



Journal of Behavior, Health & Social Issues

ISSN: 2007-0780

jcpedro@unam.mx

Asociación Mexicana de Comportamiento y  
Salud, A. C.  
México

León, Alejandro; Silva, Héctor; Morales, Germán; Pacheco, Virginia; Canales, César; Medrano, Ana;  
Carpio, Claudio

El pensamiento: ¿un asunto de la psicología?

Journal of Behavior, Health & Social Issues, vol. 1, núm. 2, noviembre-abril, 2009, pp. 89-97

Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, A. C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282221726009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## EL PENSAMIENTO: ¿UN ASUNTO DE LA PSICOLOGÍA?

### *THINKING: A MATTER OF PSYCHOLOGY?*

**Alejandro León,  
Héctor Silva,  
Germán Morales,  
Virginia Pacheco,  
César Canales,  
Ana Medrano y  
Claudio Carpio**

Dirigir correspondencia a: Alejandro León, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Laboratorio de Creatividad y Aprendizaje de la Ciencia. Avenida de los Barrios # 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. Mex. C.P. 54090, México.  
e-mail: leon.unam@gmail.com

FES IZTACALA, UNIVERSIDAD  
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECIBIDO: 22 DE SEPTIEMBRE DE 2009

ACEPTADO: 20 DE ABRIL DE 2010

#### Resumen

Se sostiene que los “enigmas” que hasta hoy rodean al concepto “pensamiento” son producto de una profunda incomprensión conceptual derivada de no distinguir entre preguntas filosóficas y problemas científicos. Se señala que tal incomprensión tiene lugar al no reconocer la naturaleza multívoca y contextual de los términos en el lenguaje ordinario vs. la naturaleza abstracta y precisa de los términos en ciencia. Se argumenta que dadas tales diferencias, el concepto “pensamiento”, y conceptos relacionados, no pueden ser abordados directamente como objeto de estudio en psicología, al menos que, tales conceptos se acoten en conexión con un sistema teórico y con la terminología apropiada. Se señala que una de las vías para elucidar la incomprensión citada, es la identificación de los referentes empíricos de las expresiones a partir del análisis de los usos de los términos. En este contexto, se analiza el uso de las expresiones “pensamiento” y “pensamiento crítico”, se identifican sus referentes empíricos, y se realiza unos análisis funcionales de tales referentes desde una perspectiva naturalista. Con base en lo anterior, se caracteriza al pensamiento como mediación de interacciones lingüísticas. Se concluye señalando que el análisis realizado posibilita la formulación de preguntas pertinentes en el contexto de una ciencia del comportamiento.

Descriptores: pensamiento, pensamiento crítico, interacciones lingüísticas, comportamiento complejo, análisis conceptual.

#### Abstract

It is sustained that those “enigmas” that, until today, surround to the concept of “thought” are product of a deep derived conceptual incomprehension of not distinguishing between philosophical questions and scientific problems. It is pointed out that such incomprehension takes place when not recognizing the contextual nature of the terms in the ordinary language vs. the abstract and precise nature of the terms in science. Given such differences, the concept of “thought” cannot be approached directly like study objects in psychology, at least that, such concept is delimited in connection with a theoretical system and with the appropriate terminology. It is pointed out that one of the roads to elucidate the mentioned incomprehension is the identification of the empirical referents of the expressions starting from the analysis of the uses of the terms. In this context, it is analyzed the use of the expressions “thought” and “critical thought”, it is identified their empiric referents and they are analyzed functionally from a naturalistic perspective. With base in the above-mentioned, the thought is characterized as mediation of linguistic interactions. It is concluded that the present analysis contributes the formulation of pertinent questions in the context of a science of the behavior.

Key words: thinking, critical thinking, linguistic interactions, complex behavior, conceptual analysis.

A lo largo de la historia de Occidente, una de las principales preocupaciones del hombre, ha sido entender la naturaleza del pensamiento. Esta preocupación se remonta al hombre Homérico que descubrió la “mente”, y a los primeros filósofos griegos que estudiaron su naturaleza y sus operaciones racionales, a las que consideraron como el elemento distintivo de los seres humanos (Snell, 1960). De hecho, desde la denominada “filosofía primitiva”, hasta los grandes y sofisticados sistemas filosóficos, el pensar y el pensamiento han sido vistos con asombro y admiración (Tomasini, 1994). Dado el interés despertado por comprender la naturaleza del pensamiento, pudiera parecer paradójico e inclusive misterioso, que hasta nuestros días aún no hayan sido develados sus “enigmas”. Una de las disciplinas que más esfuerzos ha dirigido a resolver tales enigmas es, sin duda alguna, la psicología. De modo tal, que el pensamiento se ha constituido a lo largo de la historia de la disciplina en uno de sus objetos de estudio por antonomasia. Sin embargo, considerando el fracaso parcial de la psicología en la empresa de dar cuenta de tal objeto de estudio, probablemente valga realizar un par de preguntas ¿a qué se debe la incompreensión en torno al pensamiento? ¿el pensamiento es un asunto de la psicología?

En primer lugar, la incompreensión de la naturaleza del pensamiento se funda, a su vez, en una profunda incompreensión conceptual, derivada de no distinguir entre problemas genuinos y enredos filosóficos.

#### *Sobre la incompreensión de la naturaleza del pensamiento*

Un enredo filosófico es un *pseudoproblema* (Hanson, 1985; Ryle, 1949; Turbayne, 1974; Wittgenstein, 1953), y por ello lo peor que puede hacerse es tratarlo como si fuera un problema auténtico, intentando darle una respuesta, ya que ello da lugar a la construcción de mitos filosóficos. Un mito filosófico se construye como respuesta a lo que es una incompreensión conceptual, y una incompreensión conceptual es el resultado de una interpretación errónea del uso de los términos. En contraparte, una teoría científica representa un avance en un área donde hay un objeto de estudio consensuado, en donde hay un método funcionando, en donde se dispone de un aparato teórico ya probado que posibilita un acuerdo generalizado (Carpio, 1991), en otras palabras, una teoría científica es una respuesta tentativa a un problema objetivo, planteado en la terminología adecuada.

Así, el fracaso en la comprensión de la naturaleza del “pensar” se funda en una interpretación errada de los usos del término. En primer lugar, se ignora el carácter multívoco de éste y se asume una postura nominalista del lenguaje. La postura nominalista del lenguaje se compromete con la existencia de una correspondencia uno a uno entre un término y un objeto, considerando a las palabras nombres que, a modo de “etiquetas”, se adhieren a sus referentes para distinguirlos entre si (Carpio, Pacheco, Flores & Canales, 2000; Wittgenstein, 1953). De lo anterior, se deriva que las palabras tienen un y

sólo un significado asumiendo, por ejemplo, que en todas las situaciones en las que se habla sobre el “pensamiento” se habla de lo mismo. Lo que evidentemente es una confusión y el producto de una incomprensión, es lo que algunas personas, lamentablemente psicólogos incluidos, se esfuerzan a toda costa por explicar mediante la construcción de teorías.

Sobre la base de una incomprensión del concepto usual de “pensar” y de términos relacionados, así como, de la aceptación de que hay algo problemático referente a ellos, se plantean preguntas aparentemente válidas que se presumen fundamentales, como las siguientes: ¿cuál es la relación entre pensamiento y lenguaje?, ¿con qué pensamos?, ¿sólo los seres humanos piensan?. Estos cuestionamientos aunque de interés para el psicólogo, no son de carácter científico, por la simple razón de que no son construibles en el marco de las teorías científicas por medio del aparato lingüístico de ninguna de las ciencias. Se trata, más bien, de interrogantes filosóficas, y justamente son preguntas como éstas las que deben ser analizadas y disueltas, mediante una técnica apropiada, y no deben de ser aceptadas como preguntas que apuntan a problemas científicos genuinos. Si las preguntas anteriormente planteadas se aceptan como válidas y se intentan responder (en lugar de disolver), se entrará en un laberinto sin salida, como aquel en el que han entrado aquellos que han intentado dar solución al *pseudoproblema* de la interacción mente-cuerpo, formalizada desde hace ya varios siglos por Descartes (1637/1976), y se construirán mitos, como el *mito del fantasma en la máquina* denunciado por Ryle (1949), que lejos de constituirse en una explicación sobre el *pensar*, constituyen en si mismos “fenómenos” a ser explicados, lo que únicamente dificulta la comprensión del, por si elusivo, tema del pensamiento.

Con base en lo expuesto, la respuesta a la pregunta ¿Qué es *pensar*?, no debe de ser dada directamente a través de la construcción de una teoría o en los términos de una teoría ya existente, sino que la respuesta debe realizarse con base y a partir del análisis de los usos del término, es decir, a partir de un análisis de *gramática en profundidad* (Tomasini, 2005) que permita develar el significado de la expresión *pensar*. Significado que está fijado por el lugar de la expresión en el lenguaje.

Algunos autores (Ribes, 1982; Ribes, 1990; Ryle, 1949; Ryle, 1984; Tomasini, 1994; Wittgenstein, 1953) se han dado a la tarea de realizar tal análisis, llegando a tres conclusiones fundamentales. En primer lugar, que el término “pensar” no hace referencia a una entidad, ni a una actividad que ocurra en forma autónoma del comportamiento propiamente dicho. En segundo lugar, que el término “pensar”, y términos relacionados, se emplean normalmente para referirse a las características del comportamiento o de las relaciones que establece el comportamiento. En tercer lugar, que los usos del término pensar son de los más variados, y que el lenguaje ordinario sugiere que hay muchos “modos de pensar”, es decir, el concepto “pensar” es sumamente amplio y de contornos difusos. Dado que en ciencia los conceptos deben de ser acotados, claros y precisos, la última característica señalada hace del concepto “pensar” un concepto inútil en ciencia (Tomasini, 1994). Sin embargo, lo anterior no implica que sea ilegítimo que la disciplina psicológica, como una ciencia, se interese por el “pensar”, siempre y cuando acote el concepto inicial en conexión con su sistema teórico y con la terminología apropiada. De lo anterior no se sigue, que la psicología, o alguna otra ciencia, sea capaz de dar cuenta de la esencia del pensar, sino únicamente que explora en una dirección definida (ontológica, epistemológica, teórica y metodológicamente) posibilidades inscritas en el concepto original, que fueron develadas con base en el análisis de los usos del término. En breve, la psicología no estudia conceptos del lenguaje ordinario, tales como “pensamiento”, sino aquellas interacciones que son el referente empírico de tales conceptos.

A manera de ejemplo, y como evidencia de lo hasta aquí dicho. Procederemos a realizar un análisis de lo que ha sido llamado un tipo especial de pensamiento: el *pensamiento crítico*.

#### *El “pensamiento crítico” y sus definiciones*

Existen múltiples y diversas definiciones sobre el pensamiento crítico. Por ejemplo, Laskey y Gibson (1997) afirman que es un proceso complejo que hace referencia a un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta, y que incluyen habilidades cognitivas, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas, análisis, evaluación y

toma de decisiones. Por otra parte, Giancarlo y Facione (2001) consideran que el pensamiento crítico está constituido por seis habilidades centrales: 1) análisis, 2) inferencia, 3) interpretación, 4) evaluación, 5) explicación, y 6) autorregulación, y señalan adicionalmente, que el pensamiento crítico es un fenómeno humano, intencional y persuasivo.

A partir de la contrastación de las anteriores definiciones, y considerándolas como ejemplos, resulta evidente, que no existe un consenso respecto a qué es el pensamiento crítico. En las definiciones citadas es posible identificar, al menos, dos vertientes. La primera, es la que considera al pensamiento crítico como un proceso complejo o metacognitivo. Una segunda vertiente, es la que lo considera como un compendio de habilidades cognitivas. Es importante subrayar, que aún cuando los autores citados coinciden en señalar, por ejemplo, que el pensamiento crítico es un proceso complejo, no coinciden del todo en la caracterización que realizan de dicho proceso, lo mismo sucede cuando es caracterizado como un compendio de habilidades.

Con base en lo expuesto, y considerando la naturaleza teórica de los hechos en ciencia (Hanson, 1985), es plausible señalar que los autores, que dicen estudiar el pensamiento crítico, no se aproximan *conceptualmente* al mismo hecho, lo que indudablemente impacta en las técnicas y estrategias empleadas para su estudio y para su promoción. A manera de ejemplo, considérense los planteamientos de Hannel y Hannel (1998), quienes han sugerido seguir siete acciones para pensar críticamente: 1) mirar la información, etiquetarla e identificar hechos; 2) comparar, relacionar, hacer analogías; 3) clasificar, integrar, encontrar relaciones; 4) decodificar, deducir; 5) codificar; 6) inferir, proyectar, aplicar; 7) resumir. Por otra parte, Ennis (1993) recomienda realizar las siguientes acciones para promover el pensamiento crítico: 1) Juzgar la credibilidad de las fuentes; 2) Identificar las conclusiones, razones y supuestos; 3) Juzgar la calidad de un argumento, incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias; 4) Desarrollar una posición independiente acerca de un asunto; 5) Hacer preguntas clarificadoras adecuadas; 6) Planificar y diseñar experimentos; 7) Definir términos de manera apropiada para el contexto; 8) Tener apertura mental; 9) Tratar de estar bien informado; y, 10) Sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando

se tenga la evidencia para hacerlo.

Es evidente en las propuestas presentadas la diversidad de procedimientos y estrategias con los que se pretende promover el pensamiento crítico, así como, la ambigüedad y disparidad de conceptos que se incluyen bajo esta denominación.

Ante este panorama de diversidad, y por supuesto de ambigüedad, algunos autores han intentado identificar elementos comunes en las distintas nociones sobre pensamiento crítico. Así, Furedy y Furedy (1985) señalan que se utiliza el término pensamiento crítico para abarcar habilidades, tales como, ser capaz de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones. Por su parte, Spicer y Hanks (1995) definieron el pensamiento crítico como un juicio autorregulatorio útil que redundaba en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Queda claro entonces, que mientras la propuesta de Furedy y Furedy (1985) considera al pensamiento crítico como un compendio de habilidades, la de Spicer y Hanks (1995) lo considera como un proceso metacognitivo.

A pesar de las diferencias en las posturas antes citadas, existen algunos elementos comunes que podrían ser identificados en ellas, a saber: el análisis, la relación, la comparación y la evaluación.

#### *Algunas consideraciones sobre el término "pensamiento crítico" y sus usos*

Con base en lo anterior, y de manera apresurada, se podría concluir que el pensamiento crítico está compuesto entonces por tales elementos, sin embargo, antes de aceptarlo, es necesario un análisis más detallado.

*Relacionar* es establecer relaciones. Una relación es conexión, correspondencia de algo con otra cosa. Por lo tanto, relacionar es establecer correspondencia entre dos elementos. *Comparar* es fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas; dada esta acepción se puede considerar que el término *comparar* es sinónimo del término *relacionar*. Por su parte, el término *analizar* refiere a distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Mientras que, *evaluar* es juzgar la pertinencia de un argumento, procedimiento o intervención dada la evidencia. Has-



ta aquí parece lógico (en el sentido ordinario del término) señalar que el *relacionar*, el *comparar*, el *analizar* y el *evaluar* son elementos constituyentes del pensamiento crítico, sin embargo, es pertinente responder a la pregunta ¿siempre que se relaciona, se compara, se analiza y se evalúa se *hace lo mismo*? Para responder a esta pregunta, siguiendo a Wittgenstein (1953) y a Tomasini (1995), es conveniente realizar un análisis de gramática profunda, es decir, de los usos que en el lenguaje ordinario se hace de estos términos.

Respecto al término *relacionar*. ¿Cuando un niño preescolar *relaciona* dos dibujos, hace lo mismo que un politólogo que *relaciona* la política exterior de dos países? La respuesta, evidentemente, es no. Puesto que, mientras que el niño interactúa con dos elementos que se encuentran físicamente presentes (supóngase que están dibujados), y por lo tanto, tienen parámetros espaciales y temporales específicos, el politólogo interactúa con dos segmentos lingüísticos que no tienen referente concreto (i.e. política exterior). Así, no siempre que se habla de *relacionar* se habla de lo mismo, ya que este término se utiliza para referir interacciones cualitativamente distintas en su complejidad.

Respecto al término *comparar*. ¿Cuando un infante *compara* dos figuras geométricas, hace cualitativamente lo mismo que un estudiante de economía que *compara* los sistemas de recaudación fiscal de dos países? La respuesta, evidentemente, es no. Puesto que, mientras que el infante interactúa con dos elementos cuyos atributos relevantes son los espacio-temporales (supóngase tamaño, forma, color), el estudiante de economía interactúa con un constructo, que no tienen referente concreto (i.e. sistema de recaudación fiscal). Por lo tanto, no siempre que se usa el término *comparar* se habla de lo mismo.

Respecto al término *analizar*. ¿Cuando un laboratorista clínico *analiza* una muestra de orina, hace lo mismo que un científico cuando *analiza* la consistencia lógica de una teoría? La respuesta, como en el caso anterior, es no. El laboratorista interactúa con elementos que tienen un referente concreto y que identifica, si y sólo si, se encuentran presentes en la muestra de orina. Mientras que el científico interactúa con segmentos lingüísticos sin referente concreto alguno (i.e. consistencia lógica). Resulta evidente, entonces, que aunque en ambos casos se

hace uso del término *analizar* no se refiere en uno y en otro a lo mismo, dado que, las interacciones descritas son cualitativamente distintas en cuanto a su complejidad.

Respecto al término *evaluar* ¿Cuándo un psicómetra *evalúa* el perfil psicológico de un individuo mediante la aplicación de una prueba, hace lo mismo que un físico cuando *evalúa* un modelo? Otra vez la respuesta es no. En el primer caso el psicómetra contrasta el puntaje obtenido por un individuo con una escala estandarizada. En cambio, el físico interactúa con dos segmentos con un alto nivel de abstracción, es decir, con sistemas que no tienen referente concreto y que tienen sentido sólo como sistemas lingüísticos (i.e. modelo en ciencia). Por lo tanto, es pertinente señalar que el término *evaluar* tampoco refiere a lo mismo en los eventos descritos.

Con base en lo expuesto, es propio señalar que aunque en el lenguaje ordinario se hace uso de los términos *analizar*, *relacionar*, *comparar* y/o *evaluar*, para describir o identificar algunas interacciones que son susceptibles de ser calificadas como casos de *pensamiento crítico*, no es el único uso que tienen estos términos. Por el contrario, al ser términos multívocos, en ocasiones se utilizan para describir lo que podría ser considerada la antítesis del *pensamiento crítico*, por ejemplo, el comportamiento estereotipado o repetitivo. Por lo tanto, es plausible concluir que, aún cuando los términos *analizar*, *comparar*, *relacionar* y *evaluar*, son utilizados de manera coincidente por diversos autores para definir, en el marco de una disciplina científica como la psicología, el *pensamiento crítico*, el uso de tales términos para este fin no es conveniente cuando se deja de lado la circunstancia de su uso.

En este contexto, vale la pena considerar los referentes que en el lenguaje ordinario tiene el término crítico, para posteriormente realizar una caracterización funcional de éstos (Ribes, 1990; Ryle, 1949). Para empezar, puede resultar útil identificar, al estilo Wittgensteiniano (Wittgenstein, 1953), los referentes de la expresión *ella (él) no es crítica (o)*. Tal expresión tiene sentido cuando un individuo se limita a repetir lo que otros dicen, a repetir lo que otros hacen, a hacer o decir lo que otros le solicitan que haga o diga, cuando no reflexiona. En otras palabras, cuando no relaciona lingüísticamente su propio hacer y/o decir con el hacer y/o decir de

otros. En contraparte, la expresión *ella (él) sí es crítica (o)* tiene sentido cuando un individuo relaciona su hacer y/o decir con otros eventos, cuando relaciona el hacer y/o decir propio y ajeno con lo que otros hacen y/o dicen, cuando interpreta (Turbayne, 1974), entiéndase “lee”, un evento desde diversas perspectivas o marcos de referencia. El análisis realizado sugiere que algunos referentes del término *crítico* apuntan claramente hacia interacciones de eminente naturaleza lingüística.

*El “pensamiento” como relación lingüística.*

La estructura conceptual Aristotélica aplicada en su *tratado del alma* (Aristóteles, 1978), constituye el primer abordaje *sistemático y objetivo del pensamiento*, desde una perspectiva naturalista propia del pensamiento científico contemporáneo (Kantor, 1990).

En *De anima* Aristóteles describe tres distintos tipos de relación o interacción entre los seres vivos y otros seres, sean o no vivos: a) interacción con otro ser al que asimila, es decir, del que se nutre, b) interacción con otro ser sin asimilarlo pero afectando su materia (i.e. quemando, rompiendo, golpeando), y c) interacción con otro ser, no en términos de su materia, sino en términos de su forma, es decir, interacción con *inmateriales*. Respecto a este último tipo de interacción Aristóteles (1978) señala: “*tratándose de seres inmateriales lo que entiende y lo intelegido se identifica*” (p.233). En otras palabras, tratándose de seres que no tienen materia, sino sólo forma lo que se entiende y lo intelegido son lo mismo. Pero ¿qué significa seres que no tienen materia? Los seres inmateriales no son para Aristóteles ni fantasmas, ni homúnculos; simplemente son seres que sólo existen como palabra, como referencia, por lo tanto no tienen una existencia separada del que los nombra. Esta postura sobre los inmateriales difiere de la de Platón (1980), quien otorga a los inmateriales una existencia separada del que lo entiende en la forma de ideas o formas puras con existencia propia en el mundo de los ideales. El razonamiento de Platón es el siguiente, dado que los entes inmateriales (ideas) son cosas con las que un ser se relaciona, al no tener materia, no son susceptibles de ser sentidos, por lo tanto algo del individuo que sea de su misma naturaleza ha de conocerlos: el alma. Estas dos concepciones sobre los inmateriales y de cómo nos relacionamos con ellos, son el fundamento de dos grandes perspectivas sobre lo

que posteriormente otros llamarán pensamiento.

Descartes (1976), señala que el cuerpo se relaciona con otros cuerpos mecánicamente, y siguiendo a Platón (1980), apunta que el alma no se relaciona con los cuerpos sino con entidades inmateriales, con representaciones icónicas de las cosas, es decir, con ideas; de esta forma la materia de acción del cuerpo son otros cuerpos, mientras la materia de acción del alma son las ideas, y operar con ideas es pensar; el pensar se constituye así en una relación entre inmateriales.

Desde una perspectiva Aristotélica el pensamiento no es una relación con inmateriales, en el sentido platónico, sino una relación lingüística, existe X sólo como concepto cuando le nombro o uso en mi relación con otros seres. El pensamiento es una interacción con inmateriales, nótese la diferencia entre “con” y “entre”, esta interacción tiene lugar gracias a la mediación de comportamiento igualmente inmaterial, es decir, lingüístico. Por ello, el que entiende, es decir, el ser que interactúa con los inmateriales y lo intelegido, o sea, los inmateriales con los que interactúa, se hacen uno mismo. Sirva la siguiente descripción como ilustración de lo antes dicho: Supóngase que una mujer fantasea con un hombre alto, musculoso, bien parecido, inteligente, cortés, atento, y por si eso fuera poco, excelente amante y con mucha plata, ¡este hombre obviamente es hipotético! La mujer puede interactuar con el afortunado sólo en la medida en que lo refiere lingüísticamente, y lamentablemente para esta mujer, el hombre perfecto sólo existe en la medida en que ella lo refiere. Por ello en este tipo de interacciones el que entiende y lo intelegido se hacen uno.

*El “pensamiento”: una caracterización funcional*

Desde una óptica psicológica, aristotélicamente fundamentada, pensar puede describirse como una forma de comportamiento que consiste en relacionarse con los productos convencionales de un dominio, y relacionarlos con otros productos convencionales, y a partir de ello generar relaciones previamente no establecidas, por el individuo, entre estos. Así, puede afirmarse que alguien piensa cuando media dos o más segmentos lingüísticos, estableciendo entre ellos alguna relación.

La Figura 1 esquematiza la caracterización funcional del *pensamiento*, así como, los factores que

participan en la interacción. Se esquematiza a un individuo (I) interactuando con dos interacciones o segmentos lingüísticos independientes A y B, en términos de la organización y estructuración de nuevas relaciones (i.e. equivalencia, subordinación y emergencia – ver Carpio, Pacheco, Flores, & Canales, 2001) entre dichos segmentos lingüísticos. Cabe destacar que los segmentos lingüísticos A y B están conformados por la interacción de un individuo (I) con un evento de morfología convencional (EMC).

La estructuración de las nuevas relaciones siempre tiene lugar como segmento lingüístico mediador A-B. Con base en dicho esquema, se reconocen como fundamentales para la interacción la interdependencia de las características del individuo y las características de los segmentos lingüísticos con los que interactúa (A y B).

Respecto al individuo, las características o factores relevantes a considerar en la interacción son de naturaleza eminentemente histórica, y pueden ser clasificados de manera general en dos categorías. La primera de ellas, a la que aquí se denominará *competencias referenciales*, contempla habilidades y competencias para el uso efectivo y pertinente de las palabras en un dominio disciplinar, entre éstas se encuentran las *competencias nominativas* y las *competencias descriptivas*. Las competencias nominativas refieren a la tendencia a realizar correspondencias del tipo término-definición, de conformidad con los criterios de un dominio. Mientras

que las competencias descriptivas refieren a la tendencia a referir eventos utilizando los términos de conformidad con las reglas de uso propias del dominio, en otras palabras, leer un evento desde un sistema de referencialidad o lenguaje.

La segunda categoría o grupo de factores, relativos al individuo, es la *disponibilidad de criterios funcionales de relación*, entiéndase disponibilidad de criterios y sistemas convencionales a partir de los cuales es posible el establecimiento de relaciones entre sistemas de referencialidad, por lo que se constituyen, en el sentido que Kantor (1959) da al término, en el medio de contacto de la interacción. Criterios de este tipo son los de *equivalencia funcional*, *subordinación funcional* y *emergencia funcional*, entre otros (Carpio, Pacheco, Flores, & Canales, 2001). El *criterio de equivalencia funcional* requiere de la mediación de cuando menos dos sistemas o segmentos lingüísticos que en principio son independientes, pero que a través de la mediación lingüística son susceptibles de ser identificados como parecidos más allá de las características aparentes, un caso que ejemplifica la satisfacción de este criterio es el establecimiento de equivalencia entre teorías, conceptos o problemas. El *criterio de subordinación funcional* requiere la mediación de cuando menos dos sistemas lingüísticos, en los que a través de la mediación referencial un sistema lingüístico cubre, en el sentido de dar cobertura, a otro sistema o segmento lingüístico. Un caso que ejemplifica la satisfacción de este criterio es

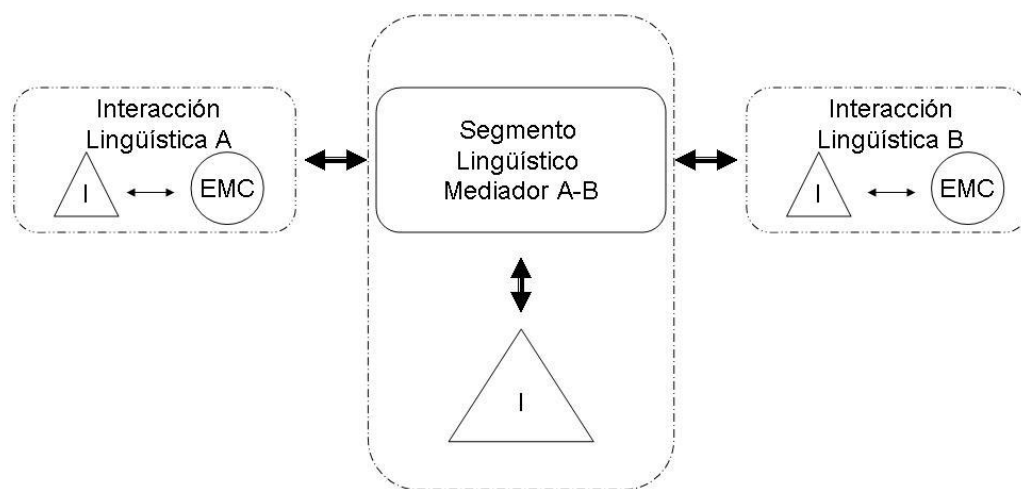


Figura 1. Caracterización funcional del pensamiento



la identificación de una teoría como un caso de una teoría más general. Por último, el *criterio de emergencia funcional* supone la generación de un nuevo sistema convencional o lingüístico, a través de la mediación de dos segmentos lingüísticos en principio independientes, un ejemplo de este caso es la generación de nuevas teorías o modelos.

En lo que respecta a los segmentos o interacciones lingüísticas A y B, características tales como el dominio al que pertenecen los eventos de morfología convencional (EMC) con los que se interactúa, el sistema de suplementación convencional con base en el que están elaborados los EMC, la interdependencia de los EMC en un sistema reactivo más amplio y la participación de los segmentos lingüísticos A y B en interacciones previas del individuo, son relevantes en la interacción ya que también de ellas depende la relación establecida por medio del segmento lingüístico mediador. Es importante subrayar que las características citadas son siempre de naturaleza funcional, es decir, se constituyen como relevantes siempre en función de su interdependencia o interacción con el individuo y no al margen de ésta. Esto implica que los EMC son constituyentes de segmentos lingüísticos, psicológicamente hablando, si y sólo si, participan de una interacción lingüística, al margen de la interacción serán, cuando más, una serie de grafías o productos de las interacciones de otros, pero nunca segmentos lingüísticos. Dado lo anterior, en sentido estricto, en el tipo de interacción descrita, el individuo no media dos EMC, sino que media sus propias interacciones con dos segmentos lingüísticos, segmentos en los que sí interactúa con EMC, como se ilustra en el esquema.

En breve, la posibilidad de configuración de una interacción como la involucrada en el denominado "pensamiento", descansa en tres aspectos fundamentales: a) las características funcionales de los segmentos lingüísticos a relacionar, b) la historia de contactos previos, que conforman competencias referenciales en los ámbitos a los que corresponden los segmentos lingüísticos con los que se interactúa, y c) los criterios de relación funcional con base en los cuales se establece la relación de los segmentos lingüísticos.

A manera de conclusión

El análisis realizado, primero sobre el concepto de

*pensamiento* y posteriormente sobre el concepto *pensamiento crítico*, hace evidente la inconveniencia de intentar aproximarse a su estudio de manera directa e irreflexiva desde la disciplina psicológica.

En primer lugar, porque son términos y/o expresiones cuyo uso tiene sentido sólo en el lenguaje ordinario, ya que son contextualizados por las situaciones o circunstancias en las que son utilizados. En segundo lugar, porque los mismos términos (i.e. *pensamiento*, *pensamiento crítico*) pueden referir, dependiendo del contexto, a interacciones y/o modos de interactuar que no son funcionalmente, desde una perspectiva psicológica, equivalentes en cuanto a su complejidad.

Por otra parte, es relevante cuestionar la pertinencia de usar términos del lenguaje ordinario en un lenguaje abstracto, genérico y descontextualizado como el de las ciencias. En nuestra opinión, usar términos fuera de las situaciones concretas en las que cobran sentido, impide avanzar hacia la comprensión de hechos psicológicos, conduce a la confusión conceptual y a la escasez de acuerdos al interior de la disciplina.

Por último, consideramos que el análisis realizado posibilita el planteamiento de preguntas *pertinentes* (en el contexto de una ciencia del comportamiento), referentes a algunas interacciones psicológicas cualificadas en el lenguaje ordinario como episodios o casos de *pensamiento*. Asimismo, permite explorar de manera sistemática aquellos elementos que configuran tales interacciones, proporcionando una guía potencial para la indagación empírica.

## Referencias

- Aristóteles (1978). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, Trad.). Madrid, España: Gredos. (Trabajo original s/f).
- Carpio, C. (1991). La naturaleza conceptual de la investigación en Psicología. En: C. A. Carpio, Miranda & G. Williams (Eds.), *Tres casos de investigación en psicología* (pp. 15-34). México: UNAM
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14, 25-37.

- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2001). Teoría de la conducta: Reflexiones críticas. *Revista Sonorense de Psicología*, 15, 79-93.
- Descartes, R. (1637/1976). *El discurso del método*. México: Porrúa.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32, 179-186.
- Furedy, C., & Furedy, J. (1985). Critical thinking: Toward research and dialogue. En J. Donald, & R. Sullivan (Eds.), *Using research to improve teaching: New directions for teaching and learning* (pp. 51-69). San Francisco, EE. UU.: Jossey Bass.
- Giancarlo, C. A., & Facione P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50, 29-55.
- Hannel G., & Hannel, L. (1998). Seven steps to teach critical thinking: A practical application of critical thinking skills. *NASSP Bulletin*, 82, 87-93.
- Hanson, N. R. (1985). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid: Alianza.
- Kantor. (1959). *Intrbehavioral psychology*. Granville, Ohio, EE.UU.: The Principia Press, Inc.
- Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la psicología* (F. González Aramburu, Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 2 Vols. 1963-1969).
- Laskey, M. L., & Gibson, P. W. (1997). *College study strategies: Thinking and learning*. Massachusetts, EE. UU.: Allyn and Bacon.
- Platón. (1980). *Diálogos*. México: Porrúa. (Trabajo original s/f).
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª.ed.). Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Ribes, E. (1982). Los eventos privados: ¿Un problema para la teoría de la conducta? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 8, 11-29.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York, E. U.: Barnes and Noble.
- Ryle, G. (1984). Un elemento desconcertante en la noción del pensar. México: UNAM.
- Spicer, K. L., & Hanks, W. E. (1995). Multiple measures of critical thinking and predisposition in assessment of critical thinking. Documento presentado en *the Annual Meeting of the Speech Communication*, San Antonio Texas, EU.
- Snell, B. (1960). *The discovery of the mind: the Greek origin of European thought*. Nueva York: Harper and Row.
- Tomasini, A. (1994). *Ensayos de filosofía de la psicología*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Tomasini, A. (1995). *Ensayos filosóficos y filosofía Wittgensteiniana*. México: Grupo Editorial Interlínea.
- Tomasini, A. (2005). *Lenguaje y anti-metafísica. Cavilaciones Wittgensteinianas*. México: Plaza y Valdés.
- Turbayne, C. M. (1974). *El mito de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.