

GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO





MINISTRO DE EDUCACIÓN
Javier Sota Nadal

VICEMINISTRO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA
Idel Vexler Talledo

VICEMINISTRA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL
Helenn Chávez Depaz

SECRETARIO GENERAL
Pedro Patrón Bedoya

DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
SUPERIOR TECNOLÓGICA
Guillermo Molinari Palomino

JEFE DE LA UNIDAD DE DESARROLLO CURRICULAR Y
RECURSOS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
César Puerta Villagaray

GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO: Liri
Consuelo León Montebanco

REVISIÓN:
Wilson Izquierdo Gonzáles

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Federico Ortiz Agurto

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:
DINESST

IMPRESO POR:
Fimart S.A.C. Av. del Río 111- Pueblo Libre

TIRAJE
10 000 ejemplares
Primera Edición 2006

Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
Nro. 2006-1636



Presentación	5
CAPÍTULO 1	
¿Qué es el pensamiento crítico?	7
Características del pensamiento crítico	11
La inteligencia y el pensamiento crítico	13
Conocimiento e inteligencia	23
CAPÍTULO 2	
Pensamiento y conocimiento	27
Algunas dicotomías: tipos de pensamiento	28
El aprendizaje del pensar o aprendiendo a pensar.....	29
El cerebro humano y el pensamiento.....	31
El “paradigma crítico” desde la pedagogía histórico-crítica	36
Pensamiento crítico y cultura investigativa	41
Aprendizaje crítico.....	42
Enseñanza crítica.....	43
Pensamiento y conducta	44
Las conductas inmaduras	47
¿Qué es lo que limita el pensamiento?	51
¿Se pueden enseñar las habilidades del pensamiento?	53
Fases o niveles del pensamiento crítico	54
Metacognición	61

Métodos y estrategias para fomentar el pensamiento crítico.....	64
Evaluación de la adquisición y uso del pensamiento crítico	78
Incorporación del pensamiento crítico en mi área de trabajo	86
El salón pensante	90
Características del docente que posee pensamiento crítico.....	96
Características del alumno que posee pensamiento crítico.....	97
Bibliografía	99
Anexo: "Identidad" Julio Ramón Ribeyro	101

«El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. **El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más».**

JEAN PIAGET

Es cotidiano escuchar la palabra **¡Piensa!** a modo de amonestación en los padres y principalmente, en los docentes. Por supuesto, es más fácil recomendarle a la gente que piense, que decirle **cómo hacerlo**. Por ello, esta guía pretende poner al alcance del docente, herramientas para desarrollar una actividad pedagógica inteligente, a fin de que el estudiante ejerza su capacidad de pensar críticamente.

Los estudiantes de todas las edades necesitan comprobar que lo que están aprendiendo, tiene aplicación en la vida diaria y que cuentan con capacidades y herramientas para **aprender a aprender** y **aprender a pensar**. Así responderán con éxito a los retos y a los requerimientos de la globalización y del mundo contemporáneo, constituyéndose en sujetos transformadores de su entorno familiar y social, y convirtiendo en una realidad concreta el desarrollo pleno del país.

Durante los últimos quince años, ha aumentado el interés por integrar la enseñanza del pensamiento crítico los programas educativos de todos los niveles. Ya no es suficiente que los estudiantes sepan leer, escribir y resolver problemas de matemática o que sigan memorizando la nueva información, con la única finalidad de aprobar los exámenes para luego olvidarla, sin haberla procesado, ni convertido en aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en su vida diaria.

Los estudiantes que se preparen para hacer frente a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI, deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico. Por eso, para prepararlos para su encuentro con un mundo cada vez más complejo, debemos de brindarles las herramientas necesarias, siendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas, los más importantes.

La meta de la educación es que nuestros estudiantes utilicen y apliquen la información que reciben, en consecuencia, el reto para los educadores consiste en formar y desarrollar personas críticas, autónomas, pensantes y productivas.

Para ello, es indispensable que el docente previamente tenga claridad sobre ciertos conceptos básicos así como sobre las teorías pedagógicas contemporáneas, para luego aplicarlas en las distintas fases o niveles del desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos, utilizando determinados métodos y estrategias y realizando el proceso de evaluación de la adquisición y uso de esta capacidad fundamental.

Así mismo, se alcanzan en esta Guía algunas pautas para la programación por áreas curriculares, incorporando los rasgos y capacidades específicas del pensamiento crítico, expuestos en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN), hasta la forma como efectivizarlas en el trabajo cotidiano en el aula.

Finalmente, si el docente ejercita y perfecciona su capacidad de pensar críticamente, se caracterizará por una serie de cualidades que se describen como indispensable, en un profesional de la educación, las mismas que influirán eficazmente en el logro de estudiantes con el más alto nivel de pensamiento como, lo es el pensamiento crítico. De esta manera, nos estamos ubicando a la vanguardia de la educación latinoamericana y mundial.



CAPÍTULO 1

¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

Una visión retrospectiva, actual y prospectiva acerca del pensamiento crítico en los últimos años se han producido gran cantidad de trabajos teóricos y prácticos para desarrollar las habilidades intelectuales de los estudiantes, que pueden ser englobados en lo que se ha dado en llamar el Pensamiento Crítico; entre los más importantes tenemos los aportes de:



Richard Paul

Manifiesta que el pensamiento crítico consiste en:

- El proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción.
- El arte del escepticismo constructivo, es decir la desconfianza o duda de la verdad que nos presentan como tal. (El escéptico es aquel que no cree a ciegas en determinadas cosas y, por tanto, tiene que seguir indagando, encontrando otros caminos, investigando, verificando, etc.)
- El arte de identificar y quitar prejuicios, así como la unilateralidad del pensamiento.

- El arte del aprendizaje autodirigido, a profundidad realizando racionalmente.
- El pensar que la racionalidad debe certificar lo que uno sabe y aclarar lo que uno ignora.

Paul provee de una definición que conduce al análisis de tres dimensiones cruciales:

- Las perfecciones del pensamiento,
- Los elementos del pensamiento y
- Los dominios.

Así, el pensamiento crítico es un pensamiento disciplinado, autodirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado a un modo particular (en una disciplina por ejemplo) o un dominio del mismo.

Puede adoptar dos formas: si el pensamiento es disciplinado para servir al interés de un individuo o grupo en particular, con la exclusión de otros grupos o personas relevantes, le llama pensamiento crítico sofista o débil.

Si el pensamiento en cambio, está disciplinado para tomar en cuenta los intereses de las grandes mayorías, de las

personas o grupos diversos, sería el pensamiento crítico justo o fuerte.

MAUREEN PRIESTLEY

Dice que el pensamiento crítico es la forma como procesamos información. Permite que el(la) estudiante aprenda, comprenda, practique y aplique información. Así entendemos por pensamiento crítico el procedimiento que nos capacita para

ROBERT H. ENNIS

Lo define como la correcta evaluación de enunciados. Nos precisa que existen tres dimensiones básicas del pensamiento crítico que tenemos que tener en cuenta para evaluar enunciados:

- a. La dimensión lógica, comprende el acto de juzgar las pretendidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados.
- b. La dimensión criterial, tiene en cuenta el conocimiento de los criterios para juzgar enunciados, y
- c. La dimensión pragmática, que comprende el efecto del propósito latente sobre el juicio y la decisión acerca de si el enunciado es o no suficientemente bueno para lo que se pretende.

Estas dimensiones se interrelacionan cuando realizamos evaluaciones de enunciados en base a los doce aspectos del pensamiento crítico que Ennis nos enumera, estos son:

1. Captar el significado de un enunciado.
2. Juzgar si hay ambigüedad en un razonamiento.
3. Juzgar si ciertos enunciados son contradictorios entre sí.
4. Juzgar si una conclusión se sigue necesariamente.

5. Juzgar si un enunciado es suficientemente específico.
6. Juzgar si un enunciado es realmente la aplicación de cierto principio.
7. Juzgar si un enunciado observacional es fidedigno.
8. Juzgar si una conclusión inductiva está justificada.
9. Juzgar si el problema está bien identificado.
10. Juzgar si algo es una suposición.
11. Juzgar si una definición es adecuada.
12. Juzgar si el aserto de una pretendida autoridad es o no aceptable.

El pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel más alto en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema y cuando se presenta este, opinar sobre él, evaluarlo y proyectar su solución.

El pensamiento crítico se interesa por el manejo y el procesamiento de la información que se recibe incentivandonos a construir nuestro propio conocimiento y a la comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje y, lo que es aún más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria.

El pensamiento crítico es una capacidad fundamental considerada en el Diseño Curricular Nacional, que se logra a través de un proceso que conlleva la adquisición de

una serie de capacidades específicas y de área, o sea de una serie de habilidades que se abordarán más adelante.



EGGEN Y KAUCHACK

El pensamiento crítico es el proceso de generación de conclusiones basadas en la evidencia. Este proceso se da en diversas formas, tales como:

- Confirmación de conclusiones con hechos.
- Identificación de tendencias, indicios, estereotipos y prototipos.
- Identificación de supuestos implícitos.
- Reconocimiento de sobregeneralizaciones y subgeneralizaciones.
- Identificación de información relevante e irrelevante.

PROCESO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO(*)



(*) "Guía para el Desarrollo de Capacidades" p.23. Ministerio de Educación. Lima, 2004.

EGGEN, Paul y KAUCHACK, Donald: "Estrategias Docentes: Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Métodos de Pensamiento". Ed. Plaza y Valdez. México. 1999.

CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

- **Agudeza perceptiva** Es la potencialidad que permite observar los mínimos detalles de un objeto o tema y que posibilita una postura adecuada frente a los demás. Es en contrar dónde están las ideas claves que refuerzan nuestros argumentos, es leer el mensaje denotativo y connotativo, es decir, leer entre líneas el mensaje subliminal y encontrar el ejemplo o el dato que otorgue consistencia a nuestros planteamientos.

- **Cuestionamiento permanente** Es la disposición para enjuiciar las diversas situaciones que se presentan. También es la búsqueda permanente del porqué de las cosas; consiguiendo explicaciones, indagando y poniendo en tela de enjuicio nuestro comportamiento o el de los demás. Es dejar de lado el conformismo para empezar a actuar.

- **Construcción y reconstrucción del saber** Es la capacidad de estar en alerta permanente frente a los nuevos descubrimientos, para construir y reconstruir nuestros saberes, poniendo en juego todas las habilidades y relacionando dialécticamente la teoría y la práctica. No sólo es poseer conocimientos sólidos basado sus fundamentos técnicos y científicos, sino saber aplicarlos a la realidad en acciones concretas que posibiliten la transformación del entorno familiar y social.

- **Mente abierta** Es el talento o disposición para aceptar las ideas y concepciones de los demás, aunque estén equivocadas o sean contrarias a las nuestras. Es reconocer que los demás pueden tener la razón y que, en cambio, nosotros

podemos estar equivocados, y que, por lo tanto necesitamos cambiar nuestra forma de pensar y actuar. Es también reconocer el valor de los aportes de los demás.

- **Coraje intelectual** Es la destreza para afrontar con entereza y decisión las situaciones difíciles y exponer con altura nuestros planteamientos. Es mantenerse firme ante las críticas de los demás por más antojadizas que estas sean. Es no doblegarse ante la injuria ni caer en la tentación de reaccionar en forma negativa. Es decir las cosas «por su nombre», con objetividad y altura, sin amedrentarse por los prejuicios.

- **Autorregulación** Es la capacidad para controlar nuestra forma de pensar y actuar; es tomar conciencia de nuestras fortalezas y limitaciones, es reconocer la debilidad de nuestros planteamientos para mejorarlos.

Es reflexionar sobre nuestras acciones y tornar en positivo lo negativo. Es volver sobre lo andado para retomar el camino correcto.

- **Control emotivo** Es una forma de autorregulación que consiste en saber mantener la calma ante las ideas o pensamientos contrarios a los nuestros. Es no ceder ante la tentación de reaccionar abruptamente ante la primera impresión.

Es decir las cosas con suma naturalidad sin ofender a los demás; es recordar que, lo que se cuestiona son las ideas y no las personas. Es recordar que «hay que ser críticos ante propuestas pero nunca ante los que los plantean».

De igual manera los(las) estudiantes no deben equiparar una diferencia de opinión con un rechazo personal o como una muestra de que los otros lo consideran incompetente (Roeders).

- **Valoración justa** Es el talento para otorgar a sus opiniones y sucesos el valor

que objetivamente se merecen, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones. Significa asumir una posición personal frente a las circunstancias, a partir de juicios valederos con información precisa.

CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO(*)



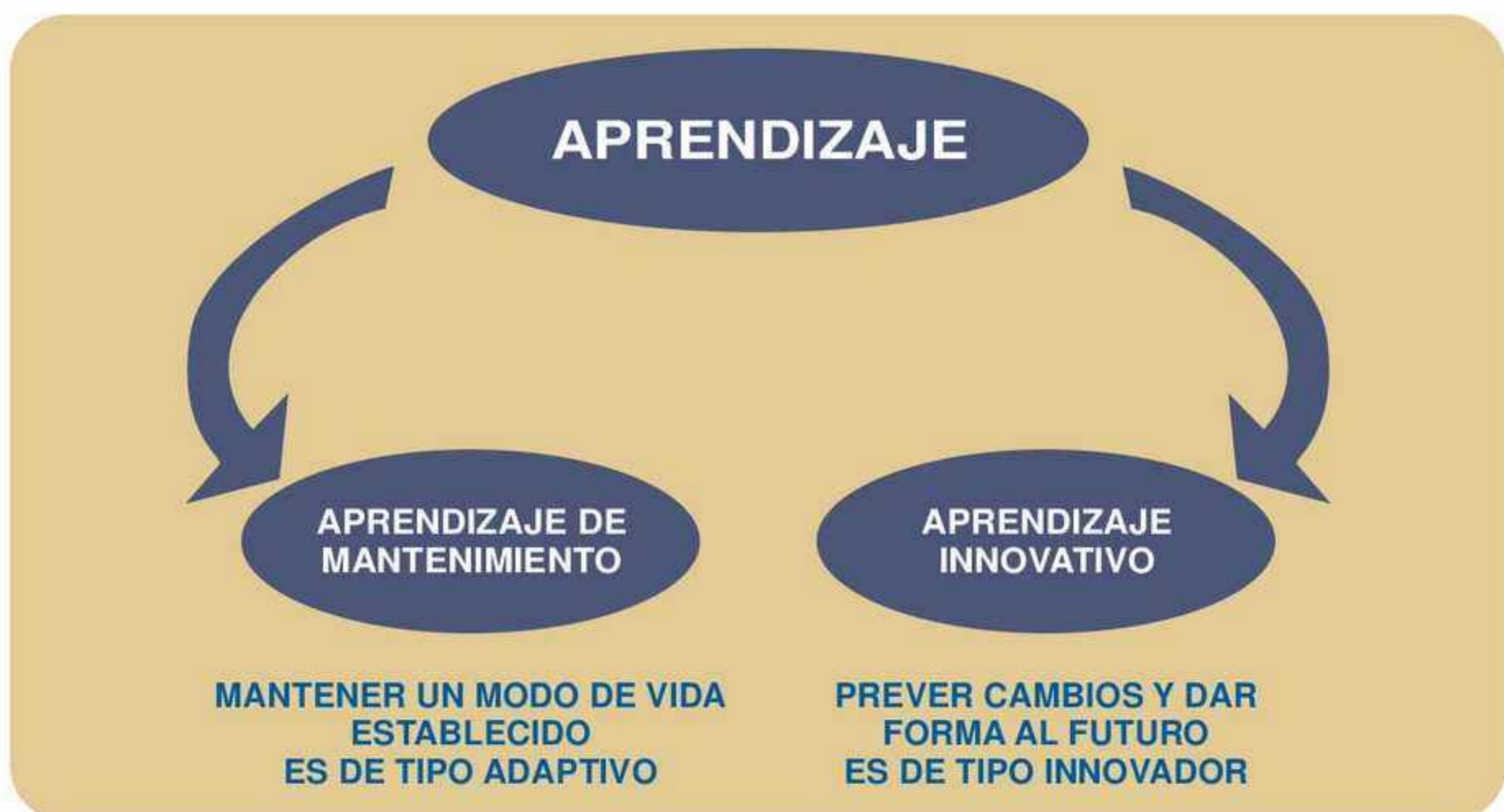
(*) "Guía para el Desarrollo de Capacidades" p.24. Ministerio de Educación. Lima, 2004.

LA INTELIGENCIA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Un aspecto importante de la educación consiste en enseñar a la gente a pensar y, a pensar eficazmente: en síntesis, **pensar de modo crítico**.

Botkin hace una distinción entre el **aprendizaje de mantenimiento** y el aprendizaje innovativo. El primero consiste en la adquisición de perspectivas, métodos y reglas, destinadas a hacer frente a situaciones conocidas y constantes, hecho que acrecienta nuestra capacidad de resolver problemas ya existentes, lo que nos permite adecuarnos a un modo de vida ya establecido pero sin transformarlo. (Botkin, 1980)

El **aprendizaje innovativo**, por su parte, somete a examen las suposiciones para buscar nuevas perspectivas. Aunque el aprendizaje de conocimientos ha sido y seguirá siendo indispensable, no es suficiente. El aprendizaje innovativo es necesario para hacer frente al problema de prever las turbulencias y los cambios incesantes en una sociedad como esta, del conocimiento y de la globalización. Es decir, prepara a la gente para que prevea los cambios y dé forma al futuro, en lugar de tener que acomodarse a él, es decir educar para el desarrollo de nuestras capacidades.



Los docentes debemos trabajar teniendo como meta el logro de aprendizajes innovativos para que nuestros estudiantes sean seres competitivos y capaces de ejercer su la ciudadanía en forma plena.

Investigaciones recientes realizadas

entorno a la capacidad de solucionar problemas haciendo uso del pensamiento abstracto demuestran que no menos del 50% de estudiantes de los dos primeros años de la Universidad carecen de un nivel de pensamiento desarrollado en el sentido piagetano.

¿Qué hacer entonces en la Educación Básica Regular? y especialmente ¿qué hacer en la Educación Secundaria?

El problema radica en ¿cómo desarrollar una estrategia docente que facilite el tránsito del pensamiento concreto al abstracto? ¿Podría diseñarse un programa que enseñe sistemáticamente las principales habilidades del pensamiento abstracto?

Por ejemplo, la capacidad de **entender**, se manifiesta cuando alguien entiende una afirmación y es capaz de parafrasearla, o sea de decir lo mismo con otras palabras. Pero podemos entender una frase de diferente manera, es decir la interpretamos en forma distinta. Pero a veces tenemos la experiencia que de pronto «vemos» una relación o entendemos un concepto que antes éramos incapaces de ver o entender, a

esa experiencia solemos llamarla intuición. La intuición es algo difícil de provocar de modo intencional, pero debemos incentivarla y utilizarla en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, la capacidad de ver relaciones y de apreciar las implicaciones de esas relaciones en la determinación de la solución del problema, exige cierta inteligencia. Pero la inteligencia tiene muchas dimensiones.

Se ha definido la **inteligencia** de diversos modos, he aquí algunas de ellas según algunos autores:



- La capacidad de desarrollar pensamientos abstractos (Lewis Terman)
- El poder de dar una buena respuesta a partir de la verdad o la realidad (E. Thorndike).
- La capacidad de aprender a adaptarse al medio (S. Colvin).
- Una capacidad de adquirir (Herbert Woodrow).
- Un grupo de complejos procesos mentales definidos tradicionalmente como sensación, percepción, asociación, memoria, imaginación, discernimiento, juicio y razonamiento (M. Haggerty).
- La facultad de autodirigirse y de aprender en ausencia de una instrucción directa y completa (Brown y French).
- Un acercamiento habitual aprendido a la solución de problemas (Whimbey).
- Habilidad en el análisis y reconstrucción mental de relaciones (Bereiter y Engelmann).
- La capacidad de emplear los conocimientos eficazmente, «lo que puede uno hacer con lo que uno sabe» (De Ávila y Duncan).

Cuando se operacionaliza la inteligencia en facultades específicas, hay un modelo estructural de inteligencia de Guilford que distingue tres componentes:

Los tipos de operaciones son: la cognición, las operaciones convergentes, las operaciones divergentes, las operaciones de la memoria y las operaciones evaluativas.

- Operaciones,
- Contenidos y
- Productos.

Hay contenidos conductuales, figurales, semánticos y simbólicos.

Los productos son las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las implicaciones.



NEISSER

Enumera algunas características de la persona prototípicamente inteligente: no sólo fluidez verbal, capacidad lógica y amplios conocimientos generales, sino también sentido común, ingenio, creatividad, ausencia de prejuicios, sensibilidad a las propias limitaciones, independencia intelectual, apertura a la experiencia y otras similares. (Lo que prácticamente constituyen las características del pensamiento crítico).

HORN

De acuerdo a lo que señala este autor, a pesar de reconocer la naturaleza multidimensional de la inteligencia, no se ha desarrollado hasta ahora ninguna tecnología para una valoración multidimensional de la inteligencia. Aunque los test de inteligencia compilan el rendimiento logrado en una serie de tareas con demandas cognitivas diferentes, están diseñados normalmente para arrojar una sola puntuación que se toma como indicación del nivel de inteligencia en un sentido general.

Horn predice que en el futuro la puntuación se centrará cada vez más en la medición de capacidades diferentes (tal como lo plantea el Diseño Curricular Nacional) encuadradas dentro del denominador común de inteligencia.



Una indicación de esa tendencia analítico - factorial se evidencia en el desarrollo de test cognitivos con referencia a factores como el publicado en Educational Testing Service (ETS) de Princeton, Nueva Jersey con un manual de administración con fines de investigación elaborado por Ekstrom, French, Harman y Dermen en 1976 y que se puede apreciar en la siguiente tabla:

NEISSER, Wric: " La construcción social de la inteligencia". Editorial Orillas. México, 1983.

HORN, J. L.: "Theory of Freud and crystallized inteligncy". Editorial Macmillan, Nueva York, 1994.

RASGOS DE LA INTELIGENCIA

1. Flexibilidad de conclusión	- Capacidad de retener en la mente una percepción visual dada.
2. Velocidad de conclusión	- Capacidad de unir un campo perceptivo aparentemente desorganizado para dar lugar a un concepto único.
3. Conclusión verbal	- Capacidad de resolver problemas que exijan la identificación de palabras presentadas visualmente cuando algunas de las letras faltan, están desordenadas o mezcladas con otras letras.
4. Fluidez asociativa	- Capacidad de encontrar rápidamente palabras que comparten determinada área de significado o alguna otra propiedad semántica común.
5. Fluidez de expresión	- Capacidad de pensar rápidamente en forma de grupos de palabras o frases.
6. Fluidez figurativa	- Capacidad de inferir rápidamente una serie de ejemplos, elaboraciones o reestructuraciones basados en un estímulo dado, visual o descriptivo.
7. Fluidez de ideas	- Facilidad de escribir una serie de ideas sobre un tema dado referido a ejemplares de una clase determinada de objetos.
8. Fluidez de palabra	- Facilidad para encontrar palabras que cumplan con una o más restricciones estructurales, fonéticas u ortográficas que no tengan importancia para el significado de dichas palabras.
9. Inducción	- Factor que identifica aquellas capacidades de razonamiento implicadas en la formación y puesta a prueba de hipótesis que cumplan con una serie de datos.

10. Procesos integradores	- Capacidad de retener en la mente simultáneamente o de combinar varias condiciones, premisas o reglas a fin de producir una respuesta correcta.
11. Memoria asociativa	- Capacidad de recordar un elemento de un par de elementos aprendidos anteriormente pero no relacionados entre sí, cuando se le presenta a uno el otro elemento de dicho par.
12. Memoria expandida	- Capacidad de recordar una serie de elementos diferentes y de reproducirlos inmediatamente.
13. Memoria visual	- Capacidad de recordar la configuración, ubicación y orientación de material figurativo.
14. Facilidad para los números	- Capacidad de llevar a cabo con rapidez y exactitud operaciones aritméticas básicas. Este factor no es un componente principal del razonamiento matemático ni de la capacitación matemática superior.
15. Rapidez perceptual	- Rapidez para comparar figuras o símbolos, para explorar en busca de ellos o para efectuar otras tareas muy sencillas que impliquen percepción visual.
16. Razonamiento general	- Capacidad de seleccionar y organizar la información que tiene importancia para la solución de un problema.
17. Razonamiento lógico	- Capacidad de razonar desde la premisa a la conclusión, o de evaluar el acierto de una conclusión.
18. Orientación espacial	- Capacidad para percibir patrones espaciales o de mantener la orientación con respecto a objetos situados en el espacio.
19. Examen espacial	- Rapidez para explorar visualmente un campo espacial extenso o complicado.

20. Comprensión verbal	- Capacidad de entender el propio idioma.
21. Visualización	- Capacidad de manipular la imagen de los patrones espaciales disponiéndola de otros modos.
22. Flexibilidad figurativa	- Capacidad de cambiar una configuración a fin de dar origen a soluciones nuevas y diferentes a problemas figurativos.
23. Flexibilidad de uso de	- La dotación mental necesaria para pensar en diferentes usos los objetos de los objetos.

Otro enfoque es el de identificar procesos básicos que subyacen a un ejercicio inteligente, como las opiniones de Feuerstein y Sternberg.



FEUERSTEIN Y STERNBERG

Distingue cinco tipos diferentes de componentes, considerados como procesos.

Un componente es un proceso de información elemental que actúa sobre representaciones internas de objetos o símbolos. La idea básica es que los componentes representan capacidades latentes de algún tipo que dan origen a diferencias individuales en la inteligencia y el rendimiento en el mundo real, así como a diferencias individuales en puntuaciones factoriales. Estos componentes son:

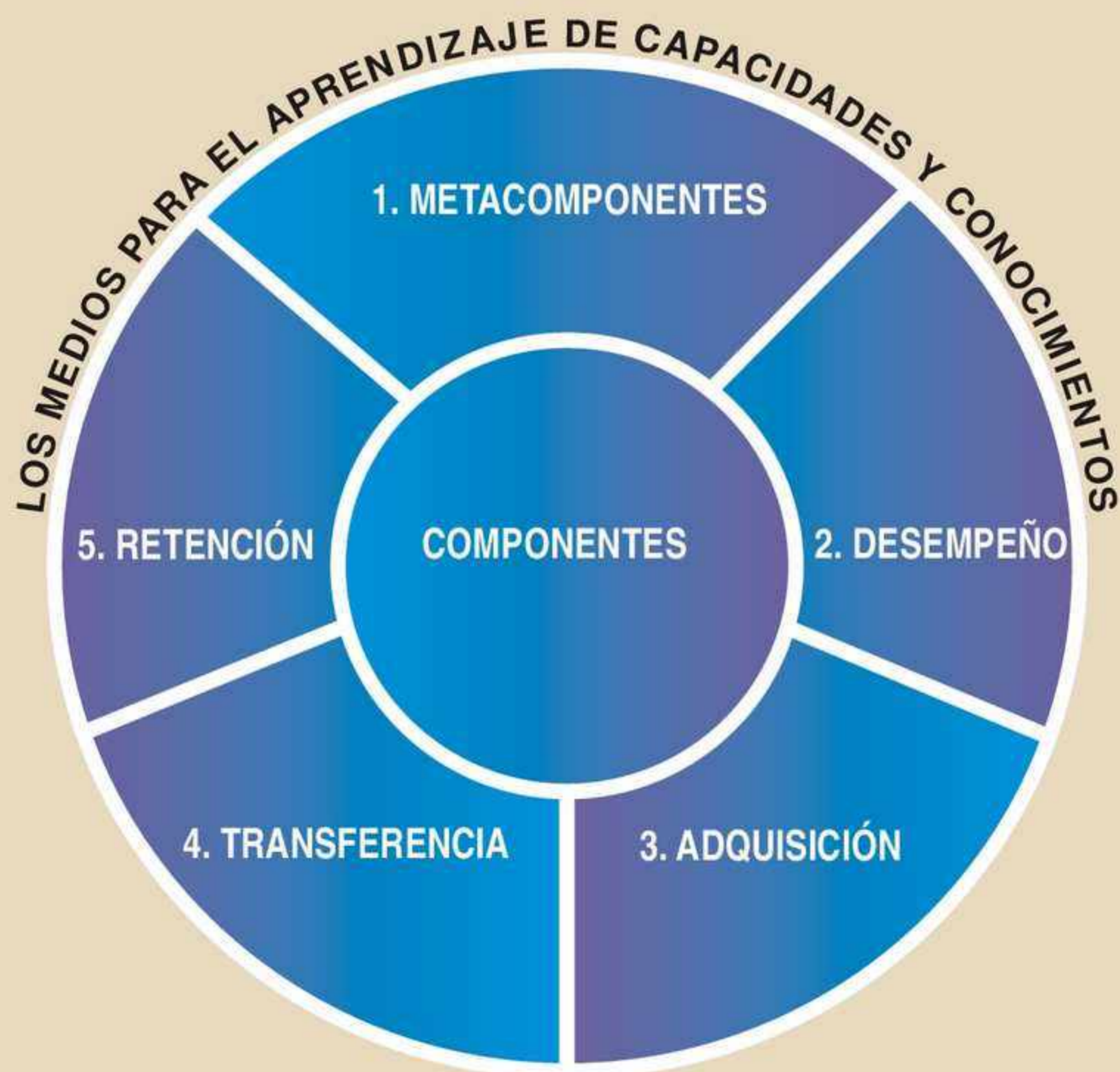
1. Los metacomponentes.
2. Los componentes de desempeño.
3. Los componentes de adquisición.
4. Los componentes de retención, y
5. Los componentes de transferencia.

1. Los metacomponentes son procesos de control que intervienen en la planificación y la toma de decisiones para resolver problemas. Es la variable principal del desarrollo de la inteligencia.
2. Los componentes de desempeño son aquellos procesos que implementan los planes y decisiones de los metacomponentes en el momento de efectuar tareas reales.
3. Los componentes de adquisición,
4. retención, y
5. transferencia se encargan de aprender informaciones nuevas, de retener o recuperar la información ya aprendida y de llevar la información retenida de un contexto a otro.

En su conjunto, los cinco componentes mencionados proporcionan los medios para desarrollar el aprendizaje de capacidades y conocimientos, y a su vez, el aumento de los aprendizajes permiten la existencia de formas más complejas de esos componentes en un círculo interminable de retroalimentación.

“ El desarrollo intelectual o el aprender a pensar se produce como resultado de la interacción dinámica de todos esos componentes.”

PROCESOS BÁSICOS DE UN EJERCICIO INTELIGENTE



PERMITE LA EXISTENCIA DE FORMAS MAS COMPLEJAS DE LOS COMPONENTES

El único modo de esperar un aumento de la capacidad de pensar residirá en un entrenamiento adecuado y persistente.

STERNBERG

Es el creador de la “Teoría Triárquica de la Inteligencia” en la que considera tres tipos básicos de inteligencia humana: la analítica, la práctica y la creativa.

El presenta un enfoque de la inteligencia vista como un conjunto de habilidades para pensar y aprender que se emplean en la solución de problemas académicos y cotidianos, enumerando las siguientes fases o etapas:

- Identificación del problema.
- Selección de los procesos.
- Selección representativa: maneras idóneas de representar la información.
- Selección estratégica: secuencias de aplicación de los procesos para su representación.
- Asignación procesadora: distribución acertada del tiempo entre los diferentes aspectos o componentes de una tarea.
- Control de las soluciones: llevar la cuenta de lo que se ha hecho, de lo que falta por hacer y de si se está haciendo un proceso satisfactorio.
- Sensibilidad a la retroalimentación: necesaria para mejorar la propia actuación.
- Traducción de la retroalimentación en un plan de acción: no sólo necesaria para saber lo que uno no está haciendo correctamente, sino también para expresar ese conocimiento en un plan de acción correctivo.
- Realización del plan de acción.

Como se puede observar todos estos procesos de pensamiento e inteligencia están relacionados directamente con el Pensamiento Crítico y también con las otras capacidades fundamentales.

Otro aspecto igualmente importante es la relación existente entre conocimiento e inteligencia.

STERNBERG, Robert: “ Sternberg Triarchic Abilities Test ”. 1993.

CONOCIMIENTO E INTELIGENCIA

Existen ciertas diferencias entre el conocimiento y la inteligencia. El conocimiento es la información que uno ha almacenado en la memoria y que maneja y utiliza significativamente. La inteligencia, en cambio, es la facultad de emplear con acierto esa información. (La información que no ha sido asimilada en forma significativa no es conocimiento, es simplemente información).

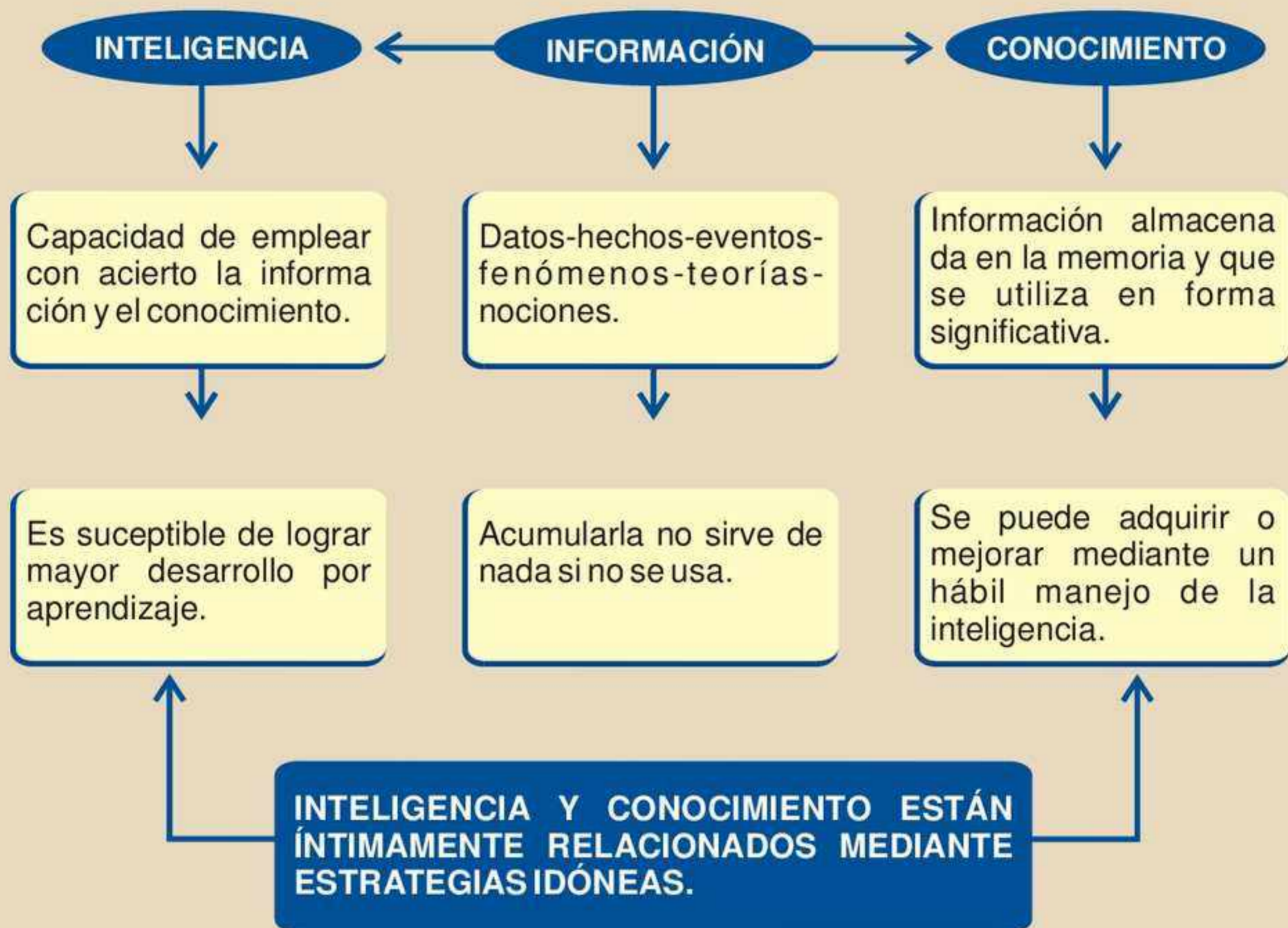
La actuación depende tanto de la información almacenada como de la eficacia de los diferentes procesos que uno puede aplicar para utilizar esa información. Como se puede observar la inteligencia y el conocimiento están íntimamente interrelacionados.

La capacidad de pensar es algo que se puede adquirir o mejorar mediante estrategias idóneas. Sin embargo el pensar es considerado como una capacidad compleja, y o como un conjunto de habilidades que se pueden aprender. La inteligencia se relaciona fundamentalmente con la «potencia» del propio equipamiento mental. El problema en educación radica en lograr el hábil empleo de ella. Y el pensamiento es algo que se puede hacer bien o deplorablemente; suponiendo que para mejorarlo existen estrategias cognitivas para aprender.



El conocimiento es la información que uno ha almacenado en la memoria y que maneja y utiliza significativamente.

DIFERENCIA ENTRE CONOCIMIENTO E INTELIGENCIA



Si las habilidades de pensamiento son patrones de conducta ya aprendidos, y si existe una ejercitación adecuada, es decir, un aumento del propio repertorio de patrones de desempeño intelectual precodificados, funcionarán de manera automática en contextos apropiados, es decir, podrán ser utilizados adecuadamente. Esta viene a ser la tarea que nos toca desarrollar a los (las) docentes: educar a los estudiantes en el uso de habilidades del pensamiento.



BARTLETT

Considera en el pensamiento tres tipos de procesos:

1. La interpolación que implica una introducción de información faltante dentro de una secuencia lógica.
2. La extrapolación o alargamiento de una argumentación incompleta para llevarla a un término, y
3. La reinterpretación o disposición diferente de las pruebas —un cambio de perspectiva— para dar lugar a una nueva interpretación.

Considera que la extrapolación en el desarrollo del pensamiento, es más representativa que la interpolación, por ser la que se produce con frecuencia en las ciencias experimentales, en la vida cotidiana y en la elaboración artística.

La persona que posee pensamiento crítico realizará sin ninguna dificultad estos procesos.

El proceso de reinterpretación tiene mucho en común con lo que se denomina enfoques «alógicos» del pensamiento. Se produce una reinterpretación en aquellas situaciones en que a pesar de disponer de toda la información necesaria, esto no resulta obvio para quien resuelve el problema, es decir la evidencia «está disfrazada». La solución del problema exige que uno vuelva a ordenar la evidencia para examinarlo desde el punto de vista insólito.

El docente debe trabajar cotidianamente con conocimientos y con procesos de pensamiento, que vale la pena clasificar y diferenciar.



BARTLETT, F.C.: "Pensamiento: un estudio experimental y social". Madrid, 1998.



CAPÍTULO 2

PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO

Pensamiento y conocimiento son dos categorías interdependientes. Por una parte el pensamiento es esencial para la adquisición del conocimiento y, por la otra, el conocimiento es esencial para desarrollar el pensamiento. Aunque perfectamente diferenciados sin llegar a ser, antagónicos, son complementarios entre sí, sin embargo es el desarrollo del pensamiento que ha generado el conocimiento.

Dewey pensaba que el conocimiento

práctico se puede asimilar eficazmente si el estudiante lo procesa activamente por una vía intelectual.

Sólo luchando de cerca con las condiciones del problema, buscando y hallando sus propias salidas, se llega a pensar.

Asimismo, existe la evidencia de la dependencia del pensamiento respecto del conocimiento. Podemos incluso definir un pensamiento hábil como la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz.

PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO



El docente debe analizar con los estudiantes las capacidades, las estrategias y los conocimientos necesarios para solucionar una clase determinada de problemas y proporcionarles el camino a seguir para lograr ese propósito.

La cantidad de conocimientos y los métodos generales de operar sobre ellos son esenciales para una eficaz solución de los problemas. El propósito primario de la educación debe orientarse al desarrollo y consolidación de las capacidades teniendo como medio a los conocimientos.

ALGUNAS DICOTOMÍAS: TIPOS DE PENSAMIENTO

Numerosos autores han distinguido dos tipos de procesos intelectuales:

- Un razonamiento lógico riguroso y
- Un tanteo experimental exploratorio en busca de intuiciones (insights).

Bartlett distingue:

- El pensamiento conclusivo vs. • El pensamiento emprendedor.

Mackworth:

- La solución de problemas vs. • La detección de problemas.

Guilford:

- El pensamiento convergente vs. • El pensamiento divergente.

De Bono:

- El pensamiento vertical vs • El pensamiento lateral.

Como se observa, diferentes autores emplean terminologías diversas para señalar los tipos de pensamiento; sin embargo, está ampliamente compartida la opinión de que existen dos tipos de pensamientos cualitativamente diferentes:

Uno analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente, formal y crítico; y el otro pensamiento sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, difuso y creativo. En la vida diaria, nadie es solo analítico, es mas bien equilibrado, es decir, es un poco analítico y un poco sintético.

La mayoría de los principales problemas que nos brinda la vida representan oportunidades para ambos tipos de pensamiento. Cualquier programa educativo de mejora de habilidades de pensamiento que se enfocase en uno de sus tipos, ignorando al otro, sería un programa

incompleto y desequilibrado. Debemos reconocer la importancia de los dos tipos de pensamiento y hacer esfuerzos para mejorar cada uno de ellos.



EL APRENDIZAJE DEL PENSAR O APRENDIENDO A PENSAR

Mal o bien, todo el mundo piensa. Pero todos podemos aprender a pensar mejor, para esto no necesitamos una mente nueva, bastará la que tenemos, haciéndola operar de la mejor manera posible como manifiesta Higuera.

Pero ¿cómo hacerlo?...

Primero: ¿qué significa aprender a pensar?

La capacidad de pensar está siempre presente en todo ser humano normal, lo que se necesita fundamentalmente, son OPORTUNIDADES PARA PENSAR y para examinar los resultados de dicha actividad. El problema radica en que los maestros proporcionen a sus estudiantes oportunidades de ejercitar su pensamiento de manera efectiva. De allí a pensar en forma crítica, sólo hay un paso.

Desde el ángulo del docente, enseñar a pensar implica brindar al alumno ocasiones de comprometerse con el pensamiento, desarrollando en clase diversas actividades que lo hagan pensar.

Desde el ángulo del estudiante, aprender a pensar significa aprovechar las oportunidades y actividades que el profesor le brinde. Pensar activamente buscando respuestas, en vez de escuchar pasivamente las respuestas «correctas» de la información.

Cuando hablamos de pensar pensamiento, no nos estamos refiriendo solamente a los procesos intelectuales o cognoscitivos. No debemos limitar el pensamiento al ámbito del conocimiento. Higuera nos pide que «estiremos» el concepto, abriéndolo a otros ámbitos, proporcionándole flexibilidad y completa humanidad, permitiéndole

incursionar en actividades como : imaginar creativamente, elegir valores, expresar sentimientos y propósitos y toda esa rica y amplia gama de aspiraciones que conforman el anhelo humano.

Por estas razones la Nueva Ley de Educación, Nro. 28044, y el Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria apuntan a atender la integralidad del ser humano, desarrollando no sólo la parte intelectual, sino también los aspectos social y afectivo.

El pensamiento está implicado en la totalidad del hombre, que son el cerebro y el corazón humano, (lo racional y lo subjetivo) en íntima interacción. Raths comenta que los procesos mentales se distribuyen en dos extremos: la «razón pura» y la «emoción pura». En la práctica, por lo general no se da ni la razón ni la emoción en forma puras, por implicar procesos complejos de tipo mental.





El enfoque de pensamiento que defiende Higuera no es «intelectualizante», y si bien compartimos que un pensamiento se nutre de todo lo que posee, es el hombre el que aprenderá a pensar y, al hacerlo dio gran paso inicial para el mejoramiento de la condición y de la calidad humana.

Si intensificamos el proceso de aprender a pensar desde los primeros años de la educación del niño, se desarrollará sin lugar a dudas un tipo de estudiante que mentalmente sea más abierto y receptivo a una amplia gama de valores, alternativas y derroteros de acción. Cuanto mejor sea la

base, mejor será el afronte inteligente y comprensivo del hombre a sus problemas.

La autonomía intelectual supone poseer sentido crítico, que es la esencia del intelecto mismo y de su natural estructura lógica. El esfuerzo educador se centra en desarrollar una estructura lógica con su nutriente natural que es la libertad de pensar (Gustavo Quintanilla). Raths manifiesta que se necesita algo más que libertad de pensamiento y de palabra para enfrentar los desafíos planteados por nuestra sociedad. Se necesita «eficiencia en el pensar», como garantía de hacer cosas también en forma eficiente.



“Raths manifiesta que se necesita algo más que libertad de pensamiento y de palabra para enfrentar los desafíos planteados por nuestra sociedad. Se necesita «eficiencia en el pensar.»”

EL CEREBRO HUMANO Y EL PENSAMIENTO

Nuestra educación, por años, ha privilegiado sólo la razón (hemisferio izquierdo), es decir el pensamiento racional, lógico y formal, dejando de lado la creatividad, la emotividad y la intuición (hemisferio derecho) a las que no hemos estimulado para su desarrollo. Sin embargo, las estadísticas nos muestran que el 30% de adultos aproximadamente, son hemisféricamente derechos (intuitivos, emotivos, experimentales). Einstein fue retirado del colegio, por ser considerado un tonto, posiblemente porque era de tendencia hemisférica derecha; sin embargo, fue un genio.

Es necesario visualizar las diferencias en el aprendizaje, porque sólo así se puede lograr un intercambio de estilos. Identificar estudiantes de diferentes modelos cognitivos es importante para comprender que hay diversas formas de llegar a descubrir el mejor proceso para la solución de un problema. Cada estudiante estructura el nuevo conocimiento en su propio dominio cognitivo, para poder utilizarlo más adelante en su vida.

Todos tenemos diferentes necesidades físicas y sociales. Durante el proceso de aprendizaje algunas personas necesitan por ejemplo, realizar diferentes acciones. Algunos para pensar caminan, otros dibujan, escriben, hablan. La información se construye con todo el cuerpo, no sólo con el cerebro.

Los sentidos sirven porque abastecen a la mente de datos para reflexionar. Las

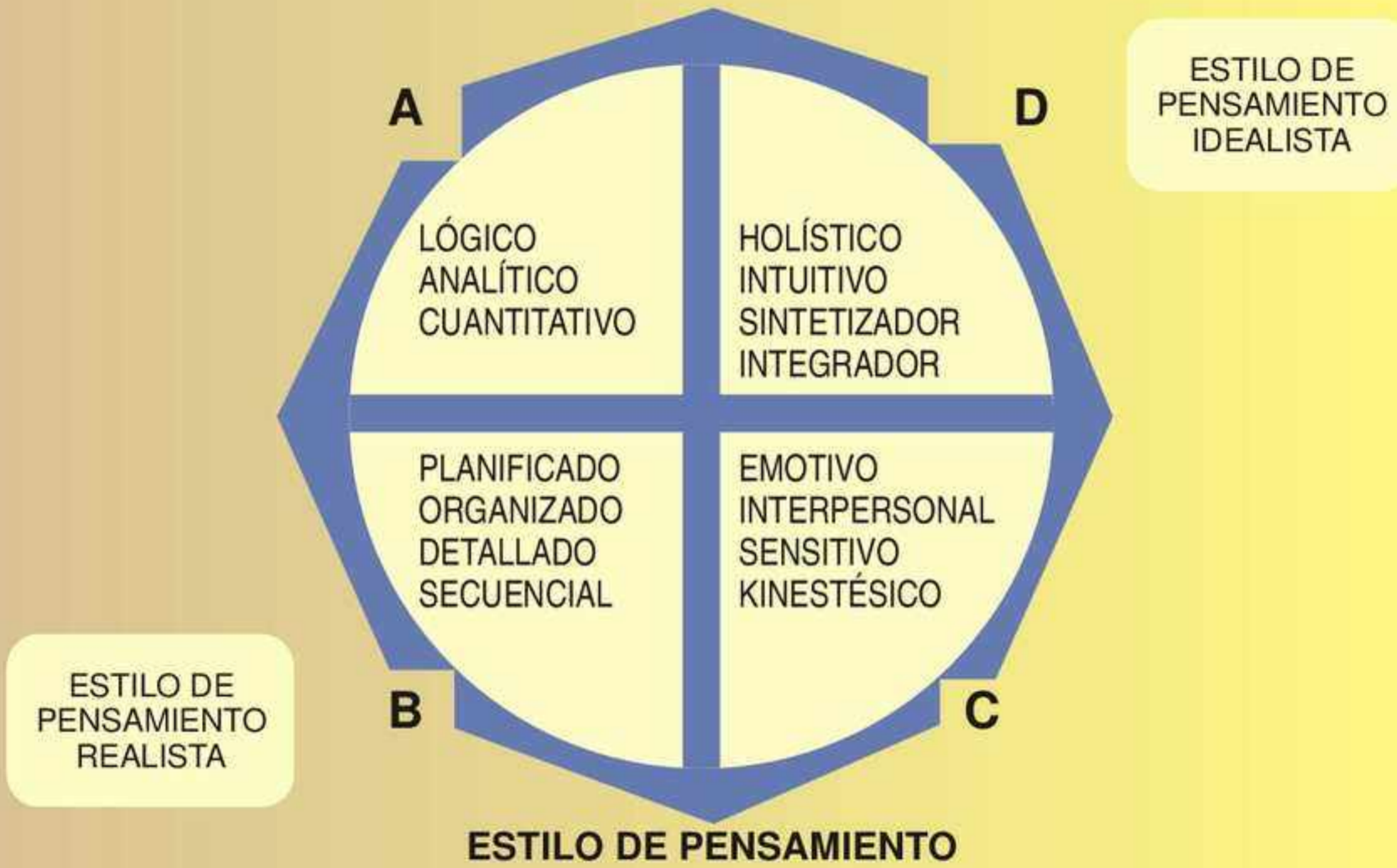
sensaciones son las que organizan los procesos perceptivos. La información la podemos recibir visual, auditiva o táctilmente.

Aprender haciendo es una necesidad biológica, porque nada se aprende hasta que haya sido asimilado en nuestra praxis de vida, en nuestro sistema neuronal.



**PROCESO: SENSACIONES – PERCEPCIONES
– PENSAMIENTOS – ACCIONES**

**MODELO DEL CEREBRO MULTIDOMINANTE DE NED HERMANN
ESTILO DE PENSAMIENTO COGNITIVO**



NED HERRMANN en su teoría del cerebro total integra la neocorteza (los hemisferios derecho e izquierdo) con el sistema límbico, concibiéndolo como una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas o cuadrantes. Cada una realiza funciones diferenciadas así:

- **Cuadrante A: Lóbulo superior izquierdo.** Se especializa en el pensamiento lógico, cuantitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos.
- **Cuadrante B: Lóbulo inferior izquierdo.** Se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado.
- **Cuadrante C: Lóbulo inferior derecho.** Se caracteriza por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico.
- **Cuadrante D: Lóbulo superior derecho.** Se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico.

HERRMANN, Ned: "The Creative Brain". The Ned Herrmann Group.

Las cuatro áreas antes señaladas se combinan y forman, a su vez, cuatro nuevas modalidades de pensamiento; estas son:

- A Realista y de sentido común, formados por las áreas A y B (hemisferio izquierdo)
- B Idealista y kinestésico, constituido por las áreas C y D (hemisferio derecho);
- C Pragmático o cerebral, conformado por los cuadrantes o áreas A y D;
- D Instintivo y visceral formado por las áreas B y C (sistema límbico)

Los enfoque de la Neurociencia representada por Sperry, McLean y Herrmann confirmaron la especialización de los Hemisferios Cerebrales, los mismos que aplicados a la moderna pedagogía son de gran utilidad para el desarrollo del Pensamiento Crítico.

La capacidad de hablar, escribir, leer y razonar con números es fundamentalmente una responsabilidad del hemisferio izquierdo; mientras que la habilidad para percibir y orientarse en el espacio, trabajar con tareas geométricas, elaborar mapas conceptuales, rotar mentalmente figuras, son ejecutadas predominantemente por el hemisferio derecho.

Herrmann ha propuesto el **modelo del cerebro total**, formado por cuatro cuadrantes, que determinan estilos diferentes de procesamiento de información en los individuos, aun cuando se admite que el cerebro funciona como una totalidad integrada. Estos hallazgos implican que la planificación y programación del currículo, por parte del docente, debe tomar en cuenta

los estilos de aprendizaje; y por lo tanto, el diseño de estrategias atenderá estos distintos estilos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La diferencia del procesamiento de los dos hemisferios puede ser establecida de la manera siguiente:

Por una parte el **hemisferio izquierdo** procesa secuencialmente paso a paso; este proceso lineal es temporal, en el sentido de reconocer que un estímulo viene antes que otro. La percepción y la generación verbales dependen del conocimiento del orden o secuencia en que se producen los sonidos. Este tipo de proceso se basa en la operación de análisis. Es decir, la capacidad de discriminar las características relevantes, para reducir un todo en sus partes significativas.

El **hemisferio derecho**, parece especializado en el proceso simultáneo o en el proceso en paralelo; es decir, no pasa de una característica a otra, sino que busca pautas y gestalts.(*)

HEMISFERIO IZQUIERDO

- Procesa paso a paso
Secuencias: de A. a B. a C.
Mira los detalles: un granito
- Ordena el mundo en piezas y partes identificables o nombrables
- Es lógico: busca la causa y el efecto
- Es receptivo para comprobar o verificar hechos
- Prioriza la información
Produce pensamiento lineal,
- Se rige por ideas gobernadas por esquemas o reglas: dibuja a partir de códigos preconcebidos que brindan información organizada
- Dominio de la sintaxis, el enlace gramatical de las palabras
- Puede recordar secuencias motoras complejas
- Habla, habla y habla sabe "como" hacerlo
Es expresivo verbalmente usando palabras como signo: "una mujer es un ser humano hembra".

MENTE SIGNO



De Lusser Rico,
Gabriela "Writing the
Natural Way"

HEMISFERIO DERECHO

- Procesa todo de una vez, en simultáneo. En una imagen compleja mira la totalidad: una cara conecta el mundo en totalidades.
- Es analógico: busca correspondencias y semejanzas.
- Es receptivo para calificar aspectos no definidos del mundo: mundo subjetivo
- Prioriza la emoción
- Produce pensamiento intuitivo
Apertura de ideas, transformaciones,
- Dibuja patrones no estructurados pero que expresan sentimientos
- Es de sintaxis limitada a imágenes o a frases que forman parte de una unidad, como en texto de un poema, canciones.
- Puede recordar imágenes complejas
- Usa imágenes, no palabras
- Descubre "qué es"
- Es receptivo verbalmente para diseñar con las palabras (John Updike)

MENTE DISEÑO

(*) Gestalts según la corriente Gestalts. Formas, pautas, configuración o conjunto total. Estructuras en la que las partes están interrelacionadas de manera que el todo no puede ser inferido de las partes consideradas separadamente.

Integra partes, componentes y los organiza en un todo. Se interesa por las relaciones. Este método de procesar tiene plena eficiencia para la mayoría de tareas visuales y espaciales y para reconocer melodías musicales, puesto que estas tareas requieren que la mente construya una sensación del todo al percibir una pauta en estímulos visuales y auditivos.

Vertientes teóricas de la Pedagogía Contemporánea

Actualmente en la Pedagogía Contemporánea se viene trabajando con dos vertientes teóricas: una que constituida por las **Teorías Cognitivas**, con representantes como: **Ausubel, Piaget, Bruner, Vigotsky**, entre otros, que enfatizan los procesos cognitivos e intelectivos que internamente desarrolla el(la) estudiante, adquiriendo una serie de capacidades, habilidades y destrezas a fin de tener resultados de aprendizaje exitosos.

Estas teorías, que sólo enfocaban los procesos intelectivos, recibieron algunas críticas de connotados estudiosos en la materia, aunque el mismo **Vigotsky** ya había adelantado que el ser humano aprende de su contexto social y cultural, al proporcionarle una mirada más integral del ser humano en su totalidad y complejidad.

Actualmente, también la Pedagogía Moderna se vale de otra vertiente teórica que es la **Teoría Histórico-Crítica** que considera la relación dialéctica existente entre teoría y práctica y al ser humano le reconoce la importancia no sólo de los aspectos cognitivos, sino también de los aspectos afectivos, los sentimientos, emociones, valores y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el estudiante. Constituyéndose en consecuencia, se constituye en un enfoque teórico más integral y holístico.

En este sentido, el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básico Regular, recoge en sus lineamientos teóricos, ambos enfoques, considerando al estudiante como un ser integral con dimensiones cognitivas, afectivas y situado en un contexto sociocultural, incluyendo la dimensión espiritual y trascendente del ser humano.



Para desarrollar el pensamiento crítico, el docente debe utilizar ambas teorías. A continuación veremos la teoría Histórico-Crítica aplicada a la pedagogía:

EL “PARADIGMA CRÍTICO” DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Basándose en Habermas, Young, Carr-Kemmis, entre se pueden decir de la pedagogía histórica crítica lo siguiente:

En todo proceso de conocimiento y aprendizaje existe una triple relación dialéctica entre: trabajo, lenguaje e interacción social. Los seres humanos tienen una motivación para ejercer un control sobre los objetos naturales, a través de un saber instrumental que se efectiviza en el trabajo (Habermas le llama interés técnico y por esta razón el Diseño Curricular Nacional de la EBR considera un área de Educación para el Trabajo que desarrolla la capacidad emprendedora y la capacidad crítica).

El hombre es un ser comunicativo. La comunicación humana es un principio de acción capaz de encauzar la acción social y, en caso necesario, llegar a transformarlo,

(por eso se requiere desarrollar las capacidades cognitivas previstas en el interés práctico, según Habermas).

Los sujetos van más allá de los significados subjetivos, reflexionan y construyen hasta alcanzar un aprendizaje emancipador (interés emancipador). Todo saber humano está mediado por la conciencia y la libertad. Este es el **paradigma crítico**.

En este sentido, Habermas llama la atención sobre el nexo entre teoría y práctica. La criticidad no debe entenderse únicamente en el proceso de formación del conocimiento, sino también en la acción concreta y en las formas de trabajar. Nos dice igualmente, que toda ciencia social como la Pedagogía, tiene funciones que deben ser analizadas convenientemente, antes de ser asumido o implementados en el aula.

- La Pedagogía es un esfuerzo humano de construcción de los “cómo del aprendizaje” y que éste requiere de la participación activa del que aprende en la construcción del saber y en el control del lenguaje y demás actividades del aprender.
- Como práctica humana la Pedagogía se construye con un interés específico: con un enfoque positivista (que enfatiza el desarrollo empírico-causal del conocimiento), interpretativo (que pone énfasis en un conocimiento que desarrolla significados y en su aplicación práctica) y crítico (que asume la reflexión relativizante y constructora como eje en el desarrollo del conocimiento).
- La Pedagogía como reflexión de la práctica educativa inserta en la dimensión social, se debería hacer con un «interés emancipatorio».
- La teoría de «acción comunicativa» de Habermas explica la posibilidad de realizar el cambio social a partir del acto comunicativo, es decir de la capacidad de argumentación de las personas. De esta manera **la «crítica» se convertirá en un instrumento de transformación social y la Pedagogía en un arma de educación emancipatoria.**

La Pedagogía en cuanto ciencia social crítica se construye en el nexo teoría-práctica. Un medio central para ello es la investigación - acción educativa. No tanto como una investigación en estricto sobre la educación, sino como experiencia válida para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, de la que puede extraerse teoría.

En este sentido, no puede haber un docente que no conozca teorías pedagógicas contemporáneas como las teorías cognitivas, y la Pedagogía Histórico-Crítica para realizar su práctica, y de ese modo evitar que ella se convierta en un mero «hacer» sin rumbo y sin orientación clara del porqué se utilizan determinadas estrategias y qué resultados se espera alcanzar.

Apple ha insistido en los efectos del currículo oculto de la escuela, proponiendo que se supere el concepto clásico de «saber», en favor de un «saber práctico» construido por estudiantes y maestros en el quehacer cotidiano de la vida y de la escuela.

Giroux postula por su parte, que la escuela se convierta en un «espacio de diálogo y de crítica». De esta manera las personas podrán manifestar su opinión y construir igualitariamente la verdadera democracia. Entre sus lineamientos destaca la ética como tema central de la pedagogía crítica. Supone que los educadores intenten comprender más plenamente cómo los diferentes discursos ofrecen a los estudiantes diversos referentes éticos, para que estructuren sus propios «yo ético» y su relación con la sociedad en general.

También, plantea que la Pedagogía Crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento y aprendizaje, mediante su insistencia en romper límites disciplinares y crear nuevas esferas en las que se pueden desarrollar capacidades para producir

conocimientos, tal como se plantea en el Diseño Curricular Nacional.

La Pedagogía Histórico-Crítica se hizo presente en América Latina, con la propuesta de Educación Liberadora del eminente educador brasileño Paulo Freire. Posteriormente, estuvo presente en el movimiento de Educación Popular y ahora en las propuestas de la Pedagogía Problemática y de la Pedagogía Conceptual.

La Educación Liberadora

Freire retoma la teoría crítica en tres aspectos centrales: el nexo entre teoría y práctica; la situación del enmascaramiento de la realidad a que se ve sometido el sujeto, hasta dejarlo «alienado» de la Historia, y la «problematización» de la práctica como mecanismo para superar la alienación. Desarrollar una educación liberadora supondrá por lo tanto, avanzar hacia una propuesta educativa de concientización, en la que los sujetos junten teoría-práctica, usando el método problematizador (psicosocial). De esta manera la «pedagogía del oprimido» se convertirá en una verdadera práctica de «educación liberadora».

Freire señala que el punto de partida es colocar a la educación como mediadora de la recuperación de sujeto de la educación como «ser-persona». Para ello hay que recuperar el «tener», toda vez que el «tener es condición necesaria para ser». Al tomar conciencia de lo que «tiene» o de lo que «no tiene», el estudiante toma conciencia de lo que «es». Esto se consigue presentando situaciones concretas, en las que el «sujeto no solamente aprende» códigos lingüísticos o de saber, sino que aprende a leer la realidad.

Si se hace en grupo, al problematizarse, el sujeto aprende no solamente los saberes, sino que descubre su situación de alienación; de la conciencia del «tener», llega a la conciencia del «ser».

La educación liberadora postula la importancia del diálogo, de la «pedagogía de la pregunta». Para ello, hay necesidad de una «palabra generadora», es decir, de alto significado en el grupo. En realidad cada palabra generadora «codifica» una situación donde viven los sujetos. Al «decodificar» la palabra, el estudiante no solamente descubre el significado lingüístico, de lo que se enseña, sino que descubre su propia realidad y, al hacerlo, «se descubre a sí misma».

Los nuevos saberes deben servir como medios para la toma de conciencia, para la organización y la movilización, logrando un esfuerzo transformador del sujeto, a través del trabajo, en la producción de bienes materiales y no materiales.

Los contenidos de la educación recuperan el saber formalizado y el saber popular, cotidiano. Sobre los mismos temas de aprendizaje, se toma en cuenta los aportes de la ciencia, o sea el conocimiento científico y el saber popular, obteniendo un «saber válido».

La investigación-acción es una estrategia que desarrolla el conocimiento y la práctica social, se investiga la realidad y se van apropiando sistemáticamente de ella, usando una metodología problematizadora (que señala el porqué de las cosas, cuáles son sus causas y sus efectos y qué se propone para mejorar la situación) para la producción del conocimiento y la transformación social.

Se busca que los estudiantes interpreten su realidad, analicen sus dificultades o problemas existentes, se relacionen los unos con los otros, formulen planes de acción colectiva, elaboren conocimientos, adquieran habilidades y destrezas que necesitan para realizar acciones o proyectos colectivos que respondan a las necesidades de su contexto. A esto es lo que llamamos desarrollo del Pensamiento Crítico.

En esta tarea, el diálogo educativo es parte de la naturaleza misma del quehacer educativo y no una estrategia metodológica o una simple técnica de enseñanza; es decir, debe concebirse como un medio para conseguir determinados resultados, o para convertirnos en amigos de nuestros estudiantes. El diálogo es un medio de liberación y debe ser entendido como parte de nuestra naturaleza y lo que nos hace más humanos. Mediante el diálogo sabemos lo que sabemos, pero también sabemos lo que no sabemos, es una reflexión conjunta, y de esta manera podemos actuar críticamente para transformar la realidad (Freire-Shor, 1987).

El diálogo es la confrontación en busca de la verdad, es una negociación en busca de los acuerdos de los(las) dialogantes. Se dialoga sobre «saberes», y se genera un verdadero diálogo intercultural.

La práctica educativa crítica apunta a concretizar procesos emancipadores individuales y sociales. Que las personas desarrollen saberes para liberarse y avanzar, saberes para «cruzar las fronteras del statu quo» personal o social (Giroux) que significa construir su propio discurso, el trabajo intelectual en el marco de un discurso es de descubrimiento y construcción permanentes.

Pero no hay posibilidades de hacer cambios, si no existe poder. Un sujeto cambia, cuando tiene **autocontrol o poder de sí mismo; un grupo cambia, con el poder interno del mismo**. Un grupo cambia, con el poder interno del mismo y una sociedad cambia cuando hay un ejercicio del poder. El poder así es entendido como democracia real. Habermas dice que el ejercicio democrático del poder supone negociación; de esta manera, cualquier disenso inicial se convierte en consenso, que es una nueva situación del diálogo intercultural.

La negociación cultural en la práctica educativa tiene siete connotaciones según Marco Raúl Mejía:

- Se negocian culturas.
- Se negocian mediaciones.
- Se negocian enfoques (sentidos y significados).
- Se negocian representaciones.
- Se negocia - capacidad de negociar saberes técnicos;
- Se negocia institucionalidad; y
- Se negocia la lógica interna del aprendizaje.

Se trata de transformar el espacio-geográfico ecológico. en espacio económico-productivo, este a su vez debe

convertirse en un espacio organizativo-social y finalmente, en un espacio político, de democracia y equidad. En cada uno de estos tránsitos hay una mediación de la práctica educativa. La enseñanza y el aprendizaje promueven la conciencia y desarrollan capacidades para que el sujeto dar nuevas connotaciones a cada espacio.

Los docentes deben orientar a los estudiantes hacia la aceptación crítica del pasado la aceptación crítica del futuro, porque reconociendo tendencias el futuro se vuelve predecible, controlable y con posibilidades de reorientación. Esto, entonces le permite no solamente contextualizar su saber, sino fundamentalmente reconceptualizarlo; es decir ubicarlo y ponerlo al servicio de un nuevo escenario. Significa que al educando hay que orientarlo hacia su proyecto de vida y su futuro desarrollo, según sus potencialidades naturales y culturales.

EL ROL DE LA ACCIÓN EN EL DESARROLLO DEL SABER

Para la Pedagogía Crítica, el saber se construye en y a partir de la acción. La acción permitirá encontrar situaciones-problema que deben ser resueltas en la vida cotidiana. Para resolverlas, hay necesidad de contar con un saber; la práctica interna del estudiante le permitirá tomar conciencia de esta deficiencia del saber, que le obliga a indagar e investigar para llenar este vacío (acción externa).

Las acciones internas y externas en el aprendizaje le permitirá aplicar los saberes y resolver las situaciones problemáticas que se le presentan. La acción es la que le permite solucionar un problema y la reflexión sobre la acción (abstracción) es lo que produce saber y saber hacer.

No se trata de acciones meramente manuales, sensoriales y externas al sujeto, sino de acciones que involucran la objetividad y subjetividad de la persona. En este sentido, el docente debe tomar en cuenta, que hay muchos tipos de acción:

- Acción real, concreta, mediante la cual transformamos físicamente el mundo.
- Acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente, o identifico en un contexto esos procesos.
- Acción abstracta, mediante la cual utilizo objetos, conceptos abstractos, como cuando saco la raíz cuadrada a una cantidad.
- Acción sobre las cosas del mundo, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o interacción.
- Acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental, como por ejemplo valiéndose de textos, relatos y las acciones de los(las) otros(as), como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración.



PENSAMIENTO CRÍTICO Y CULTURA INVESTIGATIVA

«La criticidad» como término y como contenido, tiene un sustento filosófico aceptado por la comunidad científica de este campo, que utilizado conjuntamente con la «fundamentalidad», o sea la búsqueda de los fundamentos, coadyuva para llegar a la verdad y permite una tarea desideologizante (Stoppino y Villoro).

Los docentes con los aportes de la Pedagogía Histórico-crítica debe buscar que los estudiantes no acepten ingenuamente nuevos saberes. Lo que se requiere es promover es un esfuerzo intelectual, crítico su práctica cotidiana, para que no acepten sin reflexión y por simple hábito las ideas y los modos de actuar sin investigar los fundamentos de las cosas que les permitan conocerlas de una manera definitivamente real» (Horkheimer).

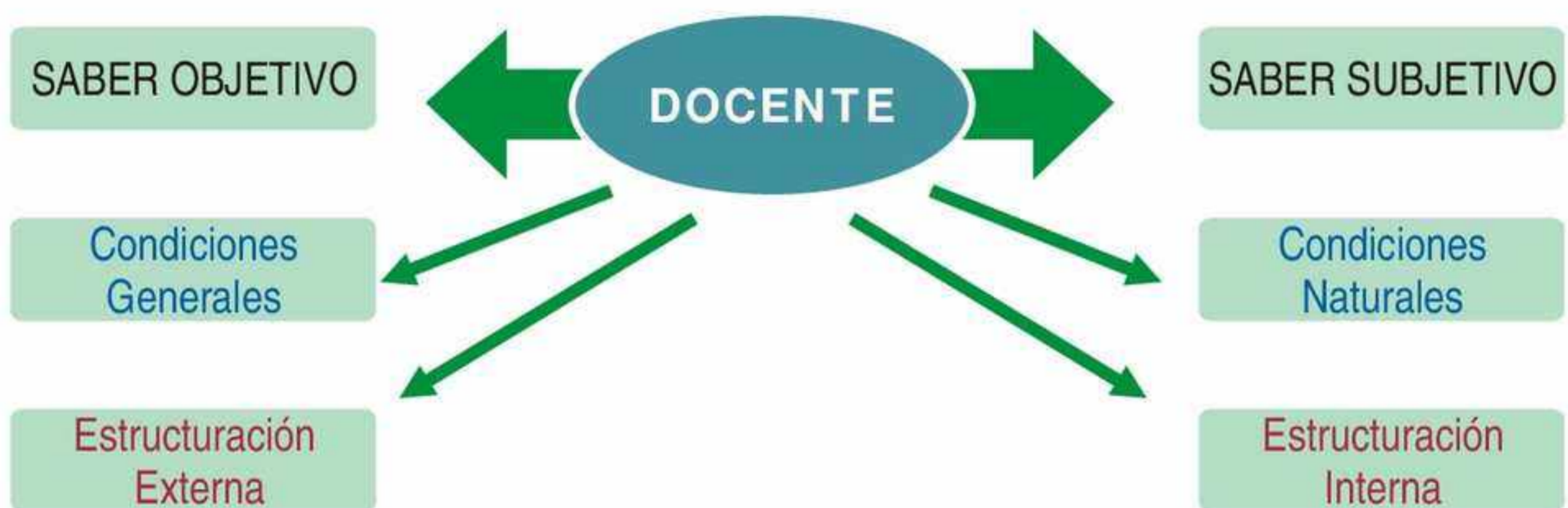
Se trata de ir formando una cultura investigativa, no de convertir al estudiante en un investigador, sino de desarrollar actitudes investigativas. de manera permanente y sistemática en él hasta lograr que maneje estas capacidades:

- Busca satisfacer sus necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud) usando el CONOCIMIENTO CIENTÍFICO y sus CAPACIDADES.
- Acepta ideas relacionadas al conocimiento científico;
- Usa palabras y gestos relacionados al quehacer científico;
- Asume actitudes y valores favorables al uso de la ciencia;
- Practica costumbres y formas de actuar propias de quien acepta el conocimiento científico;
- Acepta como prototipos de personas, a científicos vivos o muertos.
- Utiliza medios y materiales afines a la ciencia.

Para lograr lo enunciado en el aula y fuera de ella los docentes deben promover trabajos de investigación sencillos, que se ejecutan consultando bibliografía, utilizando la técnica del fichaje y elaborando informes, a fin de desarrollar en ellas las habilidades investigativas mas indispensables.

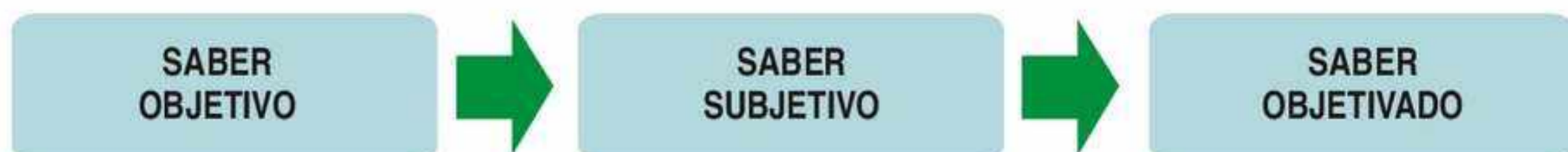
APRENDIZAJE CRÍTICO

El aprendizaje crítico se da en la relación dialéctica entre las condiciones naturales de los sujetos y sus condiciones culturales, a través del proceso de interacción social. Por lo tanto, un proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de los docentes, y en función del criterio de estructuración externa e interna de los saberes que se aprenden.



En el aprendizaje crítico, operativamente importa establecer un nexo dialéctico entre:

- El saber objetivo, que viene a ser el contenido del aprendizaje.
- Las habilidades para convertir el saber objetivo en saber subjetivo y poder concretizarlo de nuevo en saber objetivado (lo que constituye en las capacidades), y
- La instauración de un proceso interno de relativización del saber objetivo, subjetivo y objetivado.



En relación al redescubrimiento del saber, los sujetos van descubriendo lo que a su vez, ya ha sido creado por la humanidad, es decir van redescubriendo lo descubierto, guardando enormes semejanzas con la historia de la ciencia.

El estudiante debe tomar conciencia de su yo histórico como estudiante, porque es el

instrumento real y personal de su aprendizaje.

Esta conciencia supone aceptación crítica de su yo natural y culturalmente determinado. El(la) estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades, pero al mismo tiempo pugna por modificar positivamente sus condiciones personales y las del entorno.

ENSEÑANZA CRÍTICA

Los docentes deben buscar convencer a los estudiantes sobre la necesidad de darse cuenta de que son capaces de aprender y conformar con él una comunidad de aprendizaje. De la CONCIENCIA DE APRENDER, la humanidad llega a la CONCIENCIA DE ENSEÑAR. No hay posibilidad de separar ambos procesos.

Desde la perspectiva del pensamiento docente la enseñanza es crítica según J. Contreras, cuando:



- Pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas.
- Sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar.
- Permite establecer nuestros propios límites, y nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada.
- Crea condiciones que hacen referencia a nuestro propio pensamiento, como al contexto de la Institución Educativa, y los otros contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve (Edith Litwin).

Hay una serie de estrategias de enseñanza en este campo, algunas todavía no muy explicitadas para poder aplicarlas en la práctica educativa. He aquí algunas:

- Duda y liberación de la duda (Gadotti)
- Uso sistemático de la pregunta (Freire)
- Promoción de la esperanza y el deseo de cambio (McLaren).
- Sesión crítica de la enseñanza en el aula (Young)
- Trabajo investigativo y negociación cultural (Pérez Juárez). Flujos y redes del saber crítico (Catells).
- Desarrollo del pensamiento crítico (Priestley).
- El método problémico (Bravo).

Un mayor detalle de estrategias y métodos para el desarrollo del pensamiento crítico podrá verse más adelante en el acápite correspondiente.

Los docentes con este enfoque teórico y las recomendaciones prácticas que se alcanzan, poseerá elementos de juicio más claros y útiles para desarrollar con éxito el pensamiento crítico en su trabajo cotidiano.

A continuación veamos algunos tópicos más operativos que ayudarán a concretizar y aplicar los enfoques teóricos que hemos venido explicitando. Hemos visto cómo algunos autores nos señalan una serie de rutas con sus respectivos componentes. A continuación veamos otra ruta y las fases por que pasa esta capacidad fundamental para poder adquirirla.

PENSAMIENTO Y CONDUCTA

Los docentes andamos preocupados por la forma cómo se comportan algunos de nuestros estudiantes frente a las tareas que realizamos en clase. Raths y colaboradores postulan que existe una vinculación estrecha entre el pensamiento y cierta clase de conductas.



- El pensamiento está definido por toda una serie de operaciones o procesos mentales, cuya ejecución activa la capacidad de pensar y la perfecciona. El pensamiento se refiere a la manipulación y combinación mentales de representaciones internas, siendo las materias primas fundamentales: los imágenes, los conceptos, palabras y los símbolos. No obstante abarca diversos procesos mentales; por tanto, el acto de pensar está dado por una serie de operaciones del pensamiento: exploratorias, clarificadoras y resolutorias.
- La conducta en cambio, está definida mediante algunos síndromes de comportamiento inmaduro provocados por el descuido, olvido o desprecio de los procesos del pensamiento.

Pensar es un término global que abarca diversos procesos mentales, operaciones de pensamiento, cuya clasificación agrupar según el tipo de función que desempeña en las siguientes clases o categorías:

recolección de información, procesamiento de datos, cálculo de probabilidades y toma de decisiones, este proceso podría simplificarse mediante la secuencia siguiente:

Ver-Juzgar-Actuar = Explorar-Clarificar-Resolver

Otro camino para llegar al pensamiento crítico considerando las operaciones que implica, es éste:

■ OPERACIONES EXPLORATORIAS.

Llamadas así porque permiten examinar las cosas, personas y situaciones en busca de información. Comprende el desarrollo de las siguientes operaciones mentales:

- **Observar y describir.** Observar como el inicio de otros procesos mentales, es prestar atención, percibir, aguzar los sentidos, darse cuenta. Describir, en cambio es informar sobre las observaciones hechas, es aprender a determinar la diferencia entre lo que se observa realmente y lo que «se añade» a lo observado.
- **Comparar.** Consiste en discriminar, confrontar y cotejar. Toda comparación plantea la búsqueda tanto de diferencias como de semejanzas, en el objeto motivo de nuestra atención.
- **Reunir y organizar datos.** Implica recoger de una o más fuentes y con una finalidad específica, datos y documentación que atañen a determinado tema, consiste asimismo en ordenar la información reunida siguiendo pautas y esquemas lógicos.
- **Buscar supuestos datos.** Suponer es conjeturar, dar algo por hecho o existente. En toda situación en la que se extraen y aceptan determinadas conclusiones, se formulan previamente una o más suposiciones claves. Suele ser útil y entretenido buscarlas y compararlas con los hechos concretos, para verificar su verdad, falsedad o probabilidad.



■ OPERACIONES CLARIFICADORAS.

Llamadas así porque ayudan a despejar ideas y afinar criterios, despojándolos de elementos perturbadores. Comprende el desarrollo de las operaciones mentales siguientes:

- **Resumir.** Es compendiar, sintetizar, presentar algo «en pocas palabras». Es establecer de modo breve y condensado, la esencia de lo presentado. Un resumen es conciso pero sin omisión de puntos importantes esenciales o significativos.
- **Clasificar.** Es encasillar, poner en orden, agrupar, reunir y distribuir cosas conforme a ciertos principios, generalmente de acuerdo a lo que tienen en común, con lo que se obtienen ciertos grupos, clases o categorías.
- **Codificar.** Es juzgar, estimar, valorar. Codificar no es cuestión de buscar faltas o de censurar. Implica un análisis y valoración de las cualidades, defectos o limitaciones de lo que se está estudiando. El que critica debe hacerlo con fundamento. La verdadera crítica no derrumba, más bien construye y no se deja arrastrar o manipular por medios emocionales o por información incompleta o distorsionada.
- **Juzgar, Estimar, Valorar.** Consiste en apreciar en su justo valor algo que resalta motivo de análisis crítico. Se traduce en la emisión de valor o de apreciaciones críticas.

■ OPERACIONES RESOLUTORIAS.

Preparan el camino para el hallazgo de soluciones y planteamientos creativos, realistas y oportunos. Comprende las siguientes operaciones mentales.

- **Imaginar.** Es ver lo que aún no es, pero puede ser. Esta operación incita a concebir, cambiar viejas maneras, inventar otras nuevas, y salir de la rutina o apatía. Como tal es un rasgo del pensamiento creativo.
- Las soluciones últimas a los problemas son racionales; el proceso para encontrarlas no suele serlo. En mas bien de fluidez imaginativa.
- **Formular hipótesis.** Las hipótesis son ideas provisionales que representan posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema. El planteo imaginativo de hipótesis ante una situación dudosa promueve corrientes de ideas y planteamientos nuevos.
 - **Interpretar.** Es descifrar, traducir, explicar, «leer entre líneas». Es un proceso por el cual damos o añadimos sentido o significado a los hechos y experiencias, relacionamos causa y efecto, llegamos a conclusiones o deducciones basadas en datos que las respaldan.
 - **Tomar decisiones valorativas.** Tomar una decisión es elegir entre alternativas que representan valores. Implica la idea de «tomar partido». Remite a la pregunta: ¿qué hacer y por qué?

LAS CONDUCTAS INMADURAS

Muchos ejemplos de nuestra conducta nos indican la presencia o ausencia de pensamiento. Higuera manifiesta que las conductas «inmaduras» que aquí se presentan, son posibles conductas asociadas con determinadas deficiencias en el modo de pensar. He aquí algunas categorías que, con seguridad, no engloban otras conductas que los maestros conocerán, pero nos sirve, para orientar un diagnóstico y su posible tratamiento:

- **Impulsividad.** Acciones rápidas y hechas al azar. El impulsivo no reflexiona habitualmente, hace lo primero que se le ocurre. No se «toma su tiempo» para considerar un problema, saca conclusiones apresuradas, y se lanza a la acción sin examinar posibles alternativas. Aunque prometa que la próxima vez lo hará, llegado el momento de hacer o decidir algo. De hecho, no piensa.

¿Qué hacer?

El impulsivo necesita de un ritmo más lento y reflexivo, que se lleva a cabo paso a paso. Puede pedírsele que busque alternativas o cuatro maneras de hacer algo sobre un tema y que elija la que crea mejor. Si hace una generalización, pedirle que escriba algunas que les apoyan. También que observe una comisión de trabajo y que describa sucesivamente todos los pasos que observó en su trabajo.

- **Dependencia excesiva del profesor.** Prácticamente en todas las clases hay estudiantes que parecen siempre «atascados», que continuamente necesitan y piden ayuda para proseguir su trabajo. Les cuesta empezar una tarea, porque no están seguros de lo que deben hacer o temen hacerlo mal, y cuando se les ayuda a emprenderla, la inician pero inmediatamente piden ayuda para el paso siguiente. Parecen depender completamente de otros en sus tareas escolares.

¿Qué hacer?

Hay que darle oportunidades de pensar y de obrar de manera independiente. Pedirle, por ejemplo, que haga un proyecto, que vea para ello qué libro necesitará, qué materiales y en qué orden los utilizará. Luego que evalúe su plan para verificar si pudo cumplirlo y si tuvo que modificarlo, qué cambios hizo. Así mismo que redacte una lista de las cosas que es capaz de hacer solo por ejemplo, andar en bicicleta. A medida que adquiere independencia puede pedírsele que vaya aumentando la lista.

- **Conducta categórica, asertiva.** Es el caso del estudiante que parece tener todas o casi todas las respuestas, que cree tener razón siempre y que se muestra reacio a reconocer otras alternativas aparte de la suya. Muchas de sus expresiones son del tipo «todo o nada». Hay una característica de rigidez e inflexibilidad en sus convicciones. Es autoritario, brusco y temerario en sus juicios, exagerado e irrazonable en la discusión.

¿Qué hacer?

Se debe tratar de hacer que reflexione sobre alcance de lo que dice y que asuma la responsabilidad correspondiente. Cuando plantee algo se le puede pedir que sustente sus afirmaciones: ¿Qué pruebas tiene? ¿Está completamente seguro? ¿Es objetivo? Hacer que examine diversas hipótesis: ¿Cuáles parecen razonables? ¿Cuáles difíciles de aceptar? ¿Puede respaldar sus supuestos o hipótesis?

- **Conducta rutinaria.** Es el caso del estudiante que se resiste a las ideas nuevas, a las nuevas formas de hacer las cosas, a las nuevas situaciones. Prefiere caminos viejos, senderos conocidos, formas que le son familiares. Generalmente dice: ¿no podemos hacerlo como antes? La discusión en grupo suele molestarle por la variedad y novedad de las sugerencias. Opina que representan tantas cosas que hacer, no se puede llegar a ninguna parte si no se tiene una manera usual de hacer las cosas.

¿Qué hacer?

Este(a) estudiante requiere de nuevas maneras de hacer las cosas. Cuando se le encargue un deber, se le pide que proyecte tres o cuatro maneras distintas de hacerlo. Puede hacer muchas comparaciones: de distintas operaciones matemáticas, de las diversas maneras cómo han hecho resúmenes sus compañeros(as), de clasificaciones, de diversos puntos de vista. Cuando se presentan oportunidades de plantear hipótesis necesita examinar cierto número de soluciones posibles.

- **Incapacidad para concentrarse.** Hay estudiantes que empiezan con grandes bríos sus trabajos, pero que «se cansan» pronto. Sus mentes vagabundean, no prestan atención, parecen estar «en las nubes». Empiezan a realizar algo y, aparentemente, se desvían hacia otros rumbos. No pueden concentrarse en el asunto que tienen entre manos. Es común que insistan en que deben pensar en lo que están haciendo.

¿Qué hacer?

Decirle al estudiante que piense, no basta. Necesita que se le facilite actividades que le hagan pensar. A veces un lugar tranquilo ayuda a la concentración. La planificación es importante para concentrarse, tanto para las tareas como para la utilización del tiempo libre. Suele ser muy efectivo, cuando empieza a trabajar en una tarea, preguntarle qué se propone hacer para terminar la tarea.

- **Resistencia a pensar.** Muchos profesores conocen estudiantes que parecen no querer pensar, que evitan pensar. Les gusta hacer cosas pero no pensar en cómo ni por qué las hacen. Su lema es: «si tienes algo que hacer, adelante y hazlo. No pierdas el tiempo pensándolo». Les molesta la gente que piensa en todo antes de hacerlo. Suponen que al maestro le corresponde el trabajo de pensar y que a los estudiantes se les tendría que dar las respuestas correctas. Detestan investigar y profundizar las cosas.

¿Qué hacer?

Necesitan experiencias en operaciones del pensamiento: interpretación, compilación de datos, clasificaciones, hipótesis, imaginación, comparaciones, trabajos independientes. Planteándoles constantemente situaciones que los hagan pensar y valorando positivamente cuando lo hacen, en una forma de revertir este tipo de conducta.

- **Falta de confianza en el propio pensamiento.** Pertenecen a este grupo los estudiantes que jamás se atreven a contestar preguntas en clase, no porque sean tímidos, sino porque tienen miedo a arriesgarse a revelar su pensamiento. Al terminar la reunión es capaz de decir que quería sugerir algo, pero que no sabía cómo sería recibido, que quizás se reirían de él o lo pondrían en ridículo. Se siente a salvo cuando ni él ni sus ideas son expuestas a posibles críticas.

¿Qué hacer?

Estos estudiantes necesitan oportunidades de compartir mutuamente sus pensamientos y de cometer errores sin temor al ridículo. Necesitan desterrar la idea de que nuestros pensamientos deben ser absolutamente ciertos y si no es mejor callarse. El docente debe evitar juicios de valor como «bueno y malo», «correcto y equivocado» y más bien preguntar: ¿Dio resultado esto?, ¿Hay alguna otra cosa que usted pueda intentar? ¿Están de acuerdo? Es necesario que el profesor estimule los esfuerzos que realizan los estudiantes para pensar.



El pensamiento no puede observarse directamente, pero sí la conducta. Si la conducta cambia a causa de los esfuerzos por poner énfasis en el pensamiento, cabe considerar que el pensamiento esté mejorando.

¿A QUIÉN LE CORRESPONDE CAMBIAR LA CONDUCTA INMADURA DE LOS ESTUDIANTES?

Los docentes deben asumir la responsabilidad de proporcionar al estudiante oportunidades para pensar, para que se consagre a ejercitarse en las operaciones del pensamiento en forma regular y consecuente, sólo así las conductas inmaduras tenderán a disminuir.

Higuera dice que las Instituciones Educativas no necesitan hacerse responsables del cambio: el propio estudiante asume la responsabilidad si el sistema educativo es fecundo en experiencias y operaciones que le obliguen a pensar bien.

- Si los maestros se preocupan por crear un ambiente escolar rico en oportunidades para pensar correctamente, y los estudiantes se consagran a ejercitarse en las operaciones del pensamiento en forma regular y consecuente, las conductas indicadoras de inmadurez tenderán a disminuir.

- Se trata de buscar cambios autodirigidos por los propios estudiantes. Es variable el lapso que cada estudiante requiere para aprender las operaciones del pensamiento y modificar las conductas vinculadas con la falta de experiencia en pensar correcta y constructivamente.



¿QUÉ ES LO QUE LIMITA EL PENSAMIENTO?

¿Qué tienen o qué hacen los pensadores diestros que los distingue de los pensadores inhábiles? Los investigadores que estudian a fondo la naturaleza y formación de las habilidades de pensamiento nos manifiestan que pensar implica:

- La codificación de la información sobre una situación dada,
- Una operación de algún tipo sobre esa información, y
- Una derivación de resultados de acuerdo con objetos orientadores.

Algunos consideran que los pensadores ineptos están limitados por su repertorio de operaciones, otros hallan que tienen una codificación empobrecida, y otros sitúan su dificultad en la inadecuación de sus objetivos o del control de éstos. Existen cinco aspectos o dimensiones diferentes, cada uno de ellos con dos o más niveles:

Codificación, operaciones, objetivos

El pensador eficaz tiene que ser práctico en dividir los problemas en subproblemas, en relacionar un problema con problemas análogos, operar hacia atrás a partir de la solución – o de una caracterización de ella – para encontrar la prueba o derivación.

La persona solucionadora de problemas debe estar segura de haber comprendido completamente el problema dado, en captar con claridad el objetivo. Es difícil pensar que haya límites simultáneamente en los tres aspectos.

El estilo, el saber cómo y la carga cognitiva.

El estilo se refiere al estilo cognitivo. Baron dice que un estilo cognitivo eficaz tiene rasgos como: la precisión, la eficiencia y la originalidad. La atención minuciosa en los objetivos constituye una característica que distingue a los pensadores más críticos y

creativos de los que no lo son.

El **saber cómo** se refiere a qué clase de codificación, operaciones u objetivos es capaz de aplicar un pensador a las diferentes situaciones. La eficacia se considera como un asunto estratégico, como una cuestión del saber qué hacer y cuándo hacerlo, de ser capaz de distinguir entre los aspectos importantes y los insignificantes.

La **carga cognitiva**: si el pensador tuviera suficiente memoria operativa y otