



POLÍTICA UNIVERSITARIA Y “NIVEL” DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS E HISPANOAMERICANAS: EL EFECTO DUNNING-KRUGER GRUPAL

University policy and the “level” of Spanish and Latin American universities: the Dunning-Kruger group effect

Jose Vilchez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5288-8791>

E-mail: jlvil@hotmail.de

Trabalho enviado em 25 de julho de 2024 e aceito em 26 de julho de 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Rev. Quaestio Iuris., Rio de Janeiro, Vol. 17, N.01, 2024, p. 48-73

Jose Vilchez

DOI: [10.12957/rqi.2024.86145](https://doi.org/10.12957/rqi.2024.86145)

RESUMEN

El efecto Dunning-Kruger es un efecto reportado a lo largo y ancho de la literatura en contextos académicos y de otra índole. El efecto en sí consiste en cuatro dimensiones: (a) una apreciación errónea sobre la ejecución propia; (b) una calibración errónea en la apreciación de cómo nuestro rendimiento no se adapta a la ejecución comparada con el resto de la población; (c) una apreciación errónea sobre la ejecución de los demás, basada en un criterio personal que ya adolece de sustento; (d) el paradójico efecto de que, mejorando la ejecución propia con retroalimentación especializada por parte de un *experto*, se mejora (en términos de verosimilitud) tanto la autoevaluación como la hetero-evaluación hacia los demás. Se analizó los datos de la ejecución de tres clases que compartían el mismo temario en Psicología de la Educación en grados distintos. Se analizó el instrumento de evaluación y, en base a los resultados, se ha analizado las acciones emprendidas por los alumnos en base a sus resultados. Las conclusiones se discuten precisamente tomando en cuenta el efecto Dunning-Kruger y con ramificaciones en la generación *millennial*; analizando el sistema educativo, las políticas universitarias y las repercusiones que tiene en la sociedad el no disponer de profesionales verdaderamente formados.

Palabras clave: sistema educativo, sociedad, efecto Dunning-Kruger, mediocridad académica, ciudadanía

ABSTRACT

The Dunning-Kruger effect is an effect reported throughout the literature in academic and other contexts. The effect itself consists of four dimensions: (a) an erroneous assessment of one's performance; (b) a miscalibration in the appreciation of how our performance does not match our execution (compared to the rest of the population); (c) an erroneous assessment of the performance of others, based on a personal criterion that already lacks criterion; (d) the paradoxical effect that, by improving one's own performance by using specialized feedback from an expert, both self-evaluation and hetero-evaluation towards others are improved (in terms of verisimilitude). The data from the execution of three different groups of bachelor degrees that shared the same syllabus in Educational Psychology in different grades was analyzed. The knowledge assessment instrument was analyzed and, based on the results, the subsequent actions undertaken by the students have been analyzed based on their results. The conclusions are discussed precisely taking into account the Dunning-Kruger effect and with ramifications on the millennial generation; analyzing the educational system, the academic politics and the implications of not having truly trained professionals on society.

Keywords: educational system, society, Dunning-Kruger effect, academic mediocrity, citizenship

POLÍTICA UNIVERSITARIA Y “NIVEL” DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS E HISPANOAMERICANAS: EL EFECTO DUNNING-KRUGER GRUPAL

Nos ha tocado vivir un tiempo de impostura como pocos se han conocido o al menos con una impostura que nos afecta tan de cerca y que hasta parece que nosotros mismos nos la imponemos democráticamente. Está claro que los tiempos difíciles forjan hombres fuertes, los hombres fuertes crean buenos tiempos; los buenos tiempos crean hombres débiles, los hombres débiles crean tiempos difíciles. Cuanto menos exigente es la escuela, más burro es el alumno. Cuanto más burro más dócil. Cuanto más dócil más fácil de dominar. Más fácil de ponerle apeas y orejeras. (Mayoral, s/f, par. 1)

El efecto Dunning-Kruger ha sido definido como “la relación entre estupidez y vanidad” (cf. de la Gándara Martín, 2012, p. 7). Justin Kruger y David Dunning (1999), de la Universidad de Cornell, reportaron una serie de experimentos que estuvieron dirigidos a demostrar empíricamente que la estupidez tiene límites más insospechados de lo que ya intuíamos; o, mejor dicho, no tiene límites. El artículo comienza con la anécdota de un oligofrénico que cometió un robo y, cuando le enseñaron las grabaciones de seguridad, dijo algo así como “¿cómo es posible?, si me había echado zumo de limón en la cara”. El personaje (de EEUU, obviamente), había *escuchado* (sin entender el razonamiento subyacente) que, si se rociaba limón en la cara, las cámaras de seguridad no podían registrarle el rostro y, por tanto, no podían tener evidencias del cometimiento del delito (una prueba más de la necesidad imperiosa de desarrollar el Pensamiento crítico en las instituciones de Educación [Gil *et al.*, 2018]). Kruger y Dunning (1999) quisieron comprobar si este efecto de confianza excesiva en unas habilidades (ya de por sí paupérrimas) se daba en otros ámbitos sociales como podían ser el liderazgo, la crianza o *construir argumentos sólidos*. Todas estas áreas de la vida requieren de la generación de hipótesis acerca de la ejecución de uno mismo y de la de los demás. Hay ocasiones en las que sí nos adaptamos a la realidad y hay otras en las que nuestra estupidez obliga a realizar conjeturas que se alejan de ella.

Precisamente los autores hipotetizaron que la estupidez, no sólo se manifestaría en forma de falta de apreciación de la estupidez propia sino que, igualmente afectaría a la capacidad de valorar el rendimiento de los otros; cuando uno es *idiota* (en términos de Binet y Simon, 1908), es idiota de forma consistente. Es lo que los psicólogos venimos a denominar meta-cognición; *habilidades* que trascienden a un dominio cognitivo determinado. Es decir, si tenemos serios fallos a la hora de auto-supervisarnos, evidentemente, vamos a tener problemas supervisando a los demás. Si hablamos mal español, y ni siquiera sabemos por qué, es imposible que podamos saber si una persona habla bien español o no. En una anécdota personal, un amigo inglés comentó una vez “no sé por qué se dice así pero sé que ésa es la forma correcta”; yo le dije “entonces no lo sabes”. Cuando

uno conoce la esencia de las cosas (sus cuatro *causas*; Aristóteles, 1995) entonces es cuando *conoce* completamente. En un contexto más diario con entes artificiales como el Lenguaje, cuando se conoce cuáles son las reglas que rigen un idioma, uno busca que se cumplan las mismas reglas en el discurso del interlocutor, es lo que hace que se entienda a otro nivel lo que se está haciendo. Precisamente, esto es lo que deja sin argumentación alguna que uno de los índices de *calidad universitaria* sea la evaluación por parte de los alumnos a los profesores (factor típico en las clasificaciones anglosajonas, que tanto gustan para auto-afirmarse); cuando, en verdad, los alumnos no tienen criterio para evaluar a nadie (por definición, al ser novatos, no son expertos en la materia y, por ende, están incapacitados para discernir quién domina el área o no; cf. Vilchez, 2023a). La literatura ha mostrado que el efecto Dunning-Kruger es la raíz por la que los alumnos fallan en su autoevaluación en tareas académicas (College Board, 1976-1977; Vilchez, 2020a) y requieren *sobresaturación* de evaluaciones (la nefasta *evaluación formativa*; cf. Vilchez 2020b), es la que hace que los gestores se vean más competentes de lo que son (Larwood y Whittaker, 1977) y los jugadores de fútbol se crean más habilidosos que sus compañeros (Felson, 1981).

La gente suele elegir lo que considera que es más razonable y la opción más probable (Metcalf, 1998); yo añadiría que elige, sobre todo, lo que menos *disonancia cognitiva* (en términos de Festinger, 1962) les produce (debe ser muy duro pensar que eres “el más listo” y no ser capaz de aprenderte un temario). Es preferible confabular con que el mundo está conspirando en contra tuya que pensar que eres idiota. Lo malo de todo esto es que el idiota, no sólo sobreestimaré su valía sino que, peor aún, actuará en consecuencia. Es lo mismo que cuando vamos borrachos y nos creemos que hablamos bien inglés. Hablamos lo mismo de mal sólo que, ahora, *no nos enteramos*. Si nos hubiéramos grabado aquella noche, veríamos cuán ridículos somos.

