



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación

ISSN: 1390-3861

ISSN: 1390-8626

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Suárez Ruiz, Ernesto Joaquín; González Galli, Leonardo Martín
Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 30, 2021, -Junio, pp. 181-202
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.06>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441865250008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEH [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE PENSAMIENTO CRÍTICO Y METACOGNICIÓN PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE ÉTICA

Meeting points between critical thinking and metacognition to rethink the teaching of ethics

ERNESTO JOAQUÍN SUÁREZ RUÍZ*

Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina
jsuarez@fahce.unlp.edu.ar
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0299-8893>

LEONARDO MARTÍN GONZÁLEZ GALLI**

Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina
leomgalli@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0713-164X>

Resumen

La visión tradicional del pensamiento crítico (PC) fundada en un enfoque racionalista ha sido puesta en duda a partir de fines del siglo pasado por la 'segunda ola' del PC, la cual, a pesar de no ser un movimiento del todo definido, ha incluido aspectos como la imaginación, la creatividad y el trabajo cooperativo en su comprensión y en su aplicación a la enseñanza. Paralelamente, perspectivas actuales en psicología moral como el modelo 'intuicionista social' propuesto por Jonathan Haidt, representan un desafío al modelo racionalista de la moral que suponen gran parte de las éticas normativas canónicas. Siendo que tanto el PC como el fundamento moral representan factores fundamentales en la enseñanza de ética, se hace explícito que esta última precisa también ser revisada. Es por ello que el presente trabajo analiza una perspectiva del PC alternativa a la tradicional basada en el potencial aporte de la metacognición y del modelo intuicionista social, con el fin de abrir nuevas vías de investigación para la actualización del fundamento moral que se supone en la enseñanza de ética. Para ahondar en ello, se ejemplificará la relevancia y aplicabilidad de la metacognición en la enseñanza de ética con situaciones vinculadas a la actual pandemia por Covid-19.

Palabras clave

Ética, pensamiento, crítico, metacognición, enseñanza, modelo.

Forma sugerida de citar: Suárez, Ernesto & González, Leonardo (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, pp. 181-202.

* Magíster en Filosofía (Université Bordeaux-Montaigne), Profesor y Licenciado en Filosofía (FaHCE, UNLP), Profesor en Comunicación Audiovisual (FBA, UNLP). Becario doctoral del CONICET.

** Doctor en Ciencias Biológicas (FCEN, UBA), Profesor de Enseñanza Media y Superior en Biología (FCEN, UBA), Investigador Adjunto del CONICET. Profesor Adjunto del Profesorado de Biología de la FCEN de la UBA.

Abstract

The traditional vision of critical thinking (CT) founded on a rationalist approach has been questioned since the end of the last century by the 'second wave' of CT, which, despite not being a fully defined movement, has included aspects such as imagination, creativity and cooperative work in its understanding and in its application to teaching. At the same time, current perspectives in moral psychology such as the 'social intuitionist' model proposed by Jonathan Haidt, represent a challenge to the rationalist model of morality that many of the canonical normative ethics suppose. Since both CT and the moral foundation represent essential factors in the teaching of ethics, it is made explicit that the latter also needs to be revised. That is why the present work analyses a perspective of CT alternative to the traditional one based on the potential contribution of metacognition and the social intuitionist model, in order to open new lines of research to update the moral foundation that is assumed in the teaching of ethics. To delve into this, the relevance and applicability of metacognition in the teaching of ethics will be exemplified with situations related to the current Covid-19 pandemic.

Keywords

Ethics, thinking, critical, metacognition, teaching, model.

182



Introducción

Según argumentan investigadores contemporáneos como Haidt (2001), Triskiel (2016) o Tillman (2016), la perspectiva dominante en ética normativa respecto de las características de la moral ha sido tradicionalmente la de un enfoque racionalista, según el cual se supone que los juicios morales emergen exclusivamente del razonamiento. Por ejemplo, éticas tradicionales como las derivadas de la deontología kantiana o el utilitarismo milliano generalmente suponen que el cumplimiento de sus criterios depende exclusivamente del razonamiento moral, ya que es este el que posibilita distinguir entre corrección e incorrección moral. Siendo así, influencias como las vinculadas a las emociones suelen ser consideradas como influjos accesorios o, incluso, como obstáculos en el seguimiento de dichos criterios.

En la actualidad, el fundamento racionalista en el que instituían sus criterios normativos las éticas canónicas es problematizado por investigaciones provenientes de la psicología moral. Si bien los estudios en esta disciplina no poseen un propósito prescriptivo como sí lo tienen los sistemas éticos recién mencionados, desarrollos como los de Jonathan Haidt (2001) evidencian que los criterios normativos fundados exclusivamente en la cognición racional se encuentran fuertemente condicionados por una cognición de tipo intuitivo, la cual se relaciona con las emociones y precede al razonamiento moral en la formación de juicios morales.

A pesar de que se han evidenciado múltiples puntos problemáticos del enfoque racionalista de la moral, las perspectivas críticas que incluyen a las emociones como un factor importante aún son escasas y/o poseen

un rol marginal en lo que respecta a las investigaciones académicas en ética normativa. Así, resulta importante resaltar un problema que atravesará el desarrollo de este artículo en su totalidad: de continuar asumiendo que nada de lo que actualmente se estudia en el ámbito de la psicología moral afecta la comprensión de la moral que subyace a la ética normativa, esta sub-disciplina filosófica corre el riesgo de reproducir y/o perpetuar fundamentos dogmáticos que a la luz de investigaciones experimentales muestran haber perdido vigencia.

Este anacronismo en los cimientos teóricos de la ética no representa únicamente un problema al interior de la academia, sino que siendo esta la sub-disciplina filosófica que se encarga de analizar cuáles son las motivaciones, decisiones y/o acciones que deberían considerarse como correctas a nivel ético para guiar el accionar cotidiano, la educación formal podría estar transmitiendo supuestos extemporáneos que perjudicarían la adecuación de estos tópicos tan esenciales para la vida social. De hecho, es posible afirmar que este punto de partida teórico anacrónico se encuentra presente en la enseñanza de ética tanto en el nivel superior como en el nivel medio. Un indicio de ello es el hecho de que, a la hora de enseñar ética, los supuestos antropológicos y psicológicos que poseía en la base de su ética normativa un filósofo del siglo XVIII como Immanuel Kant, aún suelen suponerse como vigentes. Como ejemplos recientes de ello, podrían mencionarse los desarrollos de Moreno (2018), Mueller (2019) o Madhloom (2019).

Ahora bien, tal como han sugerido filósofos como Obiols (2008), Kohan (2008) o Cerletti (2020), la didáctica en filosofía posee sus particularidades en comparación con otras ciencias, lo cual podría ofrecer vías alternativas que permitan favorecer una revisión del enfoque racionalista de la moral y evitar su reproducción acrítica. Para ejemplificar esto son propicias las reflexiones de Alejandro Cerletti (2008):

(...) si se trata de enseñar filosofía correspondería poder determinar qué es lo que se va a enseñar bajo esa denominación. Pero, como se sabe, la pregunta “¿qué es la filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única ni mucho menos. (...) El hecho de que pretender enseñar filosofía conduzca como paso previo a tener que ensayar, aunque sea provisoriamente, una posible respuesta a la interrogación sobre qué es filosofía, y que ese intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico y no meramente didáctico o pedagógico. Las cuestiones “¿qué es enseñar filosofía?” y “¿qué es filosofía?” mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales del filosofar (p. 82).





Siguiendo la perspectiva del filósofo es posible comprender que el/la profesor/a de filosofía de nivel medio precisa el mismo compromiso a la hora de desarrollar su enseñanza que el/la profesor/a de nivel superior, a saber, debe elegir una interpretación particular de la respuesta a la pregunta fundamental ‘¿Qué es la filosofía?’. De modo que, en sintonía con esta particularidad de la enseñanza filosófica, sería deseable que la enseñanza de ética se apartara de la perspectiva dominante en el ámbito de la filosofía académica por dos razones. En primer lugar, en sintonía con el argumento de Suárez-Ruiz (2019), porque dicha perspectiva es cuestionable en el ámbito mismo de la filosofía académica. En segundo lugar, y principalmente, porque se trata de una perspectiva que no es adecuada a los fines de una enseñanza orientada a fomentar una capacidad de razonamiento moral más compleja y mejor fundamentada, componente fundamental para la vida de los/as estudiantes.

Partiendo de este breve estado de la cuestión, en este artículo se explorarán algunas perspectivas críticas del enfoque racionalista de la moral, con el propósito de brindar herramientas para una problematización de dicho punto de vista en la enseñanza de ética en general. Para ello, el foco estará puesto en un concepto especialmente relevante para la enseñanza de filosofía y, particularmente, de ética, a saber, el de ‘pensamiento crítico’ (PC). Esta noción permitirá acotar el ámbito de estudio, al mismo tiempo que hallar puntos de contacto en las revisiones que se están dando a nivel de las concepciones tradicionales tanto del PC como de las características de la moral.

En la primera sección comenzaremos explorando las nuevas tendencias en la comprensión del PC, focalizándonos particularmente en la distinción entre su abordaje tradicional y el de la ‘segunda ola’. Luego, en el segundo apartado, expondremos las principales críticas realizadas desde la psicología moral contemporánea al enfoque racionalista de la moral a partir del modelo ‘intuicionista social’ de Jonathan Haidt (2001). Finalmente, en el tercero, procederemos a explorar una perspectiva del PC que resulte congruente con una visión crítica del enfoque racionalista de la moral y que, a su vez, resulte adecuada para su aplicación en la enseñanza de ética, a partir de la metacognición.

Dos enfoques generales del pensamiento crítico

Una de las principales características del concepto ‘pensamiento crítico’ es su carga normativa, esto es, aquel aspecto teórico que no se limita a

la descripción de fenómenos, sino que, siguiendo a Bailin et al. (1999) y Bensley (2011), incluye también un nivel prescriptivo, es decir, una delimitación entre lo correcto y lo incorrecto. De allí que la utilización del PC en la enseñanza de la filosofía suponga que habrá ciertas actividades que llevarán a él y otras que no. Una de las prácticas comúnmente asociadas al mismo es el análisis lógico de juicios, siguiendo a Moore y Parker (1991), y argumentos, siguiendo a Fisher y Scriven (1997). Ahora bien, más allá de que quizás sea la más extendida, suponer dicha práctica como la primordial implica comprometerse con cierta interpretación de las características del PC. Justamente, en relación con cómo dicho concepto es enseñado en filosofía, existen puntos comunes que permiten distinguir entre, por lo menos, dos tipos de abordajes generales: uno tradicional y uno alternativo más reciente, denominado por el filósofo Kerry Walters como la ‘segunda ola’ del pensamiento crítico (1994).

Respecto del abordaje tradicional, siguiendo la caracterización del filósofo Stuart Hanscomb (2017), este encontraría sus primeras formulaciones ya en los inicios de la filosofía occidental. En palabras del investigador:

Los orígenes históricos del pensamiento crítico pueden identificarse en dos características fundamentales de la filosofía occidental: (1) compromiso con la verdad (incluso frente a las presiones sociales y políticas para permanecer ignorante); y (2) el desarrollo individual de las virtudes asociadas con la sabiduría y el buen juicio (...) (p. 5).

A partir de su compromiso con la sabiduría y el conocimiento, dicho abordaje se centraría sobre todo en un análisis lógico informal, es decir, siguiendo a Kurfiss (1988), no en términos puramente abstractos sino desde una lógica focalizada en el estudio de la argumentación en el contexto del lenguaje ordinario. Entonces, siguiendo a autores como Salmon (2012), el PC desde el abordaje tradicional puede entenderse como una práctica dedicada a revisar y evaluar juicios y argumentos utilizados en la vida cotidiana, a través de un escrutinio racional.

Por otro lado, se ha señalado que uno de los problemas principales de este enfoque reside en que termina por perder de vista la posible influencia positiva que procesos como el pensamiento creativo o los aspectos intuitivos de la cognición podrían poseer en el desarrollo del PC, ya que, a través de su anclaje exclusivo en el análisis lógico, tal como sugiere Thayer-Bacon (2000), dichas influencias suelen ser caracterizadas como prescindibles o incluso como obstáculos.

El abordaje más reciente, la ‘segunda ola’ del PC, se caracteriza por definirlo no solo como la aplicación del análisis lógico en la formación



de juicios y argumentos, sino también como un proceso en el cual características como la creatividad, siguiendo a Bonk & Smith (1998), la imaginación, siguiendo a Gallo (1994), o el trabajo cooperativo, siguiendo a Thayer-Bacon (2000), poseen en él. Más recientemente, autores como Ford y Yore (2012) y González-Galli (2020) han enfatizado la importancia de la metacognición en el PC. De acuerdo con este último autor, por ejemplo, la metacognición —que según Zohar y Dori (2011) se refiere al conocimiento y la regulación de la propia cognición— sería uno de los pilares del pensamiento crítico, debido a que no es posible tomar decisiones con libertad y con fundamentos teóricos sólidos si no se tiene un amplio conocimiento consciente acerca de los modos de funcionamiento cognitivo que sesgan y limitan los propios procesos de pensamiento y toma de decisiones.

186



Este enfoque pretende ampliar la mira de alcance en cuanto al PC se refiere, dado que, como se señaló en el párrafo anterior, por más que el abordaje tradicional contemple el análisis lógico informal, termina por comprometerse con una consideración exclusivamente racionalista de dicha actividad. Ahora bien, un problema importante de este abordaje más reciente es que, justamente, una ampliación tal del concepto ‘pensamiento crítico’ acarrea el inconveniente de la vaguedad en su definición y la dificultad de delimitar cuál sea la metodología pedagógico-didáctica para llegar a él. Según la filósofa Claudia María Álvarez (2007, p. 22), es por la falta de precisión y consenso en esta segunda vía que la perspectiva tradicional aún continúa siendo la canónica.

De modo que mientras el primero —el abordaje tradicional— donde gana precisión pierde aspectos del proceso que parecen ser inherentes al PC, el segundo —la segunda ola— al ampliar su definición, pierde precisión y dificulta hallar estrategias de enseñanza que lo hagan efectivo. Siguiendo a Álvarez (2007), este punto problemático en la caracterización del PC podría considerarse como una de las causas de que en la literatura académica se haya puesto en duda incluso la posibilidad de que la filosofía en tanto disciplina pueda promover el pensamiento crítico.

En relación con la enseñanza de ética, siguiendo a investigadores como Hanscomb (2017, p. 7), podría afirmarse que de los dos abordajes diferentes del concepto ‘pensamiento crítico’ el que predomina es el tradicional. Esto podría deberse a que dos de las tradiciones más importantes en esta sub-disciplina filosófica fundan sus criterios normativos en la racionalidad. Esto es, las perspectivas canónicas de la deontológica kantiana —con un criterio normativo fundado en el ‘imperativo categórico’ derivado de la razón- y de la perspectiva utilitarista— con un criterio normativo

fundado en el cálculo de utilidades o, en otros términos, la maximización imparcial de la felicidad. Si se parte de esos criterios racionalistas, el resto de los factores considerados por la ‘nueva ola’ (como ser la creatividad o el trabajo cooperativo), serían interpretados como influencias accesorias o irrelevantes en la clarificación racional de las motivaciones, decisiones y/o acciones morales. Quizás sea por este motivo, por las características racionalistas de las éticas normativas canónicas, que aún no pueda hablarse de una ‘segunda ola’ del PC en la ética en particular.

Si bien, por ejemplo, recursos didácticos como la lluvia de ideas o la búsqueda de soluciones creativas a dilemas morales suelen ser comunes en las clases de ética en la enseñanza media, la función de dichas estrategias generalmente no es sino la de ser medios que permiten llegar al verdadero pensamiento crítico fundado en una clarificación racional basada en el análisis lógico. Es decir, aunque procesos como la creatividad o la implicación emocional estén presentes en la enseñanza en un primer momento, suelen quedar reducidos al rol de instrumentos subordinados a la clarificación lógica de argumentos y juicios. Dicha clarificación puede ser adecuada para tender a una mayor capacidad de juicio racional, pero, tal como se argumentará en el tercer apartado, el PC no debería reducirse a su visión tradicional.

La preeminencia de la visión tradicional del PC en la enseñanza de ética posee un paralelo específico de esta disciplina, dado que se vincula a una concepción igualmente tradicional de las características de la moral. Similar a lo que acontece con gran parte de las investigaciones académicas en esta sub-disciplina filosófica, en la enseñanza de ética suele suponerse un modelo de la moral fundado exclusivamente en la racionalidad, el cual se devela como dudoso a la luz de investigaciones recientes en psicología moral.

Perspectivas críticas del modelo racionalista en psicología moral

La psicología moral contemporánea se caracteriza por ser un ámbito inter-disciplinario en el cual convergen investigaciones provenientes de diversas ciencias a la hora de analizar las características psicológicas de la moralidad. Aunque el vínculo entre esta disciplina y la ética filosófica puede resultar a primera vista evidente, en realidad escasean en la literatura filosófica producciones que consideren en profundidad dicha articulación. Entre los posibles motivos de esta escasez podría considerarse



que, mientras la psicología moral se ocupa de la ‘descripción’ de la moral en términos psicológicos, la ética se concentra en el aspecto ‘prescriptivo’ de las decisiones y/o acciones morales. Esta distinción trazaría, al mismo tiempo, una importante distancia epistémica entre ambas disciplinas, ya que el rol de la psicología moral en las discusiones vinculadas con la ética normativa terminaría siendo accesorio o, incluso, innecesario.

Ahora bien, en las últimas dos décadas han surgido líneas de investigación que presentan grandes desafíos a la idea de un fundamento exclusivamente racional de la moral, generalmente supuesto por el enfoque tradicional de la normatividad en ética. Se trata de perspectivas teóricas experimentalmente fundadas que surgen, justamente, de la psicología moral contemporánea. Uno de sus representantes más importantes es el ya mencionado psicólogo norteamericano Jonathan Haidt (2001), quien propuso el modelo ‘intuicionista social’ de la moral como alternativa al ‘modelo racionalista’ imperante hasta entonces.

Haidt se inscribe en una corriente de la psicología moral basada en las teorías de proceso dual (*dual-process theories*). Otros representantes de esta teoría son, por ejemplo, Daniel Kahneman (2019), Olivier Houdé (2019), Joshua Greene (2013), Cordula Brand (2016) o Jonathan Evans (2008, 2020). De acuerdo con estas teorías, la mente posee dos modos de funcionamiento básicos. El primero puede ser denominado ‘cognición intuitiva’ (Kahneman, 2019, lo llama ‘sistema 1’), y supone modos de pensamiento rápidos, no regulados conscientemente y fáciles (no requieren un gran esfuerzo en términos cognitivos ni fisiológicos). El segundo puede ser llamado cognición razonada (Kahneman lo llama ‘sistema 2’) e implica modos de pensamiento lentos, conscientemente motivados, regulados y esforzados. Siguiendo a Gigerenzer (2018) y Gilovich (2009), el sistema 1 está formado en gran medida por numerosos sesgos cognitivos o heurísticas que guían el razonamiento rápido para la toma de decisiones. El modelo ‘intuicionista social’ de Haidt, por su parte, es citado por numerosos investigadores reconocidos como, por ejemplo, Steven Pinker (2008), Robert Sapolsky (2017), Shihui Han (2017), lo cual evidencia que actualmente se ha convertido en un enfoque teórico insoslayable para la búsqueda de una caracterización actualizada de la moral.

El argumento principal del modelo propuesto por Haidt reside en que la formación de los juicios morales se encuentra condicionada, sobre todo, por intuiciones morales derivadas de influencias emocionales. Por ‘intuición moral’ el psicólogo comprende esa repentina aparición en la consciencia de un juicio moral, sin ningún tipo de noción de cuáles fueron los pasos que han sido dados ni la evidencia utilizada para llegar



a dicho juicio. A diferencia del ‘modelo racionalista’, en el cual se supone que los juicios morales son causados exclusivamente por el razonamiento moral y donde el componente afectivo es accesorio, desde el intuicionismo social se comprende, por el contrario, que el hecho de que dichos juicios emerjan repentinamente a la consciencia sin una noción clara de los pasos que han sido realizados para llegar a ellos, se correlaciona con influencias más de tipo emocional que racional.

De modo que, según el modelo propuesto por el psicólogo norteamericano, las intuiciones morales son la causa más recurrente de los juicios morales y el razonamiento moral se caracterizaría, ante todo, por ser un proceso lento, *ex-post facto*, generalmente subordinado al efecto de dichas intuiciones. Es decir, la función principal del razonamiento moral sería la de racionalizar decisiones ya condicionadas intuitivamente. Según sostiene Haidt, este modelo resulta más consistente con los desarrollos en ciencias como la primatología, por ejemplo, de Waal (1982, 1991, 1996) y Goodall (1986), la psicología, por ejemplo, Wilson (1994) y Kagan (1983) y la neurociencia, por ejemplo, Damasio (1994) y Gazzaniga (1986), al mismo tiempo que permite elucidar de manera más efectiva las características del juicio moral.

Podría decirse que este tipo de argumentos críticos para con el enfoque racionalista de la moral en realidad distan de ser novedosos, dado que ya habrían sido desarrollados por filósofos como David Hume en el siglo XVIII. De hecho, el filósofo escocés es una de las referencias del psicólogo. Por ejemplo, siguiendo al Hume del *Tratado de la naturaleza humana* (1969 [1739]), Haidt argumenta que, en la mayoría de los casos, los juicios morales son análogos a los juicios estéticos, ya que generalmente no surgen de un análisis racional de las características de cada situación particular, sino de decisiones determinadas por un ‘sentido moral’. Nuevamente, el razonamiento no se presenta ya como la causa del juicio moral, sino, más bien, como una consecuencia de procesamiento intuitivos previos. Es decir, la función de la razón es, ante todo, la de justificar decisiones que ya fueron condicionadas emocionalmente. Ahora bien, más allá de la importante influencia humeana en sus reflexiones, el aporte del modelo desarrollado por Haidt es, justamente, la base experimental actualizada que lo fundamenta.

Resumiendo hasta aquí, el modelo de Haidt escapa al enfoque tradicional de los juicios morales como surgidos del razonamiento privado y vuelve la atención sobre el aspecto intuitivo y social del fenómeno. Una metáfora utilizada por este autor —que resulta muy ejemplificativa— es aquella que sostiene que más que un juez o un científico buscando la ver-



dad, la razón es como un abogado que defiende a su cliente: las emociones. De hecho, esta particularidad estaría en sintonía con una visión evolutiva de la moral, desde la cual se comprende que dicho fenómeno no habría surgido para buscar la objetividad, sino como un modo de reforzar los lazos sociales que aseguraron la supervivencia humana a lo largo de la evolución:

Desde una perspectiva evolutiva, sería extraño si los mecanismos que subyacen a la formación de nuestros juicios morales hubiesen sido diseñados principalmente para buscar la precisión, dejando en un segundo plano los efectos desastrosos que traería estar constantemente del lado de nuestros enemigos y en contra de nuestros amigos. Los estudios sobre las actitudes, la percepción de los otros y la persuasión muestran que los deseos de armonía y acuerdo sesgan fuertemente los juicios (p. 821).

190



Vale resaltar que, más allá de su énfasis en el rol de las intuiciones morales, Haidt no niega la importancia de la razón en la conformación de los juicios morales. El ‘juicio razonado’ y la ‘reflexión privada’ siguen siendo dos componentes cognitivos relevantes en su modelo. A través de la reflexión privada, por ejemplo, es posible dar lugar a nuevas intuiciones que contradigan la que fue intuita de manera automática. El acento puesto en la cognición intuitiva y la influencia social en el modelo del psicólogo, tiene el objetivo de explicitar que, a la luz de investigaciones recientes sobre las características de la moral, el rol de la cognición razonada es mucho menos constante del que se supuso tradicionalmente.

Otra salvedad señalada por Haidt es que su tesis sobre el intuicionismo social debe ser entendida en tanto una exposición de cómo tiende a darse la formación de juicios morales a nivel psicológico, en la cual el razonamiento moral rara vez es causa de dichos juicios, no como un dogma normativo de cómo deben realizarse. Es decir, el modelo representa una descripción actualizada y experimentalmente fundada de las características de la formación de los juicios morales, pero no contiene afirmaciones prescriptivas respecto de lo que las personas deberían hacer a la hora de determinar qué es lo correcto o lo incorrecto a nivel ético.

Partiendo de esta distinción entre un nivel descriptivo y uno prescriptivo, una interpretación posible sería aquella que sostiene que perspectivas como la de Haidt son irrelevantes para la ética normativa, ya que siendo que esta sub-disciplina se ocupa del otro lado del espectro de la moral, a saber, del ámbito de la prescripción ética, los desarrollos en psicología moral podrían ser considerados como prescindibles. Ahora bien, a partir de la postura crítica del enfoque racionalista que es defendida en este artículo es preciso resaltar que, si se parte de supuestos descriptivos extem-

poráneos respecto de las características de la moral, entonces la efectividad de los postulados prescriptivos también se vería condicionada por dicho punto de partida anacrónico. Siguiendo a filósofos como Kitcher (2011) o Birnbacher (2016), si bien es preciso sostener una diferencia entre un nivel descriptivo y uno prescriptivo en ética, esto no significa que el segundo pueda independizar absolutamente sus especulaciones del segundo.

Por tal, más allá de que se trate de una investigación fundada en una elucidación descriptiva de la moral, los desarrollos de Haidt permiten revelar el núcleo principal de las críticas contemporáneas al modelo racionalista que subyace a gran parte de las éticas normativas canónicas: al tener como base un modelo que muestra ya no ser vigente, dicho enfoque no puede dar cuenta de cómo es que se forman regularmente los juicios morales, por lo que las éticas normativas que lo suponen estarían basándose en un modelo anacrónico, es decir, uno que ya no logra abarcar las características de la moral. El mantener una concepción semejante de la normatividad ética resulta problemático, dado que, por poner un ejemplo extremo, podría suponerse como válida una ética normativa que exija a los individuos una capacidad de toma de decisiones que exceda por mucho lo permitido por sus características cognitivas. Esto es, al mantener un enfoque inconsistente con las perspectivas psicológicas de mayor consenso actual se corre el serio riesgo de defender éticas que resultan impracticables por parte de persona concretas.

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta ahora en relación con las dificultades del enfoque tradicional del PC, así como también sobre los desafíos que son presentados por parte de la psicología moral contemporánea a la ética normativa tradicional, en el tercero y último apartado se propondrá una vía alternativa de investigación que permitiría escapar, por un lado, de los problemas vinculados a la 'segunda ola' del PC y, por otro lado, de las perspectivas puramente racionalistas de la moral.

Implicancias educativas con especial referencia a la enseñanza del pensamiento crítico

En esta sección se introducirán algunas ideas clave que, a juicio de los autores, podrían contribuir a repensar la enseñanza de ética de modo que resulte más consistente con los desarrollos teóricos y empíricos antes esbozados. En este análisis se hará especial referencia a la educación orientada a fomentar el PC, un objetivo central para numerosas corrientes educativas y al que la enseñanza de ética suele aspirar.





Anteriormente se ha señalado que las dos perspectivas principales en relación con el PC tienen serias limitaciones. Mientras que la perspectiva tradicional cae en un racionalismo excesivo, la ‘segunda ola’ posee el problema de la vaguedad en sus definiciones y/o planteos. La propuesta en esta última sección se centra en la noción de metacognición (MC), un factor ausente en la perspectiva tradicional y que ocupa un lugar marginal en muchas propuestas de la ‘segunda ola’. Según fue mencionado, la MC se refiere al conocimiento sobre los procesos cognitivos (incluidos y especialmente los propios) y a la capacidad para regularlos. Numerosas investigaciones, desde diferentes disciplinas y líneas teóricas, convergen en que la capacidad metacognitiva es un aspecto clave en los procesos de aprendizaje y, más en general, en la condición de experto en cualquier disciplina. Ejemplos de ello son los estudios de Azevedo y Alevén (2013), Jorba y Casellas (1997), Pozo (2016), Ritchhart, Church y Morrison (2014) o Zohar y Dori (2011). La propuesta que se expondrá en este apartado representa un intento de tomar en consideración los hallazgos de la psicología de la moral antes reseñados y las investigaciones sobre la importancia de la MC a ser desarrolladas en este apartado, con el fin de repensar una enseñanza de ética que fomente el PC.

La principal sugerencia a resaltar es que ejercer el pensamiento crítico requiere un conocimiento metacognitivo sobre el modo en que se forman los juicios morales. Es este segundo aspecto el más original de la propuesta aquí desarrollada y el que vuelve central propuestas como las de Haidt. Para decirlo de otro modo, es posible afirmar que una enseñanza que se limite a aportar insumos conceptuales para un razonamiento ético y que se asuma como puramente racional, fallará en su pretensión de ser aplicable en ‘la vida real’, esto es, para la toma de decisiones de orden moral, simplemente porque las características cognitivas de los individuos concretos distan de ser puramente racionales. Y eso implicaría, claro está, la imposibilidad de fomentar el PC. De modo que, además de propiciar el aprendizaje de los sistemas normativos tradicionales, la enseñanza de ética debería también aportar conocimientos sobre las características psicológicas de los juicios morales. A continuación, se ilustrarán estas ideas discutiendo qué condiciones deberían darse para que un ciudadano ejerciera el PC en relación con algunas de las cuestiones problemáticas suscitadas por la actual pandemia de Covid-19.

En el contexto actual, muchos países han establecido medidas de aislamiento social y suspensión de actividades (comerciales, recreativas, etc.) destinadas a reducir la tasa de contagios. En algunos países al menos, tal es el caso de Argentina, este tipo de medidas dio lugar a un debate pú-

blico que, esquemáticamente, puede entenderse como una discusión muy polarizada entre quienes consideran que dichas medidas son necesarias y que lo correcto es acatarlas y quienes, por el contrario, consideran que dichas medidas no están justificadas (en realidad son una excusa para restringir las libertades individuales con fines políticos, etc.) y que, por lo tanto, lo correcto es no acatarlas (incluso violando la ley en ejercicio de una presunta ‘desobediencia civil’). En semejante contexto, cada individuo enfrenta una serie de decisiones, empezando por la identificación con alguna de las posturas expuestas y la posterior determinación de acciones coherentes con dicha postura.

Es posible preguntar ahora qué conocimientos necesitaría un ciudadano para tomar decisiones de este tipo de un modo fundamentado. En primer lugar, es preciso suponer que necesitaría saber algo de ciencias biomédicas (¿Qué son los virus?, ¿cómo se transmiten?, etc.). En segundo lugar, se requieren conocimientos metacientíficos (¿Qué estatus tiene la palabra de los epidemiólogos en comparación con la de otros actores sociales?, ¿por qué ciertas afirmaciones se consideran pseudocientíficas?). En tercer lugar, esa persona necesitaría también reflexionar sobre qué significa decir que algo (en este caso la obligatoriedad de las medidas que restringen ciertas libertades individuales) ‘está bien’ o que ‘está mal’. Aquí haría su aporte la filosofía, con todos los conceptos y escuelas de pensamiento de la teoría ética.

Ahora bien, dado lo que investigadores como Haidt sostienen, lo más probable es que esta persona tome su decisión de un modo que poco tiene que ver con argumentos racionales basados en conceptos de las ciencias, metaciencias y filosofía o en evidencias. Por el contrario, la decisión se basará en intuiciones cuyo origen es totalmente opaco para el individuo, y luego eventualmente ese individuo echará mano de conceptos provenientes de la biología o de la ética para justificar su decisión de manera *post-hoc*, esto es, con un juicio moral determinado previamente a dicha justificación.

En relación con el ejemplo propuesto, las opiniones se han polarizado en asociación con posturas político-partidarias, por lo que no cuesta imaginar que muchos de quienes simpatizan con el partido político gobernante tenderán a considerar correctas las medidas de restricción, mientras que aquellos que simpatizan con el principal partido opositor tenderán a no acordar con dichas medidas. Muy probablemente, siguiendo a Girgerenzer (2018), Sapolsky (2018), Greene (2013) y Haidt (2019), esto se debe a un sesgo que favorece la aceptación de las ‘verdades’ decretadas por nuestro grupo social de pertenencia, nuestra ‘tribu’, un



mecanismo psicológico que nos ayuda a ‘encajar’ o ‘pertenecer’, evitando los graves problemas asociados a convertirse en un ‘paria social’. Todo el debate se enmarca así en una lógica de ‘nosotros frente a ellos’ y esta polarización en las opiniones supone, además, una fuerte moralización del debate: lo que hacen los otros está mal.

Lo descrito en esta escena no parece muy cercano a lo que suele imaginarse como ideal de pensamiento crítico, principalmente porque no parece que los individuos hayan ejercido una decisión basada en evidencias y teorías experimentalmente fundadas. Podrían mencionarse otras cuestiones relacionadas con la pandemia de Covid-19, como la proliferación de ‘teorías conspirativas’, que según investigadores como Imhoff y Lamberty (2017) evidencian los bajos niveles de racionalidad en el modo en que las personas entienden la situación. Pero lo principal en relación con este trabajo es interrogar qué conocimientos les faltan a estos individuos para elegir conscientemente o, más modestamente, qué conocimientos podrían incrementar los grados de consciencia de esa decisión. Resulta evidente en este punto que más detalles sobre biomedicina, filosofía de la ciencia o ética no solucionarán este problema, ya que todos ellos podrían convertirse en herramientas propicias para detallar una justificación *post-hoc*. La respuesta aquí ofrecida es que lo que necesita es un conocimiento metacognitivo acerca del proceso intuitivo que lo llevó a tomar esa primera decisión.

A la luz de lo desarrollado en la sección previa, el fundamento de dicho conocimiento metacognitivo consistiría principalmente en alguna versión de las ya mencionadas ‘teorías de proceso dual’, las cuales distinguen entre una cognición intuitiva y una cognición razonada. Siguiendo con el ejemplo mencionado más arriba, y ahora situándolo en el ámbito de una clase, los estudiantes deberían comprender que, muy probablemente, la decisión que tomen en relación con el acatamiento o no de las medidas de sanidad pública vinculadas a la pandemia se debe, en una primera instancia, más a la operación de la cognición intuitiva que de la razonada. Esto facilitaría la suspensión momentánea del juicio, la reevaluación de las razones esgrimidas (desde la cognición razonada) y, eventualmente, de la propia decisión.

La injerencia de esta teoría de proceso dual en el ámbito de la enseñanza podría, desde ya, ir más allá, por ejemplo, para abordar la cuestión de por qué el sistema intuitivo toma las decisiones que toma. Esto precisaría el análisis de diversos factores, desde sesgos cognitivos innatos hasta otras respuestas cognitivas automatizadas a partir de la socialización. En cualquier caso, estas influencias pre-conscientes no tienen relación algu-



na con el tipo de razones que se pueden esgrimir para justificar explícitamente la decisión, y eso es algo revelador. La investigación podría ir aún más lejos, identificando algunas de esas causas sociales. Así, por ejemplo, algún estudiante podría tomar consciencia de que él o ella posee cierto prejuicio a favor de las intervenciones tecnocientíficas debido a que pertenece a una familia de científicos y/o a que es estudiante de ciencias naturales y, por lo tanto, su grupo social de referencia adhiere a dicha perspectiva. Dicho prejuicio podría haber llevado al individuo a desestimar ciertas evidencias y a sobreestimar otras, siempre con un sesgo a favor de la creencia ya instalada (denominado por Wason [1960] como ‘sesgo de confirmación’). Los numerosos sesgos cognitivos o ‘heurísticas’ identificados en este campo de estudio (error fundamental de atribución, sesgo de autoservicio, conformidad social, etc.) ofrecen valiosas herramientas conceptuales para explorar estas cuestiones. Sobre esto véase, por ejemplo, el trabajo de investigadores como Haidt (2019), Gigerenzer (2018), Gilovich (2009) o Gilovich, Griffin y Kahneman (2002).

Todos estos conceptos son conocimientos metacognitivos porque se refieren a procesos y productos cognitivos (propios y de terceros). Pero tal como fue señalado, la MC implica además la capacidad regular los propios procesos cognitivos. En términos de las ideas introducidas en el párrafo anterior, se trata de incrementar la capacidad de intervención de la cognición razonada. González-Galli, Pérez y Gómez Galindo (2020) se han referido a esta capacidad con el nombre ‘vigilancia metacognitiva’. Esta ‘vigilancia’ consiste en (1) la comprensión de en qué consisten ciertos patrones de pensamiento, (2) la capacidad para identificar dichos patrones de pensamiento (en los demás y en uno mismo) y, (3) la capacidad de regular su funcionamiento. Houdé (2019) sugiere incluso que esta capacidad de control y monitoreo es una prerrogativa de un tercer modo de cognición que, siguiendo la terminología de Kahneman (2019), denomina ‘sistema 3’. Por su parte, Arango Muñoz (2011) distingue dos niveles de MC. La MC de bajo nivel se refiere a una capacidad de regulación de los procesos cognitivos basada en la simulación de dichos procesos, mientras que la MC de alto nivel se refiere a una capacidad de regulación basada en una estructura metarrepresentacional y en la auto-atribución de estados mentales. Según este autor, la MC de alto nivel se correspondería con funciones propias del sistema 2 de Kahneman, lo que aquí se ha denominado el modo cognitivo razonado. Así, el conocimiento sobre estos aspectos de la estructura cognitiva podría facilitar una regulación sobre los propios sesgos del pensamiento, que puede entenderse como un



mayor control de la cognición razonada (o sistema 2) sobre la intuitiva (o sistema 1) o como una potenciación del sistema 2.

En síntesis, la enseñanza de ética debería no solo aportar conocimientos que sirvan de insumos para la operación de la cognición razonada en relación con los contenidos implicados en el estudio o la toma de una decisión (metodología propia del enfoque tradicional), sino también conocimientos metacognitivos que sirvan de insumo para la operación de la cognición razonada en relación con la cognición intuitiva. Un modo de contribuir con este último objetivo sería la enseñanza de alguna versión de las teorías de proceso dual de la mente. Vale resaltar que no se trata de rehabilitar la antigua pretensión racionalista de que la razón domine a la emoción (el ‘auriga’ que domina a los ‘caballos’, según la famosa analogía platónica) ya que, siguiendo a autores como Damasio (2014), todo juicio, incluido aquel que implique revisar conscientemente una decisión con base en cierto conocimiento metacognitivo, será necesariamente modulado por las emociones. La apuesta es, más bien, a que el conocimiento acerca de cómo funciona la mente permita incrementar y mejorar la regulación que la cognición razonada puede ejercer sobre la cognición intuitiva. Desde ya, está por verse en qué medida este objetivo es alcanzable. En este sentido, por ejemplo, Kahneman (2019) se ha mostrado bastante pesimista, mientras que Houdé (2019) da razones para una mayor esperanza. En cualquier caso, al dar cuenta de que actualmente resulta implausible sostener la postura racionalista tradicional de la moral, es necesario y prometedor explorar estas posibilidades.

Conclusiones

En este trabajo se ha ofrecido una perspectiva alternativa que busca dar los primeros pasos para superar las limitaciones en la enseñanza de ética vinculadas a, por un lado, el enfoque tradicional del pensamiento crítico y, por otro lado, los enfoques éticos que suponen un modelo racionalista de la moral. Se ha defendido la necesidad de que esta (o cualquier otra) alternativa tome en cuenta las hipótesis actuales sobre cómo funciona la mente, como ser, por ejemplo, el modelo ‘intuicionista social’ de Jonathan Haidt. Brevemente, se ha sugerido que la capacidad de pensamiento crítico depende del conocimiento de ciertos criterios sobre qué implica ‘pensar bien’. Frente a una situación compleja, relevante y problemática (como varias asociadas a la actual pandemia) el individuo debería comprender la necesidad de recurrir a conocimientos científicos, metacientíficos y fi-



losóficos para tomar decisiones fundamentadas. Pero, además, y aquí está el foco de la propuesta desarrollada, debería también comprender la necesidad de recurrir a ciertos conocimientos sobre cómo funciona su propia cognición. Más específicamente, a partir del aprendizaje de alguna versión de las teorías de proceso dual, el estudiante de ética debería comprender que su mente dispone de dos modos de funcionamiento, uno intuitivo y uno razonado, y que, en ausencia de un esfuerzo conscientemente dirigido e intencional, el primer modo termina por predominar en la toma de decisiones. Esto, desde ya, tiene la consecuencia negativa de que la toma de decisiones puede desligarse significativamente del tipo de análisis más confiable, a saber, uno basado en buenos modelos teóricos y evidencias pertinentes. Estos conocimientos y la capacidad para utilizarlos como insumo para la regulación del propio pensamiento son los principales componentes de la capacidad metacognitiva del individuo.

Los estudiantes deberían también comprender que esta propuesta no supone que el modo intuitivo de razonamiento sea erróneo o, más en general, un aspecto negativo de la cognición. Por el contrario, deberían comprender que se trata de funciones adaptativas y, de hecho, vitales: la vida demanda la toma rápida de muchas decisiones basadas en la cognición intuitiva, en circunstancias en las que la lentitud del modo razonado lo hace inviable. Se trata, en cambio, de ser conscientes de que el modo intuitivo supone sesgos y limitaciones que, al menos en ciertas circunstancias, pueden llevar a tomar malas decisiones y, a partir de dicha comprensión, potenciar una capacidad de regulación sobre la propia cognición que dé más poder de intervención a la cognición razonada.

Aunque no se dispuso de espacio en este trabajo para desarrollar propuestas concretas acerca de cómo trabajar en la enseñanza de ética este tipo de aprendizajes, tratándose de una enseñanza tendiente al desarrollo de la MC se puede encontrar sugerencias útiles en otros trabajos centrados en ella en relación con otros contenidos. Véase, por ejemplo, la investigación de González-Galli, Pérez y Gómez Galindo (2020), en relación con la enseñanza de la teoría de la evolución, y la de Zohar y Dori (2011), en relación con la enseñanza de las ciencias naturales en general.

De más está decir que son numerosos los interrogantes que se desprenden de lo dicho hasta aquí, los cuales quedarán pendientes para desarrollos próximos. Por ejemplo, la cuestión de si existe o no un ‘sistema 3’ relativamente autónomo del sistema 2 (o cognición razonada), encargado de la regulación metacognitiva, tiene implicancias directas en relación con la pregunta sobre cómo favorecer dicha capacidad de regulación. Más en general, el alcance de la capacidad del sistema 2 (o del 3)



para regular al sistema 1 no es claro. Aunque, como fue mencionado en el párrafo anterior, existen numerosas propuestas sobre cómo favorecer el desarrollo de la MC, diversos problemas conceptuales dificultan esa tarea. Por ejemplo, muchas veces no es clara la distinción entre conocimiento y regulación metacognitivos, así como tampoco es claro en qué medida estas destrezas son transversales o, por el contrario, contenido-específicas. Más allá de este tipo de problemas actualmente en discusión, podría afirmarse que esta vía para la investigación y enseñanza del PC posibilita escapar tanto a la visión puramente racionalista de este, como así también de los problemas de vaguedad e indefinición propios de la ‘segunda ola’.

Las eventuales respuestas a estos y a muchos otros interrogantes serán de gran relevancia para diseñar prácticas de enseñanza concretas que puedan aplicar el programa aquí esbozado. En ese sentido, la propuesta defendida en este trabajo no consiste sino en algunos grandes lineamientos, aún muy generales y abstractos, pero que podrían ser de utilidad para dar los primeros pasos hacia el gran objetivo de una enseñanza en general, y de la filosofía y la ética en particular, que fomenten la capacidad de pensamiento crítico en los ciudadanos, una capacidad cada vez más necesaria en una sociedad crecientemente compleja y sometida a cambios rápidos y continuos que enfrentan a los sujetos a difíciles decisiones de relevancia social.

198



Agradecimientos

Los autores agradecen al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por el apoyo financiero.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Claudia María
2007 *Does philosophy improve critical thinking skills?* Melbourne: University of Melbourne, Department of Philosophy.
- AZEVEDO, Roger & ALEVEN, Vincent (Eds.)
2013 *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. Dordrecht: Springer.
- BAILIN, Sharon
2002 Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375. <https://doi.org/10.1023/A:1016042608621>
- BENSLEY, D. Alan
2011 Rules for reasoning revisited: Toward a scientific conception of critical thinking. *Critical thinking: Education in a competitive and globalizing world*, 1-45. Recuperado de: <https://bit.ly/2KxMDbx>

- BIRNBACHER, Dieter
 2016 Where and when ethics needs empirical facts. En *Dual-Process Theories in Moral Psychology* (pp. 41-55). Wiesbaden: Springer.
- BONK, Curtis Jay, & SMITH, G. Stevenson
 1998 Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of accounting education*, 16(2), 261-293. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(98\)00012-8](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(98)00012-8)
- CERLETTI, Alejandro
 2008 *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Vol. 2). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
 2020 *Ensayos para una didáctica filosófica*. Río de Janeiro: NEFL.
- DAMASIO, Antonio
 1994 *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York: G.P. Putnam's Sons.
 2014 *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Buenos Aires: Paidós.
- EVANS, Jonathan
 2008 Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
 2020 *Hypothetical Thinking. Dual Processes in Reasoning and Judgement*. Londres: Routledge.
- FISHER, Alec & SCRIVEN, Michael
 1997 *Critical thinking: Its definition and assessment*. Norwich: Edgepress.
- GALLO, Delores
 1994 Educating for Empathy, Reason, and Imagination. En K.S. Walters (Ed.), *Rethinking Reason; new perspectives* (pp. 43-60). Nueva York: State University of New York Press.
- GAZZANIGA, Michael
 1986 *The social brain*. Nueva York: Basic Books.
- GIGERENZER, Gerd
 2018 *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente*. Barcelona: Ariel.
- GILOVICH, Thomas
 2009 *Convencidos pero equivocados. Guía para reconocer espejismos en la vida cotidiana*. Barcelona: Milrazones.
- GILOVICH, Thomas, GRIFFIN, Dale & KAHNEMAN, Daniel
 2002 *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODALL, Jane
 1986 *The chimpanzees of Gombe: Patterns of behavior*. Cambridge, MA: Belknap Press, Harvard University Press.
- GONZÁLEZ GALLI, Leonardo Martín
 2020 Enseñanza de la biología y pensamiento crítico: la importancia de la metacognición. *Revista de Educación en Biología*, 22(2), 4-24. Recuperado de: <https://bit.ly/2KLJgO5>





- GONZÁLEZ GALLI, Leonardo Martín, PÉREZ, Gastón & GÓMEZ GALINDO, Alma Adrianna
2020 The self-regulation of teleological thinking in natural selection learning. *Evolution Education & Outreach*, 13(6). <https://doi.org/10.1186/s12052-020-00120-0>
- GREENE, Joshua
2013 *Moral tribes. Emotion, reason, and the gap between us and them*. Nueva York: The Penguin Press.
- HAIDT, Jonathan
2001 The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4). <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
2019 *La mente de los justos. Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Barcelona: Ariel.
- HANSCOMB, Stuart
2017 *Critical Thinking: The Basics*. Londres: Taylor & Francis.
- HOUDÉ, Olivier
2019 *3-System theory of the cognitive brain. A Post-Piagetian Approach to Cognitive Development*. Londres: Routledge.
- HUME, David
1969 [1739] *A treatise of human nature*. Londres: Penguin.
- IMHOFF, Roland & LAMBERTY, Pia
2017 Teoría de la conspiración. *Mente y Cerebro*, 84, 20-25. Recuperado de: <https://bit.ly/3nPqTX9>
- JORBA, Jaume & CASELLAS, Ester (Eds.)
1997 *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- KAGAN, Jerome
1983 *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- KAHNEMAN, Daniel
2019 *Pensar rápido, pensar lento*. Barcelona: Debate.
- KITCHER, Philip
2011 *The ethical Project*. Cambridge: Harvard University Press.
- KOHAN, Walter
2008 *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- KURFISS, Joanne Gainen
1988 *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- MADHLOOM, Omar
2019 A normative approach to developing reflective legal practitioners: Kant and clinical legal education. *The Law Teacher*, 53(4), 416-430. <https://doi.org/10.1080/03069400.2019.16670821>
- MOORE, Brooke Noel & PARKER, Richard
1991 *Critical thinking* (3rd ed.). California: Mayfield Pub. Co.
- MORENO, Anna Carolina
2018 Ethics in Higher Education and Problem-Based Learning. *Asian Education Studies*, 3(1), 57. <https://doi.org/10.20849/aes.v3i1.328>

- MUELLER, Laura
 2019 Education, Philosophy, and Morality: Virtue Philosophy in Kant. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture* 3, 4(10), 114-137. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2019.0045>
- OBIOLS, Guillermo
 2008 *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- PINKER, Steven
 2008 The moral instinct. *The New York Time Magazine*. January 13.
- POZO, Juan Ignacio
 2016 *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- RITCHHART, Ron, CHURCH, Mark & MORRISON, Karin
 2014 *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- SALMON, Merrilee H.
 2012 *Introduction to logic and critical thinking (sixth edition)*. Boston: Cengage Learning.
- SUÁREZ RUÍZ, E. Joaquín
 2019 Sobre la legitimidad de la interrogación meta-filosófica en filosofía de la biología. *Revista de humanidades de Valparaíso*, (14), 377-393. <http://dx.doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp377-393>
- THAYER BACON, Barbara
 2000 *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Nueva York: Teachers College Press.
- TILLMAN, J. Jeffrey
 2016 *An Integrative Model of Moral Deliberation*. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-49022-3_4
- TRISKIEL, Janett
 2016 Psychology instead of ethics? Why psychological research is important but cannot replace ethics. En *Dual-Process Theories in Moral Psychology* (pp. 77-98). Wiesbaden: Springer.
- WALTERS, Kerry S. (Ed.)
 1994 *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. Nueva York: State University of New York Press.
- WASON, Peter Cathcart
 1960 On the Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual Task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 12, 129-140. <https://doi.org/10.1080/17470216008416717>
- ZOHAR, Aanat & DORI, Yehudit Judy (Eds.)
 2011 *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research*. Springer.
- WAAL, Frans de
 1982 *Chimpanzee politics*. Nueva York: Harper and Row.
 1991 The chimpanzee's sense of social regularity and its relation to the human sense of justice. *American Behavioral Scientist*, 34, 335-349. <https://doi.org/10.1177/0002764291034003005>
 1996 *Good natured: The origins of right and wrong in humans and other animals*. Cambridge: Harvard University Press.



WAAL, Frans de & LANTING, Frans

1997 *Bonobo: The forgotten ape*. Berkeley: University of California Press.

WILSON, James

1994 *The moral sense*. Nueva York: Free Press.

ZOHAR, Anat & DORI, Yehudit (Eds.)

2011 *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research*. Springer.

Fecha de recepción de documento: 15 de agosto de 2020

Fecha de revisión de documento: 15 de octubre de 2020

Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2020

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2021

