
El pensamiento crítico en las redes sociales.
Una propuesta teórica para la educación cívica
en entornos digitales*

*Critical thinking on social networks. A
theoretical proposal for civic education in digital
environments*

VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ

Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València
Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia (España)
Vicent.Gozalvez@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-7952-8347>

AÍDA VALERO MOYA

Departamento de Estudios Educativos
Facultad de Educación-Centro de Formación del
Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
Rector Royo Villanova s/n, Ciudad Universitaria, 28040,
Madrid (España)
aidavale@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-2551-2841>

M. ROSARIO GONZÁLEZ-MARTÍN

Departamento de Estudios Educativos
Facultad de Educación-Centro de Formación del
Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
Rector Royo Villanova s/n, Ciudad Universitaria, 28040,
Madrid (España)
marrgonz@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-4013-7381>

* Este artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las Redes Sociales” (CritiRed), RTI2018-095740-B-I00. Ministerio de Economía y Competitividad.

Resumen: En el presente artículo aplicamos una metodología de análisis bibliográfico y hermenéutico con el objetivo de revisar el concepto de “pensamiento crítico”, actualizándolo y adaptándolo al ámbito digital, en especial al entorno de las redes sociales. En el texto se ofrece una reconstrucción del concepto de pensamiento crítico asumiendo un modelo ajustado a las sociedades democráticas, dado el valor que en ellas tienen las interacciones mediáticas evaluadas y producidas desde un pensamiento crítico. Desde estos presupuestos, reconstruimos y articulamos una propuesta para la educación del pensamiento y el carácter (*ethos*) crítico en las redes sociales.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Carácter, Redes sociales, Democracia, Educomunicación.

Abstract: This paper applies a methodology of hermeneutical bibliographic analysis to revise the concept of “critical thinking” by updating and adapting it to digital environments, especially social media. It then reconstructs the concept of critical thinking in democratic societies, given the value in them of having media interactions that are evaluated and produced through critical thinking. It concludes with a proposal for teaching critical thinking and character (*ethos*) on social media.

Keywords: Critical thinking, Character, Social media, Democracy, Educommunication.

INTRODUCCIÓN. NECESIDAD DE ACTUALIZAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SOCIEDADES DIGITALES

En plena era del Big Data, la avalancha de información producida y compartida a través de espacios digitales como las redes sociales está transformando las formas hasta ahora conocidas de interacción y comunicación social y, por ende, de ciudadanía. El tradicional rol de los ciudadanos como meros receptores y consumidores de información abre paso a las infinitas posibilidades de crear y compartir contenidos en el nuevo espacio público y comunicativo propiciado por la red. Respecto a dicha creación y difusión accesible a cualquier persona, se ha producido lo que se conoce como “impactos democratizados”, generalizados o diseminados explosivamente en red. Esto quiere decir que la difusión clásica de la información, que estaba sometida a un proceso de elaboración y a unos filtros de publicación determinados, ha dado paso a un flujo de información que, en la mayoría de las ocasiones, se escapa a dichos filtros. Lo publicado ya no sólo es contenido en el sentido fuerte de su significado, mejor o peor argumentado, sino que cada vez es más “impacto”, de manera que puede eludir cualquier filtro de calidad, contraste o veracidad. Estos rasgos, entre otros, desembocan en lo que denominamos el contexto neoliberal propio de sociedades hipercomunicadas (UNCTAD, 2018), caracterizadas parcialmente por el imperio de la inmediatez y la ligereza (Lipovetsky, 2016) y por la irrupción de la pos-verdad (Capilla, 2019), un eufemismo para justificar la deslegitimación del oponente y la manipulación emotiva en la comunicación política. En un contexto de desregulación mediática, y ante los patentes peligros de manipulación, desinformación, sobrecarga informativa o infoxicación en la era digital (Gozálvez, Romero y Larrea,

2019), el fomento del pensamiento crítico, como argumentaremos en el artículo, se presenta como uno de los desafíos educativos más importantes en las actuales sociedades democráticas (Singh, Kerr y Hamburger, 2016).

Precisamente la necesidad de difundir educativamente el pensamiento crítico en el nuevo contexto digital nos ha impulsado a realizar una investigación amplia sobre la presencia o las manifestaciones del pensamiento crítico de los jóvenes usuarios de las redes sociales, tarea que exige previamente definir del modo más exacto posible el significado de “pensamiento crítico”. Así pues, el presente estudio pretende ofrecer las claves para una propuesta conceptual en este sentido, como fase teórica previa a cualquier indagación empírica. Con todos estos resultados, estaremos en disposición de articular propuestas educativas para fomentar el pensamiento crítico en los usuarios de las redes de una forma más afinada y exacta, lo que no nos impedirá avanzar algunas de ellas.

En nuestra tarea de investigación y aclaración conceptual usaremos una metodología de revisión bibliográfica unida a una reflexión teórica y hermenéutica con el fin de reconstruir el significado de “pensamiento crítico” en entornos digitales. Un concepto híbrido que requiere acudir tanto a la investigación psicológico-cognitiva como a la reflexión de corte más filosófico, dada la capitalidad de tal concepto en la historia del pensamiento filosófico occidental.

En este sentido, conviene señalar que las raíces del pensamiento crítico se remontan a la Grecia clásica, especialmente tras la impronta de Sócrates (Herrick, 2014). Cabe recordar que ‘crítica’ responde etimológicamente al término griego *κριτικός*, que hace referencia a la capacidad para discernir, distinguir y cribar, evitando así las confusiones propias de un juicio simple, burdo y apresurado. Este impulso irrumpe en el plano cultural y filosófico con la llegada de la Ilustración, especialmente con la filosofía crítica de Kant (2002; 2013), y desde entonces ha generado modelos filosóficos que inciden en la necesidad de someter al criterio de la razón pública todo lo que pretenda verdad o corrección.

En el ámbito de la ciencia cognitiva, y a partir de los años 70 del siglo pasado, resurgió un afán por comprender los procesos que intervienen en la capacidad para el pensamiento crítico. En este contexto, partiendo asimismo de las aportaciones de la filosofía analítica, apareció el conocido *Critical Thinking Movement* que, impulsado por autores como Ennis, Siegel, Paul y McPeck, situó al pensamiento crítico como una de las habilidades básicas para el desarrollo de otras de orden superior, además de la llave hacia la construcción de un sujeto autónomo y libre (Ennis, 2015). En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico empezó a considerarse como un objetivo educativo de gran calibre, cuyas implicaciones pedagógicas pasan por la conceptualización y la comprensión de su naturaleza.

Precisamente esta tarea será la que abordaremos en los siguientes apartados, deteniéndonos en primer lugar en las definiciones más reputadas de “pensamiento crítico” desde finales del siglo XX, para centrarnos a continuación en las habilidades y las disposiciones que lo componen. Nuestro análisis desembocará en un acercamiento al pensamiento crítico apropiado para la construcción de una ciudadanía mediática en entornos digitales, construcción que pasa por reforzar el papel de la escuela y las instituciones educativas en su cometido de formar a las jóvenes generaciones en un uso autónomo, inteligente, ponderado y responsable de los nuevos espacios de deliberación pública democrática (Gozálvez, Romero y Larrea, 2019; Kahne, Lee y Feezell, 2012; Saiz y Fernández, 2012; Saura, Muñoz-Moreno, Luengo-Navas y Martos, 2017; Ténreiro-Vieira y Vieira, 2019). Igualmente útiles serán las aportaciones de la lógica informal y la discusión sobre el pensamiento crítico procedente del campo de la educomunicación y del programa *Media and Information Literacy* (MIL) de la Unesco.

Tras la reconstrucción teórica, presentaremos finalmente algunas orientaciones y propuestas para fomentar educativamente el pensamiento crítico en la educación formal.

A VUELTAS CON LA DEFINICIÓN CLÁSICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Según la definición clásica, más aceptada y extendida, el pensamiento crítico se refiere a aquel “pensamiento reflexivo y razonado encaminado a decidir lo que creer o hacer” (Ennis, 2015, p. 32) ante las afirmaciones, las argumentaciones y las opiniones, así como ante las imágenes con las que tratamos. Dicho pensamiento implica la puesta en marcha de procesos cognitivos que posibilitan el desarrollo de habilidades y disposiciones como las que enumeraremos en el siguiente apartado.

En su libro *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, Davies y Barnett (2015) recopilan dichos procesos a partir del trabajo de varios autores de referencia¹ y afirman que el pensamiento crítico implica, primordialmente: (a) el cuestionamiento de la realidad (McPeck, 1981), (b) la correcta evaluación de hechos y afirmaciones (Ennis, 1964; Mayer y Goodchild, 1995), (c) la comparación, organización y generación de ideas, (d) el uso de evidencias para resolver un problema, (e) la detección y evitación de falacias y sesgos, (f) la extracción de inferencias (Chance, 1986), (g) la formulación de juicios basados en la precisión, (h) la defensa de las ideas basada en argumentos, (i) la reflexión y el razonamiento para

1. Dichos autores propusieron a su vez sus propias definiciones en torno al pensamiento crítico. No obstante, todas ellas parten de la propuesta de Ennis (1962).

decidir qué hacer o creer (Ennis, 1987), y, por último, (j) la autorreflexión sobre los propios procesos cognitivos (Paul, 1993).

Desde una perspectiva multidisciplinar, a partir del consenso de 46 expertos que participaron en el conocido *Informe Delphi* (1990), el pensamiento crítico se definió en los años 90 del pasado siglo como el juicio intencionado y autorregulado que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, junto con la argumentación de ideas basadas en conceptos, evidencias y consideraciones contextuales en las cuales se basa ese juicio. Partiendo de esta premisa y teniendo en cuenta que el pensamiento crítico constituye un constructo complejo y difícil de definir, es posible establecer seis dimensiones que lo articulan: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. A su vez, dichas dimensiones pueden desglosarse en sub-dimensiones (véase Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y sub-dimensiones del Delphi Report (1990)

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES
Pensamiento crítico	Interpretación	Categorización
		Decodificación de significados
		Clarificación de significados
	Análisis	Examen de ideas
		Identificación de argumentos
		Análisis de argumentos
Evaluación	Evaluación de afirmaciones	
	Valoración de argumentos	
Inferencia	Búsqueda de evidencias	
	Búsqueda de alternativas	
	Establecimiento de conclusiones	
Explicación	Establecimiento de resultados	
	Justificación de los procedimientos	
	Presentación de argumentos	
Autorregulación	Autoexamen	
	Autocorrección	

Asimismo, conviene apuntar que gran parte de las aproximaciones a la conceptualización del pensamiento crítico hacen referencia a la dimensión de la acción e, incluso, a la del carácter. En esta línea, podríamos afirmar que no solamente existe un pensamiento crítico, sino una acción, un *ethos* o un talante (un *ser crítico*) que, conjuntamente, conforman la llamada *criticalidad* (Davies y Barnett, 2015).

Dicha criticalidad supone y lleva consigo una determinada forma de estar en el mundo. Por su parte, Jover, Gozávez y Prieto (2017) señalan que el ejercicio del pensamiento crítico, aplicable igualmente a la esfera digital, está estrechamente relacionado con la autonomía intelectual y de acción, es decir, con el ejercicio amplio de la libertad. Así, el pensamiento crítico es aquella actividad humana en la que no permitimos que los otros piensen por nosotros (Newman, 2006), revisando lo establecido y supuesto, y adoptando una actitud de examen, juicio y valoración continua.

Desde una perspectiva educativa, una persona que hubiese desarrollado el pensamiento crítico ponderaría la tradición, lo conocido o lo convencionalmente establecido sin aceptar los contenidos (conceptuales e icónicos) tal como los recibe, sino sometiéndolos al análisis y la reflexión, y (re)creando, por tanto, lo que denominamos o se nos aparece como “realidad”. Así, la capacidad imaginativa o creativa aparece en la ecuación del pensamiento crítico favoreciendo la divergencia. Con todo ello, entendemos que el pensamiento crítico, como actividad no neutral, está estrechamente relacionado con el mantenimiento, cuidado y revitalización de las sociedades democráticas, contribuyendo a una opinión pública que gestiona deliberativamente la pluralidad (Camps, 2004; Gozávez, Romero y Larrea, 2019; Habermas, 1982).

Considerando lo anterior, y de cara a la operacionalización de variables, definimos el pensamiento crítico como la capacidad cognitiva humana para juzgar, valorar, discernir, interpretar² y argumentar siguiendo criterios sopesados, conocidos y examinados (autocrítica o autorregulación) pero susceptibles de revisión y contraste dialógico. Tal capacidad implica, asimismo, detectar y evitar sesgos comunes o falacias en la argumentación. El pensamiento crítico se abre a criterios de corrección lógica más allá del modelo proposicional y de la lógica científica, como antes defendíamos, en la medida en que también contempla esquemas de pensamiento informales, más relacionados con el razonamiento normativo cotidiano y práctico (Baron, 1985, 1988, 1990; Campirán, 2008; Cosmides, 1989; Evans, 1884, 1989; Feldman, 1986; Gozávez, 2000; Johnson-Laird, 1983; Walker, 1980). En tal sentido, el pensamiento crítico trataría de superar los sesgos o errores comunes en las inferencias humanas, partiendo de la disposición para contrastar los razonamientos, creencias o imágenes en el seno de una racionalidad pública, dialógica, construida desde la búsqueda

2. En relación con el momento de la interpretación del pensamiento crítico, hay que incluir las reflexiones de la corriente filosófica de la hermenéutica (Gadamer, 2012), enriquecidas con el elemento crítico o normativo de la misma (Conill, 2010).

honestas de la verdad y la corrección, y desde la apertura al conocimiento, la buena información y la revisión constante de perspectivas en juego.

De este modo, la capacidad de generar argumentos válidos, producto de una lógica formal, informal o combinada, basados en evidencias y alejados de falacias o sesgos, resulta un elemento fundamental en el pensamiento crítico. Igualmente, es clave la disposición (como rasgo del carácter) al autoexamen, a la revisión de los propios criterios para la evaluación, en un acto de autorregulación y autocrítica: la capacidad para someter a juicio la propia interpretación crítica de los hechos y las acciones.

En definitiva, el pensamiento crítico supone la capacidad para comprender, evaluar y reinterpretar los hechos, las imágenes, las acciones y las relaciones humanas, detectando causas, conexiones y previendo consecuencias de modo creativo y proyectivo. Supone la capacidad para captar las circunstancias y el contexto que explican un hecho o ayudan a entender un acto de habla o representación; es la capacidad para articular una interpretación amplia de lo real, considerando la pluralidad de puntos de vista o perspectivas de un modo riguroso y evitando cualquier posicionamiento dogmático o sesgado. Esta capacidad cristaliza en unas habilidades y disposiciones del carácter que, desde el buen uso de la libertad y la razón pública, contribuyen decididamente al desarrollo democrático de las sociedades (Cortina, 2008).

HABILIDADES Y DISPOSICIONES DEL CARÁCTER (*ETHOS*) PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

A través del estudio de las aportaciones anteriormente mencionadas, diremos que el pensamiento crítico se plasma o deriva en un conjunto de disposiciones y habilidades que conforman lo que en la literatura se ha denominado “el pensador crítico ideal” (Davies y Barnett, 2015). Siguiendo la propuesta de Ennis (2015), autor de referencia en el ámbito, las disposiciones incluyen aspectos como: a) la búsqueda de razones y argumentos basados en evidencias o fuentes válidas, tratando de estar lo mejor informado posible desde la fidelidad y la tendencia a la verdad, b) la apertura al diálogo, considerando otros puntos de vista y alternativas, y finalmente, c) la consideración de los contextos y la globalidad de las situaciones, huyendo de afirmaciones sesgadas, incompletas o limitadas. Por su parte, las habilidades se refieren, en líneas generales, a la formulación, análisis y evaluación de argumentos y preguntas, el entendimiento de gráficos y evidencias científicas, la búsqueda y valoración de las fuentes, la observación de la realidad, la deducción, la inferencia y el establecimiento de conclusiones, y la aceptación de los propios errores.

La premisa acerca de las habilidades y disposiciones que conforman al pensador crítico ideal ha sido avalada a su vez por autores como Bailin, Case, Coombs y Daniels (1999), Facione (1990), Halpern (1998), Lipman (1998), McPeck (1981), Paul (1992) o Willingham (2007). Si bien es posible encontrar ligeras diferencias, existen una serie de elementos comunes que merece la pena enumerar.

En primer lugar, las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico son las siguientes:

- Habilidad para analizar argumentos, afirmaciones y evidencias (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1993).
- Aptitud para juzgar y evaluar argumentos, detectando y superando sesgos o falacias en la argumentación (Cummings, 2014; Ennis, 1987; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal y Nolet, 1995).
- Habilidad para tomar decisiones o resolver problemas (Ennis, 1987; Halpern, 1998; Willingham, 2007).
- Habilidad para inferir a través de la puesta en práctica de procedimientos inductivos y deductivos (Ennis, 1987; Facione, 1990; Paul, 1993; Willingham, 2007).
- Propensión a realizar predicciones (Tindal y Nolet, 1995).
- Aptitud para el razonamiento verbal (Halpern, 1998).
- Habilidad para interpretar y explicar (Facione, 1990).
- Destreza para identificar suposiciones (Ennis, 1987; Paul, 1993) y definir términos (Ennis, 1987).
- Habilidad para hacer o pedir aclaraciones (Ennis, 1987).

En segundo lugar, las *disposiciones* del carácter (en lo que denominamos *ethos crítico*) más comunes que se vinculan al pensamiento crítico se refieren a:

- El respeto por puntos de vista o posturas alternativas (Bailin, Case, Coombs y Daniels, 1999; Facione, 1990), así como la apertura al diálogo.
- La curiosidad (Bailin, Case, Coombs y Daniels, 1999; Facione, 1990, 2000).
- La apertura de mente (Bailin, Case, Coombs y Daniels, 1999; Ennis, 1987; Facione, 1990, 2000; Halpern, 1998).
- Afán por la justicia (Bailin, Case, Coombs y Daniels, 1999; Facione, 1990).
- La tendencia a ser guiado por una razón o evidencia (Bailin, Case, Coombs y Daniels, 1999; Ennis, 1987; Paul, 1993).
- El deseo de estar bien informado (Ennis, 1987; Facione, 1990).
- Inquietud, escepticismo, tolerancia a la ambigüedad y apreciación hacia las diferencias individuales (Halonen, 1995).
- Ver las dos caras de la moneda (Willingham, 2007).

– Humildad intelectual, integridad, empatía y perseverancia (Paul, 1992).

Por su parte, el mencionado Informe Delphi estableció también qué tipo de habilidades o disposiciones caracterizarían al pensador crítico ideal:

Una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa a la hora de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; orientada a preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (p. 3).

Finalmente, es importante señalar la relación entre los procesos metacognitivos y el pensamiento crítico, entendiendo que los primeros se refieren a la capacidad para autoevaluar tanto los propios mecanismos que se ponen en marcha a la hora de pensar y actuar críticamente, como su producto (Davies y Barnett, 2015). Por tanto, conviene considerar las disposiciones y habilidades relacionadas con la metacognición a la hora de operativizar el pensamiento crítico, metacognición o metacrítica que apunta al análisis y valoración del contexto en el que se ha de desarrollar el pensamiento crítico: el contexto de las redes sociales digitales.

RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO Y EL CARÁCTER CRÍTICO EN LOS ENTORNOS DIGITALES

Hasta aquí nos hemos centrado en el modelo clásico de pensamiento crítico, perteneciente en mayor medida a la tradición cognitiva que surge a finales del siglo pasado y se extiende hasta nuestros días. Pero, en relación con el discurso en redes sociales, cabe introducir criterios procedentes de la lógica informal, la psicología cognitiva y la educomunicación, como complemento a las definiciones clásicas del pensamiento crítico.

De entrada, en el razonamiento humano tal como se expresa en las redes operan otras consideraciones que es necesario incluir: premisas no formuladas expresamente y que el hablante asume, interpretaciones diferentes del significado de una premisa, aplicación de conexiones lógicas a partir de contenidos que resultan familiares, o dificultad para establecer tales conexiones ante contenidos abstractos,

algo que en general ocurre en los razonamientos en contextos diarios y cotidianos (Evans, 1884; Gozálvéz, 2000; Johnson-Laird, 1983).

Pero, además, en el entorno de las redes sociales y tras la revolución digital, la comunicación social responde a un esquema neoliberal con fines eminentemente comerciales: las patentes lagunas en la regulación de los gobiernos a las grandes corporaciones digitales perjudica directamente a la ciudadanía y al discurso público (UNCTAD, 2018), un discurso que se amplía con la irrupción de lo emocional, de lo icónico y lo audiovisual. Por ese motivo la producción e interpretación crítica se ha de extender al mundo de las imágenes, lo cual refuerza la necesidad de otro tipo de competencias y capacidades más allá de las científicas o lógico-formales (López Quintás, 1987), ya que, cuando llegan al sujeto, impactan, activando en mayor medida razonamientos que requieren evaluarse en función de la producción e interpretación de imágenes, con su carga simbólica y emocional.

En el discurso de las redes cabe incidir, por tanto, en lo que podemos denominar “impactos”, tanto en lo que se refiere a las palabras, palabras talismán o tabú, como fundamentalmente a las imágenes, a su lectura e interpretación, a los aspectos conscientes, inconscientes y emocionales que despiertan. De ahí la importancia –en el pensamiento crítico digital– de alentar una deconstrucción de las imágenes para pasar de su nivel explícito a su nivel implícito: para desvelar las intenciones e intereses que subyacen, para facilitar una interpretación de las emociones que suscitan y, por supuesto, para gestionar el impacto simbólico que producen. Es importante este aspecto porque normalmente se elude de los ámbitos formales educativos o de formación en pensamiento crítico y, sin embargo, la imagen y sus impactos constituyen cada vez más el mensaje, algo a lo que no son ajenas las redes sociales y los procesos de *microblogging* (Quevedo, Portalés y Berrocal, 2016).

Con estos supuestos, cultivar una mirada y una acción crítica en el ámbito de las redes sociales invita a educar en la habilidad-disposición para detectar, superar y desactivar las falacias y sesgos comunes que se propagan vía mensaje escrito o vía imágenes. Este aspecto sería central en el *ethos* crítico digital que conceptualmente estamos configurando, dado que contiene o requiere habilidades y disposiciones clásicas del pensamiento crítico. Sin embargo, la detección y superación de sesgos frecuentes en la red exige detenernos en lo peculiar de este tipo de interacciones, que incluyen impactos en cascada, a un ritmo vertiginoso, y cargados de imágenes o conceptos con fuerte carga emocional y simbólica.

A partir de las falacias formuladas por autores como Hitchcock (1989) o Cummings (2014), entendemos que en entornos digitales el pensamiento y la disposición crítica pasan por superar estas falacias:

1) Falacia *ad hominem*: consiste en acusar o invalidar a la persona más que a

sus argumentos u opinión, por ejemplo, mediante el uso del insulto, la vejación o el ataque personal al otro. Implica con facilidad un desprecio al otro, causante de una reducción o simplificación de su imagen, y que, a modo de ejemplo y en casos más graves, da lugar a los conocidos discursos del odio promovidos por los *social media*. Podríamos observarlo a través del reconocimiento de palabras descalificativas hacia el sujeto y no la discusión de los argumentos.

2) Falacia *ad populum*: en general, consiste en el recurso a la manipulación emocional, al chantaje y a la demagogia (populismo), creando un nosotros cerrado, con frecuencia al servicio de la creación del enemigo (vínculo con la falacia *ad hominem*, reduciendo, simplificando o cosificando al otro diferente). Una versión de esta falacia se produce cuando se defiende algo o el hablante se adhiere a alguna posición o idea “porque es lo que todos piensan o dicen”. El argumento sería: “mucha gente cree u opina X, por tanto, X es verdad”. Se trata de un sesgo o forma de pensamiento acrítico que prospera especialmente en la red (*Hoaxes*), dando pábulo a noticias falsas³ que circulan con fuerza precisamente por ser muy seguidas. Podríamos observarlo en el uso del plural sin identificación del sujeto.

3) La falacia *ad nauseam* que acompaña al discurso falaz anterior (populismo). El argumento falaz del que hablamos ocurre cuando una mentira muy mencionada, repetida, retuiteada o seguida en las redes hasta la náusea se convierte en “verdad” precisamente por la fuerza de su seguimiento. Actuar contra esta práctica discursiva, tras detectarla, es uno de los elementos clave del pensamiento crítico que estamos buscando. Por tanto, y como ejemplo, el pensamiento crítico digital habría de observar mensajes de cuestionamiento y de búsqueda de verificación.

4) Falacia *ad verecundiam*, o a la autoridad. Complemento a las dos falacias anteriores, supone que el hablante trata de validar o invalidar algún argumento amparándose en alguna autoridad a la que se ha de seguir o acatar incuestionablemente; supone una especie de fe ciega en alguien, en su poder, en su aureola de autoridad infalible: “esto es verdad porque lo dice tal persona en tal periódico, o en la televisión, o Internet, por ser un *influencer* o un político mediático reconocido”. Esta falacia se manifiesta en los fenómenos digitales del denominado *fan* y en su opuesto, el *hater*. Por tanto, activar un *ethos* crítico conduce a estimular la capacidad para ir más allá de tales fenómenos, o de captar si existe en un hilo discursivo digital una amplitud variada de *retuiteos*, por ejemplo, o por el contrario, si se produce un seguimiento demasiado persistente sólo desde una perspectiva.

3. Cabe señalar que, además de las noticias falsas, recientemente ha surgido el fenómeno *Deep fakes*, consistente en la creación de videos cargados de contenido falso difícilmente detectable.

5) Falacia *ad baculum*: se produce cuando alguien trata de imponer su punto de vista usando la coacción, la intimidación, o recurriendo sencillamente al miedo, en caso de no seguirlo o adherirse al mismo. Puede ser una variante de la falacia *ad populum*. En las redes, supone tratar de convencer mediante las amenazas, o aludiendo al peligro de no seguir las recomendaciones propias o ajenas. La amenaza de expulsión del grupo puede ser una de las armas para someter el juicio en un estado de anodina mansedumbre, auténtico mecanismo para forzar adhesiones acrílicas al grupo o al líder de turno. Pues el miedo a la exclusión, a la marginalidad y a la ruptura del vínculo es un poderoso recurso para la anulación de la autonomía crítica en el entorno de cualquier red social, algo bien conocido en el ámbito de la ética (Cortina, 2013).

6) Falacia de la *generalización apresurada o precipitada*: implica defender una posición basándose en algunos sucesos puntuales, en algunas imágenes concretas o en algunas experiencias personales, afirmando el todo a partir de lo sucedido con alguna de sus partes. Sin generalizar no se sostiene una argumentación, de acuerdo, pero hay que ser precavido con las generalizaciones cuando su base es endeble, o cuestionable. Es un tipo de inferencia falaz que está detrás de la construcción de prejuicios (étnicos, sexistas, xenófobos...), los cuales se vinculan a menudo con argumentaciones *ad populum* para generar odio al diferente o adhesiones ciegas al idéntico o semejante. Por tanto, el uso de palabras de matiz en las redes, la duda o atribución de provisionalidad ante mensajes graves y excesivamente contundentes, así como la apertura a nuevas aportaciones, serían expresión consecuente de pensamiento crítico.