En el campo técnico, la literatura ha demostrado que los novatos son menos precisos a la hora de supervisar meta-cognitivamente su propia actuación que los expertos. En Física, por ejemplo, los novatos no son capaces de apreciar las ramificaciones completas de un problema en este área (Chi, Glase y Rees, 1982). En ajedrez, infravaloran el número de veces que tienen que ver una posición determinada en el tablero para poder reproducirla (Chi, 1978). En tenis, los novatos aciertan con menor probabilidad que los expertos si el inicio de un golpe irá posteriormente en la dirección adecuada (se pone la grabación de un golpe de tenis, se para, se pregunta a novatos y a expertos y los expertos predicen mejor si el golpe va a entrar dentro del campo contrario o no; McPherson y Thomas, 1989). En las interacciones sociales, los niños *incompetentes* no son conscientes de su déficit (Bem y Lord, 1979; Fagot y O'Brien, 1994). Los malos lectores son peores a la hora de estimar la comprensión de un texto (Maki, Jonas y Kallod, 1994). Los estudiantes con peor rendimiento, predicen peor en qué preguntas han fallado y en cuáles han acertado (Sinkavich,

1995). Los conductores más novatos predicen peor su ejecución en una prueba de reacción que los conductores más experimentados (Shahar, Alberti, Clarke y Crundall, 2010).

Es cuantiosa la literatura que evidencia este nexo entre estupidez e inconsciencia. ¿Qué hay acerca de la vanidad? Kruger y Dunning (1999) tenían un cuadro de hipótesis más específico y amplio y lo pusieron a prueba. Las hipótesis esenciales fueron: (a) Los *incompetentes* sobreestiman sus capacidades; (b) Los *incompetentes*, como sufren de incapacidad meta-cognitiva de supervisión, no serán capaces *tampoco* de valorar adecuadamente la ejecución de otros; (c) Los *incompetentes*, al no tener habilidades meta-cognitivas para reconocer competencia (ni suya ni de los otros), no se sirven de la ejecución de otros para mejorar la ejecución propia; (d) Paradójicamente, los *incompetentes* mejoran su habilidad de auto-supervisión y supervisión de los otros conforme se vuelven más competentes, lo cual es problemático porque, al no saber en qué fallan y creer que lo hacen todo perfecto, se dificulta precisamente su mejora (*la pescadilla que se muerde la cola*). Durante una serie de 4 experimentos, estos investigadores *operacionalizaron* (tradujeron a acciones concretas) la habilidad meta-cognitiva de supervisión de la ejecución como aquella que permite distinguir entre aquello que se contesta equivocadamente y aquello que se contesta correctamente. Del mismo modo, esta habilidad se extendía a lo que los demás hacían. Utilizaron tareas que medían conocimiento, razonamiento y destrezas. Se utilizó el humor (que tiene un alto componente de inteligencia; experimento 1), el Razonamiento abstracto (experimento 2 y 4) y el conocimiento sobre la gramática (experimento 3).

En el experimento 1 (Kruger y Dunning, 1999), se utilizó el humor pero ¿cómo definir qué es buen humor o, al menos, un humor más refinado que otro? Para ello, se sirvieron de humoristas profesionales que catalogaron del 1 al 11 una serie de chistes. Con pruebas estadísticas, se comprobó que todos los expertos tenían un criterio significativamente equivalente (las puntuaciones que otorgaban correlacionaban altamente entre sí); con eso, no sólo se aseguraron de que la medida “experta” era fiable sino que, se corroboraba la validez del constructo (i.e., se corrobora que haya un criterio *experto* para entender los chistes). Con esta medida, le solicitaron a los sujetos experimentales, al igual que a los expertos, que catalogaran los mismos chistes del 1 al 11 (ésta fue la ejecución evaluada). El procedimiento es sencillo, piénsese que hay una población de respuestas *correctas* (en base a la clasificación *experta*); por ejemplo, si la media de los expertos dice que una broma es 5, un sujeto puede decir 5, 6, 4, 7 ó lo que sea. Si la broma ha sido catalogada por los expertos como 5 y uno dice 5, si los expertos dicen que otra broma es 7 y uno dice 7 y si dicen que otra broma es 3 y uno dice 3, es evidente que se ostenta un 100% de similitud con dicho criterio experto (es decir, se es un experto). Además, les pidieron a los sujetos que realizaran una estimación de cómo había sido su ejecución, es decir, que situaran su puntuación en un percentil con respecto

al resto de puntuaciones de los demás participantes (i.e., si decía un percentil 65, eso significaba que ellos creían que su puntuación era mejor que el 65% de la gente que había realizado esa prueba). Después de que todos los sujetos experimentales respondiesen, se dividió a los sujetos por sus ejecuciones reales en 4 grupos. Los cuartil 1 (Q1; el 25% de los sujetos en los que menos diferencia había entre la puntuación de los expertos y la suya), lo hicieron mejor de lo que pensaban (dijeron que se situarían como media en el percentil 75 e, incluso, se situaron en el percentil 90). Los otros 3 grupos dijeron que lo habían hecho mejor de lo que realmente lo habían hecho; los 25% sujetos segundos mejores dijeron que estaban situados en torno al percentil 70 y, en verdad, su ejecución real les dejaba en torno al percentil 60. Los 25% terceros mejores, dijeron que su ejecución estaría en torno al percentil 60 y en verdad fue en torno al percentil 25. Por último, el 25% de sujetos con peor ejecución dijeron que su ejecución estaría en torno al percentil 60 también y, en verdad, estuvo en torno al percentil 10. Este primer experimento demuestra que la *incompetencia* es un factor determinante a la hora de la valoración correcta o no (como es el caso) de la autoeficacia (hipótesis [a]); los sujetos incompetentes se creen mejores que los demás de un modo totalmente *ilusorio* (i.e., la vanidad emparejada a la mediocridad).

El primer paso ya estaba dado. El experimento 1 demostró la inconsciencia en la autoeficacia de la incompetencia. Faltaría demostrar que los *mediocres* (definidos como “De poco mérito, tirando a malo”, “común, regular, vulgar”; <https://dle.rae.es/mediocre?m=form>) no sólo son incompetentes a la hora de autoevaluarse en las áreas sociales (i.e., humor) sino en otras áreas que impliquen habilidades más de tipo *racional*. Para esto, se diseñó un segundo experimento (Kruger y Dunning, 1999). Se seleccionó ahora una tarea *más objetiva*; una tarea de Razonamiento abstracto de series progresivas según el criterio de “seguir la línea lógica”. Este tipo de Razonamiento es medido con pruebas del tipo presentar 3 figuras en donde, la primera es un círculo grande, dentro del círculo, un cuadrado más pequeño y, dentro del cuadrado, un triángulo (ver Figura 1). En la segunda figura hay un triángulo grande, dentro del triángulo, hay un círculo y, dentro del círculo, hay un cuadrado. La tercera figura es un cuadrado grande, dentro del cuadrado, un triángulo y, dentro de éste, un círculo. Después de observar las leyes que relacionan estas figuras, se puede *inducir* que la regla es que: (a) la figura más pequeña, pasa a ser la figura más grande; (b) la más grande, pasa a ser la figura segunda más grande e inserta en la figura más grande; y (c) la segunda figura más grande pasa a ser la más pequeña y a estar contenida en las otras dos. Por tanto, si ahora nos preguntan cómo sería la progresión en forma de figura, deberíamos elegir la figura (de las opciones que se nos den) que siga la serie lógica, es decir, un círculo grande, un cuadrado dentro y un triángulo dentro del cuadrado (exactamente igual que la figura primera).

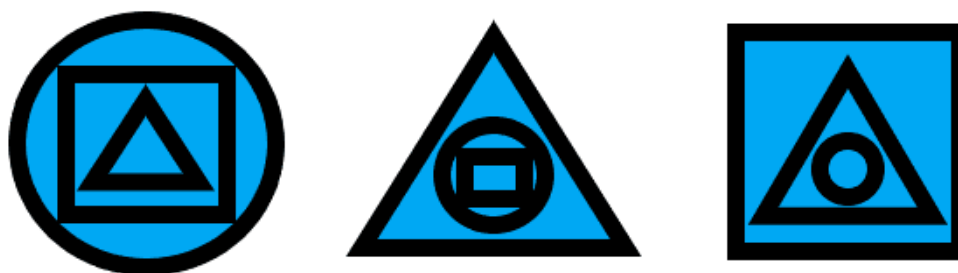


Figura 1: Ejemplo de tarea de Razonamiento abstracto con figuras progresivas.

En este tipo de tareas, la respuesta es o no es; está bien o está mal (es categorial; cf. Stevens, 1946). En el segundo experimento (Kruger y Dunning, 1999), se les pidió a los sujetos que dijeran cuántas preguntas (de 20 que se les hicieron) creían haber tenido bien. Igual que en el experimento 1, se les pidió que dijese dónde les dejaba su puntuación (¿percentil 50? [¿mejor que el 50% de sus compañeros?], ¿percentil 78? [¿mejor que el 78% de sus compañeros?]). Para ir un poco más allá, se les pidió igualmente que ubicasen, no sólo su ejecución en la prueba con respecto a sus compañeros sino también, su habilidad general en Razonamiento abstracto con respecto a sus compañeros. No hubo diferencias significativas entre la estimación que hicieron los sujetos de su habilidad general en Razonamiento abstracto con su ejecución en Razonamiento abstracto particularmente en dicha prueba. De la misma forma que en el experimento 1, los sujetos con mejores puntuaciones ni subestimaron ni sobreestimaron significativamente su ejecución (dijeron, como media, que contestaron 13 preguntas bien y éstas fueron unas 12 [nada desorbitado]). No obstante, pensaron que dicha puntuación les iba a dejar en torno al percentil 70 de ejecución (cuando, en realidad, estaban cercanos al percentil 90); volvieron a pensar que había gente igual de buena que ellos o, incluso, mejor. Los mediocres (el 25% con peores puntuaciones) volvieron a sobreestimarse; pensaron que tanto su ejecución en la prueba como su habilidad en general en Razonamiento abstracto se situaría entre el percentil 60 y el 70 y, en verdad, estaban situados aproximadamente en el percentil 10 (comprobación, de nuevo, de la hipótesis [a]). Este experimento vuelve a demostrar de manera inequívoca, en otro área de habilidad, que los mediocres no sólo se autoevalúan mal sino que, además (y por si no fuera suficiente), se creen ilusoriamente que lo hacen mejor que la gran mayoría (tanto en una ejecución concreta como en la imagen mental de su habilidad general).

Quedaban más puntos relevantes de partida que demostrar con respecto a la estupidez; por ello, se realizaron dos experimentos más (Kruger y Dunning, 1999). Lo que se hizo en el experimento 3 fue sencillo. Primero se replicó los hallazgos del experimento 2 con otra tarea objetiva: rendimiento en la gramática estandarizada en inglés (sería equivalente al conocimiento de lo que la Real

Academia de la Lengua Española [RAE] dice en cuanto a cómo se ha de escribir). Después, se convocó a los participantes que peor y que mejor ejecución habían mostrado en la primera fase. Lo que se les pidió fue que ambos grupos evaluaran si la ejecución de otros 5 compañeros había sido correcta o no (comprobación de la hipótesis [b]); se demostró con ello ahora que, no sólo los mediocres se autoevalúan mal y se creen mejor que los demás sino que, los mediocres *no son capaces* de poder evaluar a los demás (cometieron más desajustes que los participantes que tuvieron buena ejecución en la prueba). Como media, al calificar las pruebas de gramática de otros, los mediocres cometieron un desajuste del 17,4% (en valor absoluto, dijeron que una palabra o expresión estaba mal, cuando en verdad estaba bien [falso negativo], o dijeron que estaba bien, cuando en verdad estaba mal [falso positivo]). Lo más curioso de todo esto es que, cuando se les dio a revisar sus propias pruebas, inflaron la estimación de su propia ejecución, de lo ya inflada que estaba; pensaban que lo habían hecho todavía mejor de lo que en un principio pensaron y que se situaban en un percentil todavía más alto con respecto a los demás (comprobación de la hipótesis [c]). Bajo estos resultados, la cuestión medular es ¿de qué sirve revisar los exámenes o tareas con personas que, después de haber invertido el tiempo en una retroalimentación exhaustiva para volviéndoselo a explicar (ya se explicó en clase), salen encima más altaneros de la revisión pensando que son todavía mejor de lo que ya se creían? (e.g., Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada, 2016). Lo peor de todo es que, con un *estilo atribucional* (Buchanan y Seligman, 1995) prototípicamente *externo* (propio de los *millennials*; Myers y Sadaghiani, 2010), denuncian a los profesores que simplemente les evalúan porque están muy frustrados, les produce ansiedad el fracaso y no están preparados para afrontarlo (adolecen de *resiliencia*; Kotler y Keller, 2012); debe ser muy duro ser *idiota* (en términos de Binet y Simon, 1908). El estilo atribucional del hombre selecto, excelente, es *intrínseco* (en términos de Santo Tomás de Aquino; e.g., González Suárez, 2015). Este escarnio público en donde la mediocridad se coordina entre sí y toma decisiones *democráticas* ya le sorprendió a Sócrates por querer enseñar y abrir la mente a la ciudadanía (de Angelis, 2014, p. 24):

No sé, atenienses, la sensación que habéis experimentado por las palabras de mis acusadores. Ciertamente, bajo su efecto, incluso yo mismo he estado a punto de no reconocerme; tan persuasivamente hablaban. Sin embargo, por así decirlo, no han dicho nada verdadero. (17a-c)

Es la tiranía de la mediocridad en un sistema educativo que se retroalimenta. Creo que ya es hora de enfrentar uno de los elefantes más grandes en la habitación; en la Universidad no están los mejores, están los más mediocres y mafiosos. ¿Cómo puede conseguirse esto?, la respuesta es fácil, con concursos amañados en donde se diseñan las plazas para los enchufados simplemente poniendo

como requisito un criterio que sabes que sólo cumple tu amiguito o, al menos, muy pocas personas (e.g., “tener experiencia en proyectos de investigación relacionados con...”). Si aun así no dan las matemáticas porque se presenta un competidor más cualificado, es fácil, simplemente se conforma una comisión igualmente de amiguitos que tome decisiones totalmente arbitrarias de si un mérito “es afín o no al área de conocimiento en donde se encuadre la plaza” (sin más criterio que el que crea el miembro de la comisión y su santa voluntad). Posteriormente, se espera a que el candidato (cobarde por naturaleza) no ponga un contencioso-administrativo para salvaguardar sus derechos. La consecuencia lógica de todo este sistema adulterado es la sobrepoblación de *imbéciles* (en términos de Binet y Simon, 1908) en la Universidad y el hastío de tener que tratar con mediocres en puestos de responsabilidad que tienen menos artículos que nosotros, que se han formado en menos sitios que nosotros, que saben menos o nada de investigación y que, en ciertos sitios (como en Ecuador), ni siquiera tienen el PhD. La justificación de esta supuesta “autoridad” es que han sido elegidos *democráticamente* (la tiranía de las masas; cf. Ortega y Gasset, J. (1930), lo cual les da la supuesta potestad de atreverse indignamente a decirnos cómo tenemos que dar clase, cómo tenemos llevar nuestro proyecto de investigación (reportando a *incompetentes* que no entienden porque son *incompetentes* y exigen darles de manera periódica informes como si fuesen a entenderlos) o pedir *permiso* para asistir a congresos (cuando ellos no serían aceptados en un congreso como al que nosotros solemos ir).

Sócrates sabía el peligro de la mezcla entre ignorancia y prepotencia y, por eso, dijo sabiamente “Yo tengo conciencia de que no soy sabio, ni poco ni mucho” (Platón, 2014, p. 3). No obstante, no podía dejar de hacer algo para sacar a la gente de su ignorancia (sabiendo los riesgos que ello conllevaba) y se pasó su vida haciéndose preguntas, haciéndole preguntas a todo su pueblo y desvelándoles su estupidez. Precisamente por eso le mataron (“que condenaréis al que introduce estas escenas miserables y pone en ridículo a la ciudad, mucho más que al que conserva la calma”; p. 13); acusándolo falsamente para que la *democracia* estúpida determinara que debía morir (lo cual demuestra claramente que *el saber no es democrático*).

A continuación intentaba yo demostrarle que él creía ser sabio, pero que no lo era. A consecuencia de ello, *me gané la enemistad de él y de muchos de los presentes* [énfasis añadido]. Al retirarme de allí razonaba a solas que yo era más sabio que aquel hombre. Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber. Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequeñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo. [...] Después de esto, iba ya uno tras otro, *sintiéndome disgustado y temiendo que me ganaba enemistades* [énfasis añadido], pero, sin embargo, me parecía necesario dar la mayor importancia al dios. Debía yo, en efecto, encaminarme, indagando qué quería decir el oráculo, *hacia todos los que parecieran saber algo* [énfasis

añadido]. Y, por el perro, atenienses -pues es preciso decir la verdad ante vosotros-, que tuve la siguiente impresión. *Me pareció que los de mayor reputación estaban casi carentes de lo más importante* [énfasis añadido] para el que investiga según el dios; en cambio, otros que parecían inferiores estaban mejor dotados para el buen juicio. [...] En consecuencia, *los examinados por ellos se irritan conmigo, y no consigo mismos* [énfasis añadido], y dicen que un tal Sócrates es malvado y corrompe a los jóvenes. Cuando alguien les pregunta qué hace y qué enseña, no pueden decir nada, lo ignoran; pero, *para no dar la impresión de que están confusos* [énfasis añadido], dicen lo que es usual contra todos los que filosofan, es decir: «las cosas del cielo y lo que está bajo la tierra», «no creer en los dioses» y «hacer más fuerte el argumento más débil». Pues creo que no desearían decir la verdad, a saber, que *resulta evidente que están simulando saber sin saber nada* [énfasis añadido]. [...] Sin embargo, sé casi con certeza que *con estas palabras me consigo enemistades* [énfasis añadido], lo cual es también una prueba de que digo la verdad, y que es ésta la mala fama mía y que éstas son sus causas.

La esencia de todo esto es que, sólo si sé que no sé (que *no* fue la frase que dijo Sócrates; para todos aquellos que creían saberla), me aventuraré a movilizarme para saber. Pero ¿qué haces con un oligofrénico que cree que sabe pero no sabe?, ¿cómo se puede motivar a un disminuido psíquico por aprender si se cree que lo sabe todo ya? Y ahí es donde nos encontramos, en medio de la Universidad; con alumnos altaneros y con ineptos mal-llamados “autoridades”. Siguiendo con la demostración científica de los límites de la estupidez, Kruger y Dunning (1999) dejaron patente, con su experimento 4, que sólo con el aumento de la competencia aumenta la capacidad para autoevaluarse y para evaluar a los demás. ¿Cómo demostraron el papel de la mejora en la competencia en la disminución de la estupidez?, simplemente les dieron una prueba de lógica (Wason, 1966) en una primera fase (como en el Experimento 2). Posteriormente, les dieron sesiones de entrenamiento en razonamiento lógico general, lo cual debería ser insertado desde ya en la Educación primaria y secundaria (nos ahorraríamos muchos futuros *imbéciles*; en términos de Binet y Simon, 1908). Esto lo hicieron a la mitad de los alumnos de ejecución más mediocre (el 25% peores). Después del entrenamiento, los alumnos mediocres que sí recibieron el entrenamiento fueron más eficientes en evaluar su propio rendimiento (con ejecuciones equivalentes a los mejores alumnos); su desajuste entre lo que hicieron y cómo pensaron que lo hicieron se parecía a lo que los mejores alumnos hacían ya de por sí desde el inicio del proceso (comprobación de la hipótesis [d]). Los alumnos mediocres que no recibieron el entrenamiento, siguieron mostrando un desajuste significativo entre lo que hicieron y cómo pensaban que lo habían hecho (es decir, siguieron siendo *imbéciles*; Binet y Simon, 1908). Este dato demuestra que, con el perfeccionamiento de las habilidades, se va mejorando el criterio para evaluar la propia ejecución. Este criterio es precisamente el mismo usado para evaluar a los demás; por tanto, si mejora nuestra auto-supervisión, mejora la supervisión de los demás. Por otro lado, se demostró igualmente que los

alumnos con ejecución mediocre que recibieron el entrenamiento, mejoraron la estimación de su ejecución con respecto a la ejecución del resto (acertando en mayor medida en la ubicación de su puntuación con respecto a las puntuaciones de los otros; e.g., si dijeron que su puntuación les iba a situar en el percentil 70, su puntuación verdaderamente les situaba en unas puntuaciones de 68, 71 ó 69, por ejemplo). Esta última parte demuestra que “la humildad también se aprende”; o, mejor dicho, “aprender te hace humilde”.

La cuestión que queda remanente es ¿y quién motiva a entrenarse a alguien que no sabe pero que se cree que lo sabe todo? La respuesta es muy sencilla, “uno viene motivado de casa”. Los nuevos másteres en Educación repiten hasta la saciedad las bondades de la *innovación educativa*, las *nuevas metodologías*, las *metodologías centradas en el alumno* o los *métodos activos del Aprendizaje*. No obstante, queda una pregunta en el tintero, ¿dónde queda la Motivación de los alumnos (e.g., Vilchez y Sigüenza Campoverde, 2023) y, sobre todo, su responsabilidad?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en las premisas de la literatura, lo que se pretende comprobar a posteriori es si los alumnos, que peor rendimiento tienen, son los que peor auto-evaluación de sus competencias ostentan y, por tanto, mayor vanidad demuestran y peor hetero-evaluación de las habilidades del profesor llevan a cabo.

MÉTODO

Participantes y procedimiento

Tres grupos de alumnos de 52, 46 y 69 sujetos pertenecientes a la asignatura de Psicología de la Educación repartida en varios grados de la Universidad de Granada, España, fueron analizados. Esta asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre del primer año. Los sujetos, por tanto, son mayores de edad; con edades comprendidas entre los 18 y 25 años aproximadamente. Todos los alumnos fueron evaluados durante los exámenes de Junio y Julio.

Materiales

Para la evaluación final de los conocimientos impartidos se utilizó un instrumento de corrección objetiva tipo test de 39 ítems y con cinco alternativas de respuesta. El objetivo fue maximizar la probabilidad de seleccionar acertadamente las respuestas correctas (si es que realmente había un



conocimiento bien cimentado) y minimizar al máximo los errores (por cada 4 preguntas incorrectas, se descontó una respuesta correcta; es decir, cada respuesta incorrecta equivalía al descuento del 25% de una correcta [la probabilidad de error aleatorio]).

Análisis de datos

Se utilizó un estadístico Kolmogórov-Smirnov para comprobar la normalidad del patrón de puntuaciones de los tres grupos en la prueba de conocimiento. El objetivo de este análisis fue determinar si el instrumento estuvo bien construido y diseminaba adecuadamente que un 25% de la población tendría una ejecución baja, un 50% de la población obtendría una puntuación en torno a la media y un 25% de la población obtendría una puntuación alta (con respecto siempre a la ejecución total de la población).

RESULTADOS

En primer lugar, los resultados confirman que todas las puntuaciones de todos los grupos se ajustan a una curva de la normal, Grupo 1, $Z(52) = 0.1$, $p = .2$, Grupo 2, $Z(46) = 0.6$, $p = .2$, y Grupo 3, $Z(69) = 0.07$, $p = .2$; con medias respectivamente de $M = 4,89$, $M = 3,86$ y $M = 2,68$. Este dato se interpreta como que el instrumento llevó a cabo apropiadamente su cometido y pudo discriminar a los sujetos según su conocimiento. En segundo lugar, se ha de tener en cuenta que la puntuación total, evidentemente, fue de 39; dado que 39 fueron los ítems utilizados. En este caso, se aprobaría con un 19,5 y es sobre este valor en torno al que deberían girar el resto de puntuaciones (es decir, un 50% en torno al 19,5 y los dos 25% en los extremos de esta puntuación).

DISCUSIÓN

¿Cuál es el nivel del sistema educativo español y, por extensión, hispanoamericano? Se han realizado labores docentes y de investigación en Ecuador (en instituciones públicas y privadas), en Chile (Universidad pública) y en España (igualmente en instituciones públicas y privadas). El resultado es el mismo. El alumno tiene la creencia *ilusoria* de que, al estar pagando (en mayor [Universidades privadas] o en menor medida [algunas Universidades públicas en donde pagan “tasas”]), tiene el *derecho* a ser aprobado. Lo que desconoce es que el profesor sí tiene el derecho a su libertad de cátedra (art. 33.2; Cortes Generales, 2001) y a evaluar a los alumnos conforme su criterio *experto*; siempre que éste esté cimentado (difícilmente puede acusarse de adulterar la realidad a una prueba de corrección objetiva). Tenemos un instrumento que clasifica correctamente



a los sujetos. Si bien es cierto que la selección del contenido nunca es objetiva en ningún instrumento, existen análisis que ratifican que, si todos los ítems han recibido el suficiente número de aciertos, es porque precisamente dicho ítem correspondería a información disponible y, por tanto, esta información es *preguntable*. Futuras investigaciones irán en esta línea. Sea como fuere, si el instrumento es discriminatorio y es evidente que no tiene efecto techo, todo apunta a que el problema es el nivel de los alumnos; no llegan a un mínimo que asegure su formación profesional y que salvaguarde a la sociedad de su actividad negligente (e.g., estamos hartos de tratar con abogados *retrasados mentales* que van de Perry Mason, que no se enteran de nada, que hay que repetirles las cosas 20 veces, que se les envía toda la información de forma completa, trabajada y ordenada y que, encima, cuando se reúne uno con ellos, todavía tienen los santos bemoles de decir “bueno, explíqueme un poco el caso”).

Por otro lado, volvamos a los estudios de Kruger y Dunning (1999), ¿qué puede esperarse de alumnos que son incompetentes a la hora de adquirir conocimiento? En el experimento 1 se vio que el 75% de la población eran incapaces de estar en sintonía con el criterio de los expertos (el de los humoristas profesionales), esto ya nos da buena idea de que los novatos no entienden la información compleja como lo hace un experto (¿pueden entonces discriminar quién es experto o no?). En el experimento 2 se comprobó que esta incompetencia también ocurre con pruebas más objetivas como es la de Razonamiento abstracto. Ambos experimentos desvelaron, además, lo que ya se apuntaba en la literatura y es que la estupidez y la vanidad van de la mano (de la Gándara Martín, 2012). No es sólo que los incompetentes lo hagan peor sino que se creen que lo hacen mejor que los demás, la estimación de su ejecución es totalmente ilusoria; al menos, ya que son incompetentes, podrían ser *humildes*. El experimento 3 añade (con otra prueba objetiva como es la gramática con sus reglas determinadas a priori) que, no sólo es que los mediocres tengan falsas expectativas de su ejecución y que creen que ésta es mejor que la del resto (experimento 1 y 2) sino que, además, son igualmente incompetentes a la hora de evaluar a los demás (experimento 3). En este sentido, cuando evaluaban a sus compañeros con los mismos criterios que utilizaban para autoevaluarse, evidentemente, fallaban igualmente en apreciar la verdadera ejecución. Esto nos lleva a una pregunta medular, ¿tiene algún sentido que, desde el “Plan Bolonia”, que se jacta de haber revolucionado el sistema educativo, sean los alumnos (novatos por definición) los que evalúen a los profesores? (e.g., Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada, 2021), de ser el caso, ¿con qué criterio?, ¿con el suyo que es deficitario?, ¿se incluye aquí también a los alumnos que evidencian graves falencias en su formación y, por ende, en su criterio?

El experimento 4 demuestra que realmente la práctica y el ahondar en el conocimiento depuran el criterio y, por tanto, afinan la auto-evaluación y la hetero-evaluación. Pero ¿cómo puede llevarse

a cabo este proceso con alumnos que no son buenos, que no estudian, que no están motivados y que, a la mínima, se aprovechan de herramientas legislativas que están diseñadas para proteger a los verdaderamente indefensos? Efectivamente, el grupo con menor media en este estudio, el Grupo 3, fue el que inició quejas formales injuriosas para que se les hiciera otro examen por parte de otros profesores; el cual fue concedido (los mediocres protegen a los mediocres) pese a que la solicitud fue extemporánea según normativa interna y sin haber abierto un proceso de investigación previa, vulnerando el derecho fundamental a la presunción de inocencia del profesor (art. 24.2 de la Constitución española; Cortes Generales, 1978). Quien haya trabajado para una Universidad privada, entenderá perfectamente estas líneas, ¿se puede acaso suspender a los alumnos por su mala ejecución en una Universidad obsesionada con el funcionamiento como empresa en donde el sentido comercial prima sobre el verdadero desarrollo cognitivo de los alumnos? Esto es un problema que atraviesa el *Atlántico* (ya sea *medio*, alto o bajo) y a lo que se le debe *unir* la incompetencia de las mal-llamadas “autoridades” que los sobreprotegen; por no hablar también de la complicidad de compañeros profesores mediocres que han sido seleccionados o por amiguismo o porque “no dan problemas” (es esencial que se revisen y estandaricen los criterios de selección de plazas docentes en todas las Universidades). Este perfil de profesor no se complica la vida y malcría a los alumnos (plegándose a sus exigencias) en su afán de no tener enfrentamientos e “ir de guays” con ellos; al final, para los alumnos, el buen profesor es aquél con el que aprueban. El gran problema después es que los profesores que sí buscan la *excelencia académica* son *los malos*.

La solución a toda esta problemática, al menos inicialmente, se basaría en tres aristas: (a) los alumnos no pueden evaluar a los profesores, al menos, por su conocimiento (e.g., art. 303 del Reglamento de carrera y escalafón del personal académico del sistema de Educación Superior del Ecuador; Consejo de Educación Superior [CES], 2021), esto no significa que todos los profesores sean buenos sino que los alumnos no están en disposición de poder valorarlos en este área; (b) dentro del mismo país, debe haber un examen final por disciplina y que esté estandarizado a nivel nacional, previo a la obtención de un título que, evidentemente, va a tener validez en cualquier rincón de dicho Estado (lo cual es totalmente lógico, lástima que no haya ningún político con la capacidad intelectual para haberse dado cuenta); y (c) más de base, un alumno que no consiga los conocimientos mínimos en Educación Primaria y Secundaria de ninguna manera puede pasar de curso, como actualmente sucede en España, en donde la repetición de curso tiene un “carácter excepcional” (art. 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Cortes Generales, 2020). En relación al punto (a), debe desarrollarse un sistema de evaluación de profesores que necesariamente sea de experto a experto (¿quién le pone el cascabel al gato?, cuando hemos analizado que existe una población cuantiosa de profesores que han entrado al sistema educativo de

manera fraudulenta); quizá lo primero que debe realizarse es una limpieza de todo profesor que no esté preparado para su puesto (en la literatura ya se ha propuesto una definición de qué es un “buen profesor” en base al desarrollo que provoca de las Funciones Ejecutivas de sus alumnos; cf. Vilchez, 2023a). Tomando como punto de partida esta definición es cuando hay que insertar una prueba objetiva que mida esta particularidad en los procesos de selección y, además, estandarizando criterios para evaluar los méritos en todo el territorio nacional (cosa que no sucede, al menos, ni en España ni en Ecuador); por descontado, eliminar de los méritos aquellos artículos que han sido catalogados por agencias de acreditación de la calidad académica como “Extremo constante” en su falta de *comportamiento estándar de estilo de publicación*, publicando artículos con revisiones *en menos de dos semanas* y cobrando cuantías en torno a los 1.860,28€ (https://www.aneca.es/documents/20123/48615/210930_Openaccess.pdf/ec4d9d10-4704-f72e-1ae4-e1ce26f80b58?t=1666942928086). Con respecto al punto (b), lo que se conseguiría de forma paralela y transversal sería una clasificación de los niveles de *excelencia académica* que las distintas instituciones promueven y, sobre todo, consiguen. Ojo, no es el tanto por ciento de estudiantes que aprueban con respecto a la población de los que ingresan (uno no selecciona a sus estudiantes), es el nivel académico con el que la institución se asegura que salen sus alumnos (y eso sí está en manos del profesor). Esto serviría igualmente como criterio para *supervisar* que los profesores, que han sido seleccionados con la metodología del punto (a), se hayan seleccionado adecuadamente y que estén realmente haciendo su trabajo; además, sirve igualmente de criterio para conceder recursos públicos y distribuir presupuestos entre las Universidades, sería el incentivo para *reforzar positivamente* (Skinner, 1938) el trabajo profesional y delicado de los docentes. Entre otras cosas, esta clasificación (en cuanto a la calidad de la enseñanza realizada) serviría para que los alumnos no saliesen precisamente confundiendo *condicionamiento clásico* con *condicionamiento operante* ni *Conductismo clásico* con *condicionamiento clásico*, como, por desgracia, pasa. En cuanto al punto (c), no se puede ir arrastrando la mediocridad; si un alumno no llega a los mínimos de conocimientos que se requiere para pasar de nivel, que repita tantas veces como sea necesario hasta que lo consiga o que se traslade a un sistema educativo más pragmático y útil como es la Formación Profesional.

Cierto es que el sistema educativo merecía y merece una revisión profunda que asegure el *Aprendizaje significativo* (en términos de Ausubel, Novak y Hanesian, 1968) como resultado último. Del mismo modo, hay que analizar en este resultado el papel de la *mediación* (en términos de Vygotski, 1978/2009) que el profesor debe proporcionar y, *sobre todo*, la Motivación (como proceso cognitivo básico) que el alumno debe poseer de partida. Si no se identifica por qué el alumno no lleva a cabo un *Aprendizaje por descubrimiento* (en términos de Bruner, 1966) que le

haga meta-cognitivamente independiente y cuyos resultados sean un Aprendizaje vivido en primera persona (con fuentes directas), todo el sentido de la Educación reglada se pierde. Todo esto es una cosa y “una otra cosa” (como dirían los alemanes) es tener un sistema educativo cautivo; esclavo de los deseos caprichosos de alumnos vagos y malacostumbrados a tenerlo todo sin esfuerzo (en línea con la generación *millennial*; Myers y Sadaghiani, 2010).

Estos nuevos conceptos pseudoprogresistas de *innovación educativa*, las *nuevas metodologías*, las *metodologías centradas en el alumno* o los *métodos activos del Aprendizaje*, que parecen tan revolucionarios, pierden todo el sentido si no se cuenta con el motor generador del cambio; i.e., la Motivación del alumno (cf. Vilchez, 2020c). Disponemos ahora de alumnos que no mueven un dedo por buscar información fidedigna y son meros reproductores (sin Razonamiento abstracto; cf. Vilchez y Orellana-Palacios, 2021) de los conceptos que se les proporcionan (de aquí la obsesión y exigencia estúpida en que se les proporcione hasta las diapositivas que se utilizan en clase; en lugar de venir a clase y tomar apuntes).

¿Por qué esta obsesión por mejorar el sistema educativo?, precisamente retomamos el primer párrafo de este trabajo, “para no ser ni burros ni dóciles”. Vivimos en una sociedad y en una actualidad en donde hay gente que vuelve a creer que la tierra es plana; se hacen llama “TPs” (Terra Planistas). No crea usted, señor lector, que se esconden; no, están incluso bien orgullosos de ello (e.g., Sin miedo al éxito – Clips, 2023). ¿De quién es la culpa?, evidentemente es tanto de los profesores que nos enseñaron simplemente memorizar sin entender como de nosotros los estudiantes que no investigamos. Hemos de reconocer que no estamos formados, si lo estuviéramos, seríamos capaces de rebatir con argumentos sólidos e impecables los sinsentidos de los TPs pero, en lugar de eso, nos quedamos descuadrados ante los desvaríos de estas personas precisamente porque *no conocemos* bien. Nos puede sonar que un griego (Anaximandro de Samos) en la antigüedad (siglo III a. C.) demostró que la tierra necesariamente debía ser esférica con dos palos en dos ubicaciones distintas y que vio algo así como que la sombra que proyectan a la misma hora no tiene el mismo ángulo; hasta aquí es muy de lógica común y todavía se puede entender y utilizar para contra-argumentar (con muy pocas herramientas conceptuales [e.g., como qué es un ángulo]). Lo que dicen los TPs es que el Sol está más cerca de la tierra de lo que nos “han contado” y que la diferencia entre los ángulos de los palos se debe a los distintos ángulos de las direcciones de los rayos de este Sol *cercano* (se aprovechan de nuestro desconocimiento y de que damos cosas por sentadas si un juicio previo); ¿cómo podemos asegurar a ciencia cierta que la distancia aproximada entre el Sol y la Tierra es de 150.000.000 km? (Ministerio de Defensa, Gobierno de España; <https://inta.es/descubre-y-aprende/es/3-2-1-Accion/Astronomia/la-tierra-la-luna-y-el-sol/>). ¿Acaso nos vamos a fiar ahora del Gobierno de España a estas alturas?, ¿acaso hemos ido con un metro a

medirlo?, ¿podríamos justificar cómo lo han hecho? En caso negativo, estamos como Mafalda, que decía “Vivir sin leer es peligroso, te obliga a creer en lo que te digan” (Castelló, 2022); yo añadiría que no sólo “vivir sin leer” sino “leer sin comprender”. Para comprender, tenemos que tener un marco de referencia en forma de *esquema mental* (en términos de Piaget, 1928) que suponga una verdadera *teoría formal* (en términos de Popper, 1959) que dé sentido a la realidad y en donde cada pequeña pieza de información encaje en la estructura general de manera lógica. Si hay *disonancia cognitiva* (en términos de Festiger, 1957) entre nuestros pensamientos y la realidad, estamos en un *desequilibrio* (en términos de Piaget, 1928), en donde o asimilamos información nueva que nos haga encajar bien los hechos en nuestro esquema o tenemos que reorganizarlo por un proceso de acomodación. Si bien es cierto que no podemos comprobar cada una de nuestras creencias con la experimentación, sí es posible utilizar datos empíricos *más o menos de primera mano* (pero, para esto, hace falta que hayamos desarrollado habilidades en *Aprendizaje por descubrimiento*; Bruner, 1966); si nos ponemos críticos en exceso, caeríamos en un escepticismo radical (e.g., Hume, 1758/1992) que sólo nos permitiría creer aquello que hubiésemos experimentado en primera persona (e.g., no nos creeríamos un artículo científico porque nosotros no hemos analizado los datos). Dado que no podemos experimentar con todo (Pensamiento científico), la única solución es desarrollar un Pensamiento crítico basado en muchas fuentes y refinar nuestro criterio con la *coherencia* entre conceptos.

Se podría definir el Pensamiento crítico como la capacidad de “describir y entender lo que se halla más escondido en las cosas y en los fenómenos que observamos y analizamos, lo que implica descubrir *la razón de ser* de los hechos y profundizar en los conocimientos que la práctica nos da” (Gil *et al.*, 2018). ¿Podríamos afirmar que los ciudadanos tenemos esta capacidad?, evidentemente no. Es por ello que nos creemos a pies juntillas que existe un cambio climático que nos está destruyendo ya desde hace 60 años y en donde cada década es la última. Es igualmente por ello que nos creemos lo que nos dicen las furcias mediáticas acerca de que realmente hay diferencias entre los partidos de la Agenda 2023 que dicen ser de derechas (e.g., Partido Popular [PP]) o de izquierdas (Partido Socialista Obrero Español [PSOE]) pero que votan juntos el 88,28% de las veces en el Parlamento Europeo (cf. Ruíz, 2024). De hecho, Ursula von der Leyen (PP europeo) acaba de reeditar su mandato como presidente de la Comisión Europea con el voto de los socialistas (Castro, 2024); sí, efectivamente, la misma que metió a Europa en una guerra sin ninguna consulta popular y en beneficio de una oligarquía corrupta ucraniana liderada por un presidente que no convocó las debidas elecciones democráticas en Octubre del 2023. Es la misma que no está llevando la fiscalización de la ayuda a Ucrania con el dinero de todos los europeos (Kramer, 2023), que ya ha concedido a un fondo de inversiones privado, *Blackrock*, la reconstrucción del país (sin haber

terminado la guerra aún) y que permite que dicho fondo (junto con JP Morgan & Chase Co.) haya comprado miles de hectáreas en Ucrania para el cultivo de grano que se venderá en Europa sin salvaguardas (Negocios TV, 2024); en clara competencia desleal para el resto de agricultores europeos, bajo la *nota mental* (en términos de Vilchez, 2023b, 2022a, 2022b, 2019a, 2019b; Vilchez y Sacaquirin-Rivadeneira, 2023; Vilchez y Vanegas Quizhpi, 2024) de “es para la reconstrucción de Ucrania” o “es para ayudarles”. La misma Ursula von der Leyen que está siendo investigada por la compra irregular de vacunas en la época de covid-19 (Crespo, 2024). Esta misma señora es la que ha decidido prácticamente ella sola instaurar una política de fronteras abiertas que está dañado gravemente la convivencia pacífica en Europa; con barrios en Bélgica, Francia, Inglaterra o España llenos de inmigrantes ilegales en donde no puede ni entrar la policía o donde se cortan las calles para el culto de procedencia de sus países de origen (Pflüger, 2017).

En efecto, no se aprecia ni rastro de Pensamiento crítico en esta sociedad cuando aproximadamente un 70% de la población europea (en una muestra representativa de 27.000 ciudadanos; Membrado Giner, 2024) cree que hay demasiados inmigrantes en sus países y el 85% cree que se deberían endurecer las medidas políticas contra este tipo de inmigración y se sigue votando mayoritariamente a los mismos partidos; siendo los votantes de izquierda los que han mostrado significativamente un menor nivel de inteligencia (cf. Vilchez y Tigre Atencia, 2023). Sólo en España, el PP y el PSOE, pese a todos sus casos de corrupción, siguen recibiendo el apoyo mayoritario de los votantes (del 34,21% el PP y del 30,19% el PSOE; <https://results.elections.europa.eu/es/>), con más de 11.000.000 de españoles todavía confiando en ellos (<http://www.rtve.es/noticias/elecciones/europeas/>). Todo ello se produce gracias a furcias mediáticas (pagadas por estos mismos partidos [por medio de la publicidad institucional que pagamos todos los españoles]) que catalogan con la *nota mental* de “extrema” o “ultra” todas aquellas opciones que no sean las de estos partidos corruptos; sin olvidar que la responsabilidad última reside en ciudadanos *imbéciles* que se creen esta información proporcionada por los medios de comunicación en masa y que no contrastan dicha información (carencia precisamente de Pensamiento crítico).

La Educación tendría mucho que decir en todo esto; debería ser la fábrica de la ruptura de *esquemas mentales* obsoletos e irreales y el motor en la generación del verdadero Pensamiento crítico. Todo ello para superar el posible contexto desfavorable de partida en el Aprendizaje (e.g., Tigre Atencia y Vilchez, 2023) y crear el verdadero ascensor social que es la máxima expresión de la justicia liberal. El fin último es crear verdaderos *ciudadanos* (cf. Vilchez, 2022c) que sean críticos con la sociedad en donde están inmersos (cf. Ordóñez Alberca y Vilchez, 2022); es decir, retomando el inicio de este texto, para que no seamos “ni unos burros ni unos dóciles” (Mayoral, s/f).

REFERENCIAS

Aristóteles (1995). *Física* (G. R. de Echandía, Trad.). Barcelona, España: Editorial Gredos, S.A.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.

Bern, D. J., & Lord, C. G. (1979). Template matching: A proposal for probing the ecological validity of experimental settings in social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 833-846.

Binet, A. et Simon, T. (1908). L'intelligence des imbéciles. *L'année psychologique*, 15, 1-147. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1908_num_15_1_3754

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory Style*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Castelló, A. (2022, jul 17). Grandes frases de Mafalda en el 90º aniversario del nacimiento de Quino. *El Debate*. <https://www.eldebate.com/cultura/libros/20220717/grandes-frases-mafalda-90o-aniversario-nacimiento-quino.html>

Castro, I. (2024). Von der Leyen apela a las fuerzas “de centro” tras haber cortejado a Meloni en la campaña. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/internacional/ultima-hora-elecciones-europeas-directo_6_11433750_1108416.html

Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chi, M. T. H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 17-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

College Board. (1976-1977). *Student descriptive questionnaire*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Consejo de Educación Superior. (2022, jul 30). Reglamento de carrera y escalafón del personal académico del sistema de Educación Superior. *Registro Oficial*, (623), 1-101.

<https://www.ces.gob.ec/lotaip/2022/Marzo/a3/Reglamento%20de%20Carrera%20y%20Escalaf%C3%B3n%20del%20Personal%20Acad%C3%A9mico%20del%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>

Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada. (2016, nov 9). Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada. *BOUGR*, (112), 1-26.

[https://www.ugr.es/sites/default/files/2023-](https://www.ugr.es/sites/default/files/2023-01/Texto%20consolidado%20de%20Normativa%20a%20de%20evaluaci%C3%B3n%20y%20de%20calificaci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf)

[01/Texto%20consolidado%20de%20Normativa%20a%20de%20evaluaci%C3%B3n%20y%20de%20calificaci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf](https://www.ugr.es/sites/default/files/2023-01/Texto%20consolidado%20de%20Normativa%20a%20de%20evaluaci%C3%B3n%20y%20de%20calificaci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf)

Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada. (2021, mar 25). Proceso general para la evaluación de la actuación docente del profesorado en opinión del estudiantado. *BOUGR*.

<https://calidad.ugr.es/sites/vic/calidad/public/ficheros/evaluaciondocente/encuestas/proceso%20general.pdf>

Cortes Generales. (1978, dic 29). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, (311), 1-39. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Cortes Generales. (2001, dic 24). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, (307), 1-58. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Cortes Generales. (2020, dic 3). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Crespo, R. (2024, abr 2). La Fiscalía Europea investiga mensajes entre Von der Leyen y el consejero delegado de Pfizer durante la pandemia. *La Gaceta de la Iberoesfera*. <https://gaceta.es/europa/la-fiscalia-europea-investiga-mensajes-entre-von-der-leyen-y-el-consejero-delegado-de-pfizer-durante->



la-pandemia-20240402-0545/de Angelis, R. (2014). Caminos para seducir a helena o las propuestas retóricas de Gorgias, Platón y Aristóteles. *Rétor*, 4, 20-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4751794.pdf>

de la Gándara Martín, J. J. (2012). El efecto Dunning-Kruger, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 25(102), 7. https://www.psiquiatriapsicologia-dexeus.com/IMAGES_12/cuad-n%C2%BA-102.pdf

Fagot, B. I., & O'Brien, M. (1994). Activity level in young children: Cross-age stability, situational influences, correlates with temperament, and the perception of problem behaviors. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 378-398.

Felson, R. B. (1981). Ambiguity and bias in the self-concept. *Social Psychology Quarterly*, 44(1), 64-69. <https://doi.org/10.2307/3033866>

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-107. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1062-93>

Gil, R., Morales, A., Catalán, J., del Carmen Avendaño Porras, V., Fuentes, C., Flórez, D., . . . Morales, F. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (R. Martínez, G. Herrera y J. Catalán, Eds.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

González Suárez, L. (2015). La doctrina de Tomás de Aquino sobre la analogía como recurso para el conocimiento natural de Dios. Una meditación filosófica sobre sus límites y alcances. *Revista Perseitas*, 3(2), 154-174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151694.pdf>

Hume, D. (1992). *Investigación sobre el entendimiento humano* (M. Holguín, Trad.).

Santa Fe de Bogotá, Colombia: Norma. (trabajo original publicado en 1758)

Kotler, P. y Keller, K. (2012). *Dirección de Marketing*. Londres, UK: Pearson Educación.

Kramer, A. (2023, oct 5). Zelensky's First Term Is Almost Up. No One's Sure What Happens Next. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/10/05/world/europe/ukraine-zelensky-elections-war.html>

Larwood, L., & Whittaker, W. (1977). Managerial myopia: Self-serving biases in organizational planning. *Journal of Applied Psychology*, 62(2), 194–198. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.2.194>

Maki, R. H., Jonas, D., & Kallod, M. (1994). The relationship between comprehension and metacomprehension ability. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1(1), 126–129. <https://doi.org/10.3758/BF03200769>

Mayoral, M. (s/f). Cuando más burro más dócil... *El Español*. https://www.elespanol.com/castilla-y-leon/opinion/20210906/burro-docil/609940330_0.html

McPherson, S. L., & Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis: Age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(89\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(89)90002-7)

Membrado Giner, J. (2024, may 20). Los europeos y las próximas elecciones al parlamento. *Sistema Digital*. <https://fundacionsistema.com/los-europeos-y-las-proximas-elecciones-al-parlamento/> Metcalfe, J. (1998). Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 2, 100-110. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_3

Myers, K. K., & Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the workplace: a communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 225-238. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9172-7>

Negocios TV. (2024, ene 24). El eufemismo de la reconstrucción de Ucrania: ¿quién se hace de oro? Lorenzo Ramírez. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=NMcsBJ9Az54&ab_channel=NegociosTV

Ordóñez Alberca, D. y Vilchez, J. L. (2022). Filosofía del Derecho y constitucionalidad: la intromisión de las ideologías a través de leyes ilegítimas. *Revista Quaestio Iuris*, 15, 218-237. <https://doi.org/10.12957/rqi.2022.62501>



Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Jersey City, NJ: Freeditorial.

Pflüger, J. E. (2017, dic 27). No es una cosa de Francia, Bélgica o Inglaterra. Las “no go zones” están en España y preocupan mucho a la Policía. *La Gaceta de la Iberoesfera*. <https://gaceta.es/espana/la-policia-califica-cuatro-barrios-espanoles-no-go-zones-20171227-0629/>

Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Platón. (2014). *Apología de Sócrates*. Barcelona, España: Gredos.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York, NY: Basic Books.

Ruíz, M. (2014, may 16). La «alianza» entre PP y PSOE en Bruselas: votaron lo mismo casi el 90% de las veces en los últimos cinco años. *La Gaceta de la Iberoesfera*. <https://gaceta.es/europa/la-alianza-entre-pp-y-psoe-en-bruselas-votaron-lo-mismo-casi-el-90-de-las-veces-en-los-ultimos-cinco-anos-20240516-1904/>

Shahar, A., Alberti, C. F., Clarke, D., y Crundall, D. (2010). Hazard perception as a function of target location and the field of view. *Accident Analysis and Prevention*, 42, 1577-1584. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2010.03.016>

Sin miedo al éxito – Clips. (2023, dic 24). Terraplanista Argumenta Por Qué la Tierra Es Plana. *Yotube*. https://www.youtube.com/watch?v=J9kgpvnerT8&ab_channel=SinMiedoAl%C3%89xito-Clips

Sinkavich, F. J. (1995). Performance and metamemory: Do students know what they don't know? *Instructional Psychology*, 22, 77-87.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York, NY: AppletonCentury-Crofts.

Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677-680. <https://doi.org/10.1126/science.103.2684.677>

Tigre Atiencia, W. X. y Vilchez, J. L. (2023). Variables contextuales y rendimiento académico en estudiantes universitarios en la República del Ecuador. *Espacios en Blanco: Revista de educación*



(*Serie Indagaciones*), 33, 107-120. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1189>

Vilchez, J. L. (2019a). Effectiveness of mental footnotes in the cognitive therapy for panic attack: two case-studies. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 22, 123-127. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2019.337>

Vilchez, J. L. (2019b). Mental footnotes: Knowledge constructivism from logical thinking to daily functioning. *Review of Contemporary Philosophy*, 18, 7-22. <https://doi.org/10.22381/RCP1820191>

Vilchez, J. L. (2020a). La dependencia innecesaria en el profesor: Efecto de la corrección sistemática sobre el efecto Dunning-Kruger en un contexto educativo. *Transformación*, 16(3), 351-359. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v16n3/2077-2955-trf-16-03-453.pdf>

Vilchez, J. L. (2020b). Sobresaturación de las evaluaciones en la educación superior ecuatoriana. *Transformación*, 16, 25-32. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/2736/2991>

Vilchez, J. L. (2020c). Repensando la obsesión por el cambio del modelo pedagógico a colación de la introducción de las nuevas tecnologías en época de pandemia. En F. J. Hinojo Lucena, F. J. Sadio Ramos, J. A. López Núñez y J. M. Romero Rodríguez (Eds.), *Experiencias e investigaciones en contextos educativos* (pp. 546-559). Madrid, Spain: Dykinson, SL.

Vilchez, J. L. (2022a). Mental footnotes in Socialism: the current social validity of the concept of *bourgeoisie* from the Marx's and Engels' "Manifesto of the communist party". *Mind & Society*, 21, 165–182. <https://doi.org/10.1007/s11299-022-00292-w>

Vilchez, J. L. (2022b). Percepción y distorsiones del socialismo en ciudadanos de Cuenca, Ecuador. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa de la Facultad Jurídica, Social y Administrativa*, 9(18), 36–51. <https://doi.org/10.54753/suracademia.v9i18.1352>

Vilchez, J. L. (2022c). La república de Platón: Actualidad del hombre como medida de todo. *Quaestio Iuris*, 15(2). <https://doi.org/10.12957/rqi.2022.64927>



Vilchez, J. L. (2023a). Vigencia de la teoría de Vygotski: Desarrollo cognitivo, mediación y el problema de la evaluación de los profesores. *Transformación*, 19, 1-20. <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e4223/3945>

Vilchez, J. L. (2023b). The economical reasoning: Mental Footnotes and the Popular and Solidarity Economy. *Portal de la Ciencia*, 4(2), 218–228. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.362>

Vilchez, J. L. y Ordóñez Alberca, D. (2022). Percepción y distorsiones de la *colonización* española en ciudadanos de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Quaestio Iuris*, 15(4), 2109-2141. <https://doi.org/10.12957/rqi.2022.67127>

Vilchez, J. L. y Orellana-Palacios, C. E. (2021). Nivel de Razonamiento abstracto en estudiantes universitarios. *Transformación*, 17(2), 280-288. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3510/3377>

Vilchez, J. L., & Sacaquirin-Rivadeneira, C. (2023). Mental footnotes in Capitalism: the current social validity of the concept of *price* from the Adam Smith's "An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations". *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 7, 47–61. <https://doi.org/10.56801/esic.v7.i1.4>

Vilchez, J. L. y Sigüenza Campoverde, W. G. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(2), 91–98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/34274/42485>

Vilchez, J. L. y Tigre Atiencia, W. X. (2023). Posturas políticas e Inteligencia fluida y cristalizada en estudiantes universitarios. *Quaestio Iuris*, 16(3). <https://doi.org/10.12957/rqi.2023.73715>

Vilchez, J. L., & Vanegas Quizhpi, O. S. (2024). Spanish black legend: its origin, its intention and its current presence in Hispanic-Americans cognitive system. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 8, 16–31. <https://doi.org/10.56801/esic.v8.i1.2>

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Barcelona, España: Crítica. (Trabajo original publicado en 1978)



Wason, P. C. (1966). Reasoning. In B. M. Foss (Ed.), *New horizons in psychology* (pp. 135—151). Baltimore: Penguin Books.

Sobre o autor:

Jose Vilchez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5288-8791>

E-mail: jlvil@hotmail.de

