

LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE DESARROLLA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE CLASE

*Pirateque Corredor, Diana del Pilar*¹

RESUMEN

El siguiente artículo tiene como finalidad presentar una reflexión sobre la incidencia de la comunidad de indagación como una práctica pedagógica que desarrolla el pensamiento crítico en el aula de clase. El análisis realizado se hizo desde un enfoque de investigación cualitativo a través de una revisión documental sobre conceptos y posturas de diferentes autores. Como resultado de esta consulta, el artículo se divide en diferentes apartados los cuales dan cuenta de las categorías más relevantes al establecer la relación existente entre la comunidad de indagación y el desarrollo del pensamiento crítico, siendo estas: antecedentes y consideraciones generales de la comunidad de indagación, educar para el pensamiento, aproximaciones, generalidades, antecedentes y concepciones de pensamiento crítico. En conclusión, se determinó que la comunidad de indagación al ser una práctica pedagógica que genera espacios para construir conocimiento de forma colaborativa a través del diálogo reflexivo favorece el desarrollo del pensamiento crítico al proporcionarle a los estudiantes las herramientas necesarias para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Palabras claves: comunidad de indagación, pensamiento, diálogo reflexivo, pensamiento crítico

THE INQUIRY COMMUNITY: A PEDAGOGICAL PRACTICE THAT DEVELOPS CRITICAL THINKING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The following article aims to present a reflection on the incidence of the enquiry community as a pedagogical practice which develops critical thinking in the classroom. The analysis was carried out from a qualitative research approach through a documentary review of concepts and positions of different authors. As a result of this consultation, the article is divided into different sections which explain the most relevant categories in establishing the relationship between the enquiry community and the development of critical thinking, such as: background and general considerations of the enquiry community, education for thinking, approaches, generalities, background and conceptions of critical thinking. In conclusion, the enquiry community, being a pedagogical practice, which generates spaces to build knowledge collaboratively through reflective dialogue, favors the development of critical thinking by providing students with the necessary tools for decision making and problem solving.

Keywords: enquiry community, thought, reflective dialogue, critical thinking.

¹ Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Colombia). Email: dianadelpilar02@yahoo.com.ar dianadelpilar02@gmail.com

Introducción

Uno de los mayores problemas por los que atraviesa la escuela se relaciona con la descontextualización del currículo frente al desarrollo de las habilidades que necesitan los jóvenes para desenvolverse en una sociedad cambiante y caótica. Esto se ve reflejado en la visión fragmentada que se tiene del conocimiento y, por ende, la falsa significación que tiene el saber en la vida de cada estudiante desde su cotidianidad, al carecer de sentido todo aquello que le fue transmitido a la luz de diversos tipos de presiones políticas, económicas o sociales, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza del pensamiento crítico en el aula se ha convertido en una de las prioridades del sistema educativo, ya que propende al desarrollo y fortalecimiento de diversas habilidades en los estudiantes y reconfigura las prácticas tradicionales que han venido fomentando un pensamiento arbitrario, distorsionado y egocéntrico. A su vez, este modo de pensar dificulta la formación de un individuo con mente abierta, sin prejuicios ni curiosidad por comprender todo aquello que le rodea y así mismo tratar de darle solución a los problemas que se presentan en su cotidianidad.

En este sentido, se considera que la comunidad de indagación es un método o práctica pedagógica, con base en el método Mayeútico de Sócrates, que propone un cambio radical en el aula de clase al cambiar la figura tradicional del docente, pasando de ser un transmisor de conocimientos estáticos a un facilitador de espacios para la deliberación y construcción de conocimiento significativo a través del diálogo “donde lo que ellos piensan, dicen y hacen tiene, por cierto, repercusión en lo que sucede en el mundo que los rodea” (Splitter y Sharp, 1995 p. 40).

Dicho esto, el presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre la incidencia de la comunidad de indagación en el desarrollo del pensamiento crítico a través del diálogo reflexivo generado en el aula de clase, al promover la polémica inteligente y respetuosa, así como la elaboración colectiva de conocimiento (González, 2003).

Desarrollo

La Comunidad de Indagación: antecedentes y consideraciones generales

Ante las diversas perspectivas sobre el concepto y función de la comunidad de investigación y su importancia en la adquisición del conocimiento, Mathew Lipman² adopta este método para implementarlo en su programa Filosofía para Niños³ (FpN) al encontrar compatibles los fines de esta comunidad en la tarea de enseñar a los niños a pensar por sí mismos, reconociendo que la indagación se refiere a “nuestros intentos

² Profesor de la Montclair State College, New Jersey y director del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)

³ Programa creado por Mathew Lipman y Ann M. Sharp en 1968, el cual busca incorporar la filosofía en el currículo como una disciplina capacitante que “facilite la transferencia de habilidades, disposiciones, conceptos y procedimientos en el contexto del pensamiento y el aprendizaje producidos en disciplinas escolares corrientes” (Splitter y Sharp 1995, p. 153).

por conocer y dar sentido al mundo (o a partes de este) que nos rodea” (Brubacher, Case y Reagan, 2000, p. 54). Por ende, no es una actividad solamente para sabios, expertos o adultos, sino que los niños, en su afán de descubrir el mundo, pueden llegar a dar respuesta a muchas preguntas al tener la libertad de admitir diferentes y novedosas maneras de pensar libre de egos y creencias. Dewey (1938) aborda el término “indagación” desde la cotidianidad, al definirla como “una forma de actividad socialmente condicionada y que tiene consecuencias culturales” (1938, p. 19) alejándose de este modo del uso exclusivo que le da la ciencia como una actividad propia del método científico. Por ende, genera la oportunidad de construir el sentido de cada experiencia a través de las opiniones propias en conjunto con la de sus pares de indagación, y se aparta de cualquier tipo de dogmas o adoctrinamientos previamente establecidos. Frente a esto, Lipman (1997) resalta algunos aspectos relevantes en el proceso de la indagación en comunidad, cuando señala que:

- Es un proceso en el que se tiende al logro de un producto, ya sea un juicio o un conocimiento ya sea parcial o tentativo.
- El proceso tiene un sentido de dirección hacia la construcción de argumentos.
- El proceso tiene una estructura dialógica más allá de la discusión.
- Es un aprendizaje conjunto en el que se muestra el valor de la experiencia compartida.

Ahora bien, atendiendo a la necesidad generar espacios propicios para la indagación filosófica, Lipman ve la oportunidad de transformar el aula de clase en una *comunidad de indagación*, definida como una metodología que crea un ambiente de aprendizaje seguro en donde sus participantes buscan darle sentido a las cosas a través del diálogo reflexivo y el trabajo cooperativo, a fin de que logren desarrollar habilidades del pensamiento que les permitan pensar por sí mismos, posibilitando que sus participantes “se vean a sí mismos como pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recursos o mercancías” (Splitter y Sharp, 1995, p. 40)

La transformación del aula de clase en una comunidad de indagación implica una configuración física de tipo organizacional al concebir la ubicación de los estudiantes en mesa redonda, ya que de esta forma se maximizan las posibilidades de una mejor comunicación y mayor participación de los colaboradores. Así es posible ver “a los participantes construyendo, dando forma y modificando de formas recíprocas sus ideas, llevados por su interés en el tema de mantener un centro de atención unificado” (Splitter y Sharp, 1995, p. 37). Lo anterior se hace con el fin de llegar al fondo de las cosas, sin temor a autocorregirse, al tomar en consideración cada una de las propuestas que se encuentran en discusión durante el ejercicio del diálogo filosófico en comunidad. Esta nueva atmósfera en el aula de clase facilita el proceso de construcción del conocimiento y optimiza las condiciones para que los participantes piensen por sí mismos, dejando atrás la idea del aprendizaje individualizado y la competitividad al cultivar la disposición para la discusión y deliberación con otros.

Por otra parte, siguiendo los lineamientos que Splitter, Sharp y Lipman (1995) proponen en la configuración de una comunidad de indagación, González⁴ (2003), directora del Programa PRYCREA para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa, pone en consideración las siguientes características:

- Clima de aceptación y mutuo respeto a las opiniones y diferencias individuales.
- Diálogo argumentado. Contraste de puntos de vista bajo los criterios de objetividad, imparcialidad y entendimiento.
- Construcción conjunta (cooperativa) del conocimiento.
- Espacio para la elaboración individual.
- Exploración e indagación multilateral de los temas.
- Normas civilizadas de debate (razones adecuadas sin imposición ni manipulación)
- Apertura en los temas “cierres” ocasionales y tentativos.
- Receptividad a las ideas y sugerencias.
- Promoción de un pensamiento de más alto orden reflexivo y creativo.
- La autocrítica es bienvenida cuando son evidenciados y fundamentados los errores. Se estimula la autocorrección.
- Se promueve una disposición hacia la autonomía y la cooperación responsable.

Educar para el Pensamiento

Estanislao Zuleta (2020), en una entrevista con Hernán Suárez⁵, plantea su preocupación por el papel de la educación en la formación del individuo al señalar que el sistema educativo “reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.11). Estas prácticas tradicionales que se han venido impartiendo en las aulas de clase sitúan al estudiante como un actor pasivo al proyectarse como un simple receptor de información, quien se encargará posteriormente de repetirla y memorizarla sin ningún sentido “situación que no permite modificaciones en todo lo que tiene que ver con las dimensiones del ser (biológica, cognitiva, ético-moral, erótico-afectiva, política, lingüística-comunicativa, entre otras)” (Bernal, et al., 2018, p.14). Este escenario anquilosa la oportunidad que tiene cada estudiante de ser el protagonista de su propio aprendizaje al construir nuevos conocimientos y “desarrollar habilidades que les permitan comprender, transformar e interactuar con el mundo en el que viven” (Ministerio de Educación Nacional, 2010) ya sea a través de la experiencia o el diálogo reflexivo.

⁴ Doctorada en Ciencias Psicológicas en la Universidad de la Habana. Distinguida en dos ocasiones con el Premio Nacional de Ciencia que entrega el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba. Directora y autora principal del Programa PRYCREA auspiciado por el Convenio Andrés Bello y la UNESCO. Autora de los libros: *Cómo Propiciar la Creatividad*; *Desarrollo Multilateral del Potencial Creador*, Premio Nacional de la Crítica en 1995; y *Pensamiento Reflexivo y Creatividad*.

⁵ Licenciado en Historia, editor de las Revistas Economía Colombiana de la Contraloría General durante 13 años, de la Revista Foro, 20 años y de la revista Educación y Cultura de Fecode, 23 años. Ex-asesor del secretario de Educación de Bogotá y Subdirector del IDEP. Actualmente se desempeña como asesor editorial.

Vale la pena mencionar que, durante la década de los ochenta este tema fue el eje central del debate liderado por pensadores como Jerome Bruner, Robert Sternberg, David Perkins y Mathew Lipman, entre otros, al buscar una transformación educativa que postule el pensamiento como una finalidad de la educación dado que:

[...] nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines a la vista, u objetivos de los que somos conscientes. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros o lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente (Dewey, 1989, p. 32)

Dicho en palabras de Bernal et al. (2018) el desarrollo de un pensamiento integral que trascienda la transmisión de conocimientos y la repetición de teorías le permitirá al estudiante “tomar decisiones adecuadas y la habilidad para resolver problemas” (p.14), herramientas fundamentales para desempeñarse de manera eficiente en un mundo caótico y fluctuante que “invita a la investigación y a la interrogación reflexiva, un mundo que provoca el pensamiento aturdido por la acción y las maravillas de éste” (Lipman, 1997, p. 50), por lo cual requiere un mayor y mejor desarrollo de habilidades en cada una de las esferas de la vida.

De modo que, la escuela es reconocida como un espacio generador de posibilidades para “la creación de una cultura escolar para el pensamiento” (Lipman, 1997, p. 103), teniendo en cuenta que “su tarea es desarrollar el pensamiento de los alumnos, su capacidad de analizar y generalizar los fenómenos de la realidad, de razonar correctamente; en una palabra, desarrollar <in toto> sus facultades mentales” (Vygotsky, 2007, p. 47) lo cual es posible gracias a las transformaciones curriculares que cultivan actitudes indagadoras en los estudiantes así como a la adaptación de los sistemas de evaluación propuestos desde contextos interdisciplinarios que conciben el pensamiento “como la internalización de lo que ha sucedido...como un hecho social”. (Lipman, 1997, p.99)

Ahora bien, ante la necesidad de reconfigurar el aula de clase y la escuela en espacios propicios que permitan educar para el pensamiento, Freire (1997) propone una educación en donde se lleve al estudiante a “procurar una verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando [...] que haga del hombre un ser cada vez más consecuente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional”. En concordancia a esta nueva perspectiva de la educación, Zuleta (2020) plantea que se debe ser racional; es decir, demostrable y diferente a la imposición, para evitar caer en un proceso de domesticación y así el hombre pueda “pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación” (p. 72).

Teniendo en cuenta lo anterior, es factible promover la educación filosófica como una estrategia que despierta en los estudiantes el deseo de aprender por curiosidad, “de saber algo que se nos ha hecho necesario, inquietante, interesante o por la solución de una incógnita que nos conmueve” (Zuleta, 2020, p. 67), sin dejar de mencionar que con su práctica en el aula es viable democratizar la escuela gracias a la vivencia de valores

como el respeto, al desarrollar la capacidad de escuchar al otro y reconocer la pluralidad de opiniones, creencias y pensamientos a través del diálogo y la reflexión.

Uno de los rasgos más importantes a tener en cuenta al hablar de educar para el pensamiento a través de la práctica filosófica es la articulación del razonamiento⁶ con el lenguaje, al convertirse en un instrumento imprescindible para formular discursivamente inferencias, razones convincentes o argumentos coherentes que admiten “una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido cultivados” (Lipman, 1997, p. 70). En palabras de Arendt, (1984) “el pensamiento, al contrario que las actividades cognitivas de las que se puede servir como uno de sus instrumentos, tiene necesidad del lenguaje, y no sólo para hacerlo audible y manifiesto; le es indispensable para el mismo hecho de activarlo” (p. 145).

Pensamiento Crítico: Aproximaciones y Generalidades

Ante los constantes cambios que sufre el mundo con el paso del tiempo, se ha hecho necesario replantear el rol de la escuela en la construcción de sociedades y formación de individuos quienes sienten que el conocimiento recibido durante su etapa escolar no es significativo para sus vidas, al convertirse en un cúmulo de conocimientos descontextualizados de su cotidianidad que pierden su valor una vez ingresan al mercado laboral. Esta crítica al sistema educativo se convirtió en el eje central de una conferencia organizada por Susan Chipman, Judith Segal y Robert Glaser, pertenecientes al *National Institute of Education*, en el Centro para el Desarrollo y la Investigación del Aprendizaje en la Universidad de Pittsburg, cuyo objetivo era “examinar las prácticas educativas y las investigaciones científicas centradas en las habilidades de los estudiantes relacionadas con la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje” (Lipman, 1997, p. 159); al determinar que más allá de la transmisión de conocimientos se debía pensar en el desarrollo de habilidades.

Este espacio de diálogo y discusión involucró diseñadores curriculares como Matthew Lipman, psicólogos cognitivos como Robert Sternberg e investigadores de la psicología educativa como David Perkins quienes marcaron el “nacimiento de una nueva era para el pensamiento y su papel en los procesos educativos” (Lipman (1997, p. 159), al posicionar la enseñanza para el pensamiento sobre el aprendizaje, una vez se reconoció por parte de algunos educadores que la incorporación del pensamiento como un fin de la educación no era una novedad. Sin embargo, se concluyó que se debía mejorar su calidad, proyectando la formulación de nuevas prácticas educativas que propendieran por la enseñanza del pensamiento crítico en el aula.

⁶ Charles S. Pierce (1901) Es un proceso en el que el razonador es consciente de que un juicio, la conclusión, es determinado por otro juicio o juicios, las premisas, de acuerdo con un hábito general de pensamiento, que puede que él no sea capaz de formular con precisión, pero que aprueba como conducente al conocimiento verdadero.

A pesar de no tener claridad sobre el origen del término *Pensamiento Crítico*, es importante mencionar a algunos de sus precursores quienes de una forma u otra aportaron a su consolidación. Para empezar, está Max Black, quien publicó en 1952 un libro titulado *El Pensamiento Crítico*, desde el cual acercó a los estudiantes a la lógica. Luego, el filósofo Monroe Beardsley presentó una propuesta renovada y placentera para los estudiantes a partir de la combinación entre la lógica, la gramática, la literatura y la retórica; en esta nueva forma de trabajo Beardsley se interesaba más por el significado que por la verdad a partir del lenguaje que utilizaban y el mundo en el que interactuaban.

Desde otra perspectiva, el filósofo idealista Josiah Royce destacó la importancia que tiene la conciencia de responsabilidad social en el campo del pensamiento crítico al reconocer la filosofía comunitaria como “una comunidad de interpretación...que comparte significados y que crea significados” (Lipman, 1997, p. 161). En esta misma línea, Charles Sanders Peirce (1868) presentó el concepto de *comunidad de investigación* como el único camino para alcanzar la verdad al ser el resultado de la opinión de diferentes individuos capaces de razonar.

Posteriormente, su discípulo: el psicólogo y filósofo John Dewey, implementó este nuevo método en diferentes campos como el arte, la ciencia y la educación con el afán de convertir a los estudiantes en “investigadores preparados para participar en una sociedad comprometida con la investigación como método fundamental para tratar los problemas” (Lipman, 1997, p. 162). Este modelo educativo propuesto por Dewey significó la oportunidad de democratizar a la escuela a través de la implementación de la investigación como una práctica educativa que le enseña a los niños a pensar por sí mismos, reconociéndolos como sujetos pensantes capaces de elegir diversas acciones y alternativas en su actuar real y cotidiano. Otra consideración relevante ante el modelo propuesto por Dewey la hizo el filósofo estadounidense Robert Ennis, al definir el pensamiento crítico como aquel “pensamiento reflexivo y razonable, centrado en decidir qué creer o hacer” (Ennis, 2011, p. 12); y a su vez describir a un pensador crítico teniendo en cuenta las siguientes características:

- Es de mente abierta y consciente de las alternativas.
- Desea estar, y está, bien informado.
- Juzga bien la credibilidad de las fuentes.
- Identifica conclusiones, razones y suposiciones.
- Hace preguntas aclaratorias apropiadas.
- Juzga bien la calidad de un argumento, incluyendo sus razones, suposiciones, evidencia y su grado de apoyo a la conclusión.
- Puede desarrollar y defender bien una posición razonable, haciendo justicia a los desafíos.
- Formula hipótesis plausibles.

- Planifica y realiza bien los experimentos.
- Define términos de una manera apropiada para el contexto.
- Saca conclusiones cuando está justificado, pero con precaución.
- Integra todos los elementos de esta lista.

El *pensamiento crítico* emerge como una solución para mejorar la calidad de pensamiento al enseñar “a las personas a tomar decisiones acertadas...para mejorar su propio futuro para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ellas” (Facione, 2007, p. 1). Llegados a este punto, es importante mencionar algunas definiciones que se han propuesto desde diferentes autores, empezando por aquellos que centran su atención en las *decisiones* al ser el producto o resultado de esta nueva forma de pensamiento.

Entre estos teóricos se encuentra Stenberg (1986) quien define pensamiento crítico como “los procesos mentales estrategias y representaciones que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (p. 2). En esta misma línea se ubican, Ennis (1996) al concebir el pensamiento crítico como “aquel pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué creer o hacer. El énfasis está en la razonabilidad” (p. 166); y Halpern (2014) quien afirma que este tipo de pensamiento corresponde al “uso de aquellas habilidades o estrategias cognitivas que aumentan la probabilidad de un resultado deseable. Se utiliza para describir el pensamiento razonado y dirigido a un objetivo, resolver problemas, formular inferencias, calcular probabilidades y tomar decisiones” (p. 8).

A su vez, Richard Paul y Linda Elder⁷ (2005), creadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico⁸, se refieren a este como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo...presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento y los estándares intelectuales más básicos” (p. 7). De manera análoga, Facione (2007) señala que dicho propósito gira en torno a la ejecución de tareas de forma colaborativa más no competitiva, ya que el trabajo mancomunado permite construir en pro de un objetivo común y enseñar a través del consenso.

Ante esta idea de trabajo colaborativo, Arendt (1995) resalta la importancia de cada individuo en la ejecución de tareas al plantear que:

[...] no es que, no teniendo yo problemas, los genere en los demás [...] estando yo totalmente imbuido de problemas, también hago que lo estén los demás, lo cual resume la única forma en la que el pensamiento puede ser enseñado” (p. 172).

⁷ El Dr. Richard Paul es un líder principal en el movimiento internacional sobre el pensamiento crítico. Es Director de Investigación en el Centro para el Pensamiento Crítico y Presidente del Consejo Nacional para la Excelencia del Pensamiento Crítico.

La Dra. Linda Elder es una psicóloga educativa que ha enseñado tanto psicología como pensamiento crítico a nivel universitario. Es presidenta de la Fundación para el Pensamiento Crítico y Directora Ejecutiva en el Centro para el Pensamiento Crítico.

⁸ Busca promover un cambio esencial en la educación y en la sociedad, a través de cultivar un pensamiento crítico justo, un pensamiento predisuesto hacia la empatía intelectual, humildad, perseverancia, integridad y responsabilidad.

Dichas tareas que están pendientes por resolverse giran en torno a la comprobación de una idea, la interpretación de significados y la resolución de problemas, para lo cual Paul y Elder (2005) determinan que es posible encontrar en el pensamiento crítico las herramientas necesarias ya que por medio de ellas “se internaliza el contenido y se evalúa la calidad de esa internalización [...] permite construir el sistema en nuestras mentes, interiorizarlo y emplearlo en el razonamiento a través de problemas y asuntos reales” (p. 11).

Desde otra perspectiva, otros grandes aportes a la definición de pensamiento crítico se fundamentan más en sus características que en los resultados. Uno de ellos estuvo en manos de la Asociación Filosófica Americana en 1987, a través de un proyecto en el cual participaron 46 representantes de las diferentes disciplinas académicas provenientes de Estados Unidos y Canadá, quienes desarrollaron una investigación sistemática sobre el pensamiento crítico y su evaluación. Como resultado, este panel de expertos publicó el producto final de su estudio bajo el título “*Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*” en el cual determinaron que el pensamiento crítico “es un juicio intencionado y autorregulado que tiene como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa dicho juicio” (Facione, 1990, p. 2).

Asimismo, Lipman (1997), al centrarse más en los procesos, afirma que este es “un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto” (p. 174); por tanto, aporta elementos esenciales en el fortalecimiento de la reflexión como “escudo frente al pensamiento acrítico y ante la acción irreflexiva” (Lipman, 1997, p. 209) al proporcionar las herramientas necesarias para evitar creer en todo aquello que no ha pasado por un ejercicio autónomo e íntimo de investigación ya que “cada proceso de pensamiento es una actividad en la que hablo conmigo mismo acerca de todo aquello que me afecta” (Arendt, 2007, p. 113).

Bajo esta premisa, el pensamiento crítico se convierte en eje fundamental del objetivo que persigue la educación, concebido como el *pensar bien* al ir más allá de la adquisición de conocimiento de forma tradicional y proponer la formación de un individuo, según Facione (2007), capaz de hacer elecciones racionales sobre cuestionamientos de la existencia humana, tomar decisiones acertadas, no sólo ante situaciones personales, sino aquellas relacionadas con el bien común y justicia social, y buscar la verdad con objetividad, integridad e imparcialidad, de manera que cada individuo forje un mejor futuro para sí mismo y, de igual manera, contribuya a la configuración de una sociedad racional y democrática. En otras palabras, atendiendo a las declaraciones del consenso de expertos convocado por la Asociación Filosófica Americana, un pensador crítico ideal es:

[...] habitualmente inquisitivo, está bien informado, confía en la razón, tiene la mente abierta, es flexible, es justo en la evaluación, es honesto al enfrentarse a los prejuicios personales, es prudente al emitir juicios, está dispuesto a reconsiderar, es claro en los temas, es ordenado en los asuntos complejos, es diligente en la búsqueda de información relevante, es razonable en la selección de criterios, está centrado en la indagación y es persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como el tema y las circunstancias de la indagación lo permitan (Facione, 1990, p. 2)

En complemento a lo anterior, Paul y Elder (2003) plantean que una vez se ha trabajado en el desarrollo de las habilidades necesarias para enseñar pensamiento crítico, el estudiante debe estar capacitado para:

- Formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumular y evaluar información relevante y usar ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llegar a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Pensar con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconocer y evaluar los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Comunicarse efectivamente al idear soluciones a problemas complejos.

Conclusiones

Una vez realizada la revisión documental sobre la comunidad de indagación y el pensamiento crítico se puede determinar que la primera, en tanto ejercicio reflexivo-comunicativo, trasciende los métodos tradicionales de enseñanza que perciben el pensamiento como un cúmulo de conocimientos, al enmarcarlo dentro del equilibrio entre lo conceptual y lo humano, lo cual requiere priorizar el *enseñar a pensar por sí mismos* sobre el aprendizaje memorístico y abstracto. Además, la integración de la comunidad de indagación como una práctica pedagógica en el currículo favorece la formación holística del estudiante al desarrollar habilidades y competencias propias del pensamiento crítico, tales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creatividad y la metacognición.

Una vez explorado el concepto de pensamiento crítico desde diferentes autores y perspectivas, es posible determinar que este se refiere a todos aquellos procesos mentales que propendan al análisis, interpretación y evaluación de situaciones cotidianas de manera reflexiva y razonable, con el fin tomar decisiones justas y asertivas que faciliten la solución de las problemáticas suscitadas en contextos reales. Indiscutiblemente, el pensamiento crítico es un concepto que se ha venido fortaleciendo a través de la comprensión de las necesidades propias del contexto, así como de las visiones que han expuesto los diferentes investigadores y estudiosos del tema quienes luego de constantes disertaciones sitúan en la acción de *pensar bien* una posibilidad de mejorar la calidad de vida del ser humano.

Referencias

- Arendt, H. (1984). *La Vida del Espíritu. El Pensar, la Voluntad y el Juicio en la Filosofía y La Política*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1995). *Responsabilidad y Juicio*. Ed. Paidós.
- Bernal L., Bustamante. C. y Jiménez A. (2018). *El Pensamiento Integral. Una Perspectiva para Enseñar a Pensar en el Aula*. Ed. Kinésis.
- Brubacher, J., Case, W. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un Docente Reflexivo. La Construcción de una Cultura de la Indagación en las Escuelas*. Ed Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Ed. Paidós
- Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2).
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I. *INQUIRY. Critical Thinking Across the Disciplines*. 26 (1), p. 4-15.
https://www.researchgate.net/profile/Michael-Gillespie-7/publication/225026402_Assessing_Critical_Thinking_about_Values_A_Quasi-Experimental_Study/links/0912f4fba72e705814000000/Assessing-Critical-Thinking-about-Values-A-Quasi-Experimental-Study.pdf#page=4
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.
<https://eric.ed.gov/?id=ED315423#:~:text=EISSN%3A%20N%2FA-.Critical%20Thinking%3A%20A%20Statement%20of%20Expert%20Consensus%20for%20Purposes%20of,Facione%2C%20Peter%20A.&text=Sponsor%3A%20American%20Philosophical%20Association%2C%20Newark%2C%20DE>.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico. ¿Qué es y Por Qué es Importante?*
https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante/link/5849c27f08ae5038263d89ce/download
- Freire, P. (1997). *La educación Como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España y Editores.
- González, A. (2003). *Creatividad y Métodos de Indagación. Aplicaciones en Ciencias y Humanidades*. Ed. Pueblo y Educación.
- Halpern, D. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press.
https://ia601306.us.archive.org/12/items/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern.pdf
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ed. De la Torre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). El Reto Es Consolidar El Sistema De Calidad Educativa. *Al Tablero N° 56*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Paul, R. y Elder, E. (2003). *La Mini-Guía Para El Pensamiento Crítico. Conceptos Y Herramientas*. Fundación Para El Pensamiento Crítico.
-

Paul, R. y Elder, E. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Splitter L. y Sharp, A. (1995). *La Otra Educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Ed. Manantial

Stenberg, R. (1986). Critical Thinking: Its Mature, Measurement, and Improvement. ERIC Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>

Vygotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía*. Ediciones Akal.

Zuleta, E. (2020). *Educación y Democracia: un Campo de Combate*. OMEGALFA. Biblioteca Virtual.