Por otra parte, educar en el pensamiento crítico en un entorno mediático digital supone igualmente cultivar la capacidad para detectar y desactivar otros sesgos cognitivos frecuentes y comunes en los razonamientos cotidianos (Gozálvez, 2000; Kahneman, 2003; Kahneman y Tversky, 1973; Pinker, 2018). Entre ellos destacan:

1) El *sesgo de confirmación* o auto-confirmación (*myside bias*), consistente en la tendencia a atender a las pruebas y argumentos que refuerzan nuestros puntos de vista previos, nuestras creencias arraigadas, desestimando –por el contrario– las pruebas o razones que las contravienen. En el entorno mediático y las redes sociales dan lugar a los nichos digitales (Gozálvez, 2013; Gozálvez, Romero y Larrea, 2019; Sunstein, 2003), y al seguimiento de cuentas, webs, medios o *influencers*... que confirman nuestra perspectiva, consolidan nuestro discurso previo, son de nuestra cuerda o se encuentran en una línea ideológica similar, provocando un efecto de cámara de eco o caja de resonancia. Ante tal sesgo, uno de los indicadores del pensamiento crítico sería la capacidad para superar esta tendencia tan arraigada en nuestro funcionamiento cognitivo, suspendiendo los propios juicios, abriendo nuestra perspectiva a otras diferentes, fortaleciendo la escucha activa y el diálogo

plural en red, la disposición a escuchar ideas o argumentos no previstos o elegidos previamente (Jover, Gozávez y Prieto, 2017).

2) Otro de los sesgos que con más fuerza conforman nuestra cognición (nuestro pensamiento) en contra del sentido crítico es el *sesgo de disponibilidad* (*availability bias*), o heurística de la disponibilidad. Este sesgo consiste en la tendencia a resolver un problema complejo acudiendo a la información (escasa, parcial) de que disponemos o que intuimos, a ponderar los hechos o la realidad a partir de los sucesos más recientes, o aplicando una memoria parcial en la selección de informaciones de acuerdo con intereses propios. Produce que nuestros juicios y opiniones se acoten hacia las informaciones recientes o las últimas noticias o argumentos sostenidos por medios o redes sociales. El sesgo es especialmente nocivo cuando la disponibilidad se reduce a elementos discursivos que tienen fuerte presencia en los medios o redes sociales porque tratan de informaciones noticiables, o imágenes potentes en la red, por su carga emocional, espectacular, de fuerte impacto social pero parciales, lo cual apunta a la necesidad de la apertura a hilos argumentativos plurales y rigurosos, a la búsqueda de nuevos relatos e imágenes que afinen y enriquezcan así nuestro marco interpretativo.

De modo complementario, para la configuración del *ethos* crítico tiene especial relevancia la comprensión crítica de la imagen y del impacto que ésta pueda provocar junto al mensaje escrito, si existe. Ciertamente, a la imagen le afectan de igual manera las falacias anteriores y los rasgos de pensamiento crítico descritos con anterioridad, pero es especialmente importante el reconocimiento y la interpretación adecuados del específico lenguaje de la imagen. Más importante es en este momento, en el que la imagen ocupa un lugar preeminente en el mensaje (Twitter, Instagram, YouTube...).

Para ello es especialmente importante que la persona crítica:

- Distinga la posible parcialidad de la imagen o de la secuencia audiovisual mostrada, reconociendo la posibilidad de su manipulación y los intereses que pueden subyacer a ellas.

- Distinga el lenguaje denotativo del lenguaje connotativo para pasar a comprender la imagen, y el significado y la intencionalidad que quiere otorgarle el emisor.

- Reconozca elementos del lenguaje visual, su significado e impacto: el matiz y enfoque del encuadre, los códigos gestuales y escenográficos (qué emoción o perspectiva se nos transmite y cómo se contextualiza; cómo se adjetiva el mensaje central con la luz, el enfoque y el simbolismo del color).

- Distinga la interpretación global de la imagen, la analítica y la simbólica en los diferentes niveles de percepción.

Ciertamente es necesario saber describir la imagen, interpretar lo que se sugiere y valorar el impacto que produce de manera consciente y mínimamente reflexiva. Este ha sido uno de los grandes objetivos de la disciplina de investigación y de acción educativa denominada *educomunicación*, que desde que surgió en los años 70 del siglo pasado de la mano de pensadores como Mario Kaplún (1998) o Len Masterman (1980), ha incidido en la necesidad de fomentar educativamente el pensamiento crítico (la autonomía crítica) frente a, pero también con la ayuda de, los medios de comunicación.

La educomunicación o comunicación educativa cristalizó en el proyecto de alfabetización mediática e informacional (*Media and Information Literacy* o MIL) promovida por la Unesco, y ha generado desde entonces innumerables declaraciones institucionales, investigaciones y publicaciones que profundizan en la necesidad de fomentar educativamente el análisis crítico de los medios, así como la producción mediática consecuente con una conciencia crítica (Muratova, Grizzle y Mirzakhmedova, 2019; Singh, Kerr y Hamburger, 2016), siempre con la mirada puesta en el desarrollo de los derechos fundamentales de las personas y el avance de una ciudadanía democrática y, en este sentido, de una ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013). Sin embargo, no todo acercamiento a la conciencia crítica mediática ha sido uniforme y ha concitado pleno consenso. Para empezar, ha sido frecuente asumir la necesidad educativa del pensamiento crítico, pero sin ahondar en su significado y sus implicaciones. Incluso algunos autores reconocen la escasez de literatura al respecto (Tisdell, 2008).

A pesar de ello, y desde una perspectiva amplia y más actual, las llamadas de la Unesco a la alfabetización mediática (MIL) hacen descansar el pensamiento crítico sobre una base axiológica favorable a la construcción de la paz, el combate al racismo y al discurso del odio, la defensa de los derechos humanos y la tolerancia, las iniciativas contra el *cyberbullying*, la lucha contra la brecha digital, el compromiso con la sostenibilidad, la promoción de la diversidad y el diálogo intercultural y, por supuesto, el compromiso con la verdad y una visión amplia de la realidad social. Desde la web MIL, y de cara a la acción práctica, se ha organizado un movimiento digital internacional que promueve la firma de un pacto a favor de una participación crítica (*critically engage*) en las redes sociales, un pacto para una interacción ciudadana, creativa, responsable y sabia en el entorno digital: <https://en.unesco.org/milclicks>.

Propuestas como las de la Unesco contribuyen a dibujar con más precisión el mapa del pensamiento crítico digital, que en todo caso pretende ser válido más allá de la cultura o la ideología de clase (Buckingham, 2003). Esas propuestas han de ser valoradas en calidad de concreción y complemento del *ethos* o talante crítico en proceso de construcción.

En suma, más allá de los desafíos educativos clásicos en torno al fomento del pensamiento crítico, se hace necesaria una alfabetización crítica que eduque en la responsabilidad y el respeto, promoviendo una conciencia colectiva encaminada a la formación de buenos ciudadanos digitales (Buck, 2012; Renés, Gozávez y Berlanga, 2020; Vílchez, 2014). En este sentido, una encuesta realizada en 2016 desde el *Jubilee Center for Character and Virtues*, de la Universidad de Birmingham, evidenció que la mayoría de las familias consideran que el acceso a las redes sociales por parte de sus hijos e hijas tiene un efecto negativo en su desarrollo moral y afectivo. En la misma línea, otro estudio realizado previamente con adolescentes de entre 11 y 14 años puso de manifiesto que estos consideraban que las reglas y recomendaciones acerca del buen uso de las redes sociales son ciertamente opacas o confusas. Además, se comprobó que a estas edades no son conscientes de las consecuencias de algunas de sus acciones en la red, por ejemplo, del daño que pueden ocasionar los mensajes que envían o suben a las redes sociales (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright, 2017; Harrison, 2014). Estos hallazgos nos informan nuevamente de la necesidad de educar en un pensamiento (un *ethos*) crítico en relación con las redes sociales, en el marco de la educación para las nuevas formas de ciudadanía.

CONCLUSIONES. EDUCAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO REQUISITO PARA UNA CIUDADANÍA MEDIÁTICA

A lo largo de estas páginas hemos tratado de recopilar algunas de las definiciones hasta ahora conocidas sobre el pensamiento crítico para que, partiendo de ellas, sea posible ofrecer una propia, adaptada a los desafíos que plantean las redes sociales. Asimismo, se han enumerado las habilidades y disposiciones de ese *ethos* crítico, un *ethos* que exige nuevas reformulaciones dentro de un proceso que, por antonomasia, ha de ser dinámico y abierto.

A partir de nuestras reflexiones y como conclusión, éstas serían algunas recomendaciones u orientaciones educativas para fomentar un pensamiento y un *ethos* crítico aplicable a las redes sociales:

- 1) Primeramente, cabe evitar valoraciones o juicios simplistas acerca del efecto de las redes en la vida pública y ciudadana de una sociedad. Por su estructura comunicativa, las redes sociales pueden facilitar la difusión de informaciones, imágenes y argumentos válidos desde un punto de vista ciudadano, encaminados a la creación y afianzamiento del bien común, o pueden –por el contrario– convertirse en espacios para la simplificación de opiniones y argumentos, al calor de los cuales prosperan la falsedad o las falacias argumentales, y que inducen a la polarización y

a nuevas formas de manipulación (Gozálvez, Romero y Larrea, 2019; Guerrero-Solé, 2018).

2) Así, educar en el pensamiento y el *ethos* crítico supone precisamente invitar a degustar de modo inteligente y práctico cuándo las redes profundizan o contribuyen a la ciudadanía democrática y cuándo se convierten en plataformas de control comercial o altavoces para discursos del odio, alentando una emocionalidad primaria y una especie de neopopulismo digital. La circulación de contenido viral, cargado de emotivismo, así como la coexistencia de fenómenos como el *hater* o el *fan*, nutridos del contenido desprovisto de argumentación y veracidad, se alejan de toda expresión crítica.

3) Asimismo, supone aprender el valor de los buenos argumentos desde la pluralidad y la apertura intelectual a nuevos puntos de vista. Educar en el pensamiento crítico digital comporta educar en las habilidades y disposiciones clásicas y generales del tal pensamiento: humildad intelectual, perseverancia, afán por la justicia, evaluación ponderada de argumentos, voluntad de resolución dialógica de controversias o conflictos, inconformismo respetuoso y curiosidad intelectual...

4) Ahora bien, cabe introducir nuevas formas de expresión y nuevos lenguajes, empezando por el lenguaje icónico. En este sentido, educar en un pensamiento y un carácter crítico implica educar en el análisis y la interpretación de las imágenes, de su impacto simbólico y emocional.

5) Supone, asimismo, alentar a la autocrítica en la producción de imágenes y de relatos o argumentos, con el fin de evitar sesgos o prejuicios tan frecuentes como el sesgo de disponibilidad o de auto-confirmación, o sesgos cognitivos que empobrecen la calidad del discurso público: el sesgo de generalización apresurada, de ataque a la persona y no a sus expresiones (*ad hominem*), de remisión no a la prueba sino a la popularidad de una idea, etc.

El *ethos crítico* digital se configura, en suma, a partir del buen uso de las nuevas redes sociales. La forja de este carácter requiere educación desde una perspectiva reflexiva, afín a la deliberación y a la buena persuasión, y sin duda alejada de vinculaciones reductivas o de adhesiones parciales y ciegas.

Fecha de recepción del original: 24 de abril 2021

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de octubre 2021

REFERENCIAS

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. y Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London: Routledge.

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. y Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Baron, J. (1985). *Rationality and Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron, J. (1988). *Thinking and Deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron, J. (1990). Thinking about consequences. *Journal of Moral Education*, 19(2), 77-87.
- Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research in the Teaching of English*, 47(1), 9-38. <https://www.jstor.org/stable/41583603>
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Oxford: Polity.
- Campirán, A. (2008). Pensamiento crítico: tipos de habilidades, actitudes y conocimientos que lo desarrollan de manera competente. *Revista Praxis*, 10(13), 65-67.
- Camps, V. (2004). Opinión pública, libertad de expresión y derecho a la información. En J. Conill y V. Gozálviz (Eds.), *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 33-49). Barcelona: Gedisa.
- Capilla, P. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de posverdad? Análisis del término en siete diarios de calidad. *EPI: El Profesional de la Información*, 28(3), 1-12. <https://doi.org/10.3145/eipi.2019.may.09>
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College Press.
- Conill, J. (2008). *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Madrid: Tecnos.
- Conill, J. (2010). *Ética hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2008). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task. *Cognition*, 31(3), 187-276.
- Cummings, L. (2014). Informal fallacies as cognitive heuristics in public health reasoning. *Informal Logic*, 34, 1-32.
- Davies, M. y Barnett, R. (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. California: Palgrave Handbooks.
- Ennis, R. H. (1964). Operational Definitions. *American Educational Research Journal*, 1, 183-201.
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman and Company.

- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-49). California: Palgrave Handbooks.
- Evans, J. ST. B. T. (1984). Heuristic and analytic processes in reasoning. *British Journal of Psychology*, 75, 451-468.
- Evans, J. ST. B. T. (1989). *Bias in Human Reasoning: Causes and Consequences*. Hove: L. Erlbaum Associates.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California: California Academic Press.
- Feldman, F. (1986). *Doing the Best We Can: An Essay in Informal Deontic Logic*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gozálvez, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- Gozálvez, V., Romero, L. M. y Larrea, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 403-419.
- Guerrero-Solé, F. (2018). Interactive Behavior in political Discussion on Twitter. *Social Media + Society*, October-December, 1-16. <https://doi.org/10.1177%2F2056305118808776>
- Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 72-81 https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_23
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Harrison, T. (2014). *The influence of the Internet on the character virtues of 11-14 years old*. Birmingham: University of Birmingham.
- Herrick, P. (2014). *Think with Socrates. An introduction to Critical Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Hitchcock, D. (1989). Informal fallacies. *Teaching Philosophy*, 12, 49-51.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jover, G., Gozálvez, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación para el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Kahne, J., Lee, N. J. y Feezell, J. T. (2012). Digital Media Literacy Education and

- Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- Kahneman, D. (2003). Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics. *American Economic Review*, 93(5), 1449-1475.
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1973). On the Psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-251.
- Kant, I. (1784/2013). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1788/2002). *Crítica de la razón práctica*. Salamanca: Sígueme.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Lipman, M. (1998). Critical thinking: what can it be? *Educational leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- López-Quintás, A. (1987). *El secuestro del lenguaje: Tácticas de manipulación del hombre*. Córdoba: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.
- Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. London: MacMillan.
- Mayer, R. E. y Goodchild, M. (1995). *The Critical Thinker*. Madison: Brown & Benchmark.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St Martin's Press.
- Muratova, N., Grizzle, A. y Mirzakhmedova, D. (2019). *Media and Information Literacy in Journalism. A handbook for journalists and journalism educators*. Unesco. Tashkent: Baktria Press. https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_eng.pdf
- Newman, M. (2006). *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activists Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, R. W. (1992). Critical Thinking: What, Why, and How. *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Tomales: Foundation of Critical Thinking.
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Barcelona: Paidós.
- Quevedo, R., Portalés, M. y Berrocal, S. (2016). El uso de la imagen en Twitter durante la campaña electoral municipal de 2015 en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 85-107. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2016-1085>
- Renés, P., Gozávez, V. y Berlanga, I. (2020). YouTube e Influencers en la infancia. Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Icono 14*, 18(2), 269-295. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1455>
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
- Saura, G., Muñoz-Moreno, J. L., Luengo-Navas, J. y Martos, J. M. (2017).

- Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. *Comunicar*, 25(53), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-04>
- Singh, J., Kerr, P. y Hamburger, E. (Eds.) (2016). *Media and Information Literacy: reinforcing Human Rights, countering radicalization and extremism*. Unesco: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>
- Tenreiro-Vieira, C. y Vieira, R. M. (2019). Promover el pensamiento crítico en ciencias en la escolaridad básica: Propuestas y desafíos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 36-49. <https://doi.org/10.17151/rllee.2019.15.1.3>
- Tisdell, E. J. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 48-67.
- UNCTAD (2018). *United Nations Conference on Trade and Development Report. Power, Platforms and the Free Trade Delusion*. https://unctad.org/system/files/official-document/tdr2018_en.pdf
- Vílchez, E. (2014). Estrategias de enseñanza para el curso EIF-203 Estructuras discretas para informática a través del uso de las redes sociales Facebook y Twitter. *Revista Electrónica Educare*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.3>
- Walker, L. J. (1980). Cognitive and Perspective-Taking Prerequisites for Moral Development. *Child Development*, 51, 131-140.
- Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *American Educator*, 31, 8-19. http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf