*. D.C. Heath Publishing. Lexington, MA. 1933. <https://www.eisel.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/9-Dewey-Como-pensamos.pdf>.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570>
- Halpern, F. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES): Background and Scoring standards (2º Report.) unpublished manuscript*. Claremont, CA: Claremont McKenna Collage. https://www.researchgate.net/publication/272705035_The_Halpern_Critical_Thinking_Assessment_A_Review
- Huang, Y. & Wu, B. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en cursos de inglés universitarios estratificados: experiencias de docentes en una gran universidad de China. *Educación creativa*, (11), 1042-1046. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=101526>
- Incháustegui, L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, (23) 74, pp. 57-67. Universidad Autónoma de Chiapas, México. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Lara-Quintero, V., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa, SP*, 21(1), 65-77. <http://www.scielo.br/pdf>.
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be Analytic Teaching, 8(1), 5-12. <https://philpapers.org/rec/LIPCTW>
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones La Torre, segunda edición.

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 10 – 37.

https://archive.org/stream/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n_djvu.txt

- Loes, Ch., Pascarella, E. & Umbach, P. (2017). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits?, *The Journal of Higher Education*, 83, 1-25. https://www.researchgate.net/publication/236718296_Effects_of_Diversity_Experiences_on_Critical_Thinking_Skills_Who_Benefits
- Marciales, G. (2004). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>.
- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1
- Mesones, G. (2016). Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación secundaria peruana. Caso de estudio: Lima (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/98104?show=full>.
- Moreno-Pinado, E., & Velázquez, E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(2). https://www.researchgate.net/publication/314970226_Estrategia_Didactica_para_Developar_el_Pensamiento_Critico
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=465427>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). Education for Profit, Education for Freedom, *Liberal Education*, (95), 3, pp 6-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861161.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, Madrid, Katz Editores.
- Nussbaum M. (2011). *El Cultivo de la Humanidad*. Barcelona, Paidós
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*”. Barcelona, Paidós

- Patiño, H. (2014). Pensamiento Crítico como una tarea central de la Educación Humanista. *Revista DIDAC* (64). Universidad Iberoamérica. http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peña-Ayala, A. & Cárdenas, L. (2015). A Conceptual Model of the Metacognitive Activity. In A. Peña - Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends A Profile of the Current State-Of-The-Art*. (76), pp. 39-74. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: San Marcos. <https://es.scribd.com/document/434733247/394060858-Los-Propositos-de-La-Educacion-by-Walter-Penaloza-pdf>
- Pérez, A. (2005). Corrientes filosóficas contemporáneas. Lima: San Marcos. *Investigación Educativa*. 814) (26), 79-104. https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51665&query_desc=au%3AP%C3%A9rez%20Arca%2C%20Ra%C3%BAI
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las metas competencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía del aprendizaje, a través del uso del e diario en el practicum de formación del docente (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf?sequence=1
- Remache-Bunci, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*, 2(1), 60-75. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1215>
- Robert, Swartz, L. Costa, Barry, B., R. y Bena, K. (2008). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. First published by Teachers Colleague Press, Teachers Colleague. Columbia University, New York USA. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>
- Robeyns, I. (2018). Posdata. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Ted*, (36), 25-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>

- Tamayo A. (2015). El pensamiento crítico en la educación, algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7. https://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._9_Special_Issue_July_2011/1.pdf
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. En Tobón, S. y Jaik Dipp, A. (Eds.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Redie. México. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/aplicacion_competencias.pdf
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. <file:///C:/Users/10596336/Downloads/Tob%C3%B3n%202013%20Formacion%20integral%20y%20competencias.pdf>
- UNESCO y UNICEF. (2013). *Hacer de la educación una prioridad en la agenda de desarrollo post-2015*. Informe de la Consulta Temática Mundial sobre Educación en la Agenda de Desarrollo Post-2015. París y Nueva York: UNESCO y UNICEF. 13 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Folleto>.
- Unterhalter, E. (2018). Educación: capital humano y desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. *Manantial*. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>
- Salamanca, A. (2018). El pensamiento crítico: por qué, para qué y requisitos para desarrollarlo. *Revista NURE Investigación* (94). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1541/837>
- Sánchez Cabezas, Patricia del Pilar, González Valarezo, Miguel, & Zumba Vera, Ingrid Yolanda. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: Compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400016&script=sci_arttext&tlng=en
- Sandoval-Obando, E., Zacarés, J. González, A., Cuéllar, I. (2022). *Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico* <https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/download/112/199/783-1?inline=1>

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 10 – 37.

- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Silva, E. (2009). *Measuring skills for 21st-century learning. The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. CrossRefGoogle Scholar Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press.
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2207806>
- Silva-Pacheco, C. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 79-92.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300079
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College teaching*, (53), 41-48. <https://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/Tim-van-Gelder-Teaching-CT-Lessons-from-Cog-Sci.pdf>
- Vera, F. (2022). La perspectiva de docentes sobre la infusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación superior. *Transformar*, 3(2), 17–37. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/57>
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Manual, San Antonio, TX: Psychological Corporation.
https://www.researchgate.net/publication/10602683_Psychometric_Properties_of_Watson-Glaser_Critical_Thinking_Appraisal_for_a_Sample_of_Education_Majors
- Walker, M. (2018). La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 447-451.
https://www.researchgate.net/publication/341946839_EDUCACION_Y_CAPACIDADES_HACIA_UN_NUEVO_ENFOQUE_DEL_DESARROLLO_HUMANO
- Wolff, J. & Avner De-Shalit. (2007). Disadvantage. Nueva York, *Oxford University Press*.
<https://philpapers.org/rec/WOLD-2>
- Watkins, V. & Earnhardt, P. (2015). Developing critical thinking within a Master of Science in Leadership program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 184-194.
<https://www.abacademies.org/articles/aeljvol19no12015.pdf>
- Zapata, M. (2009). Objetos de aprendizaje generativo, competencias individuales, agrupamientos de competencias y adaptatividad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/89301>

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 10 – 37.

Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39656104017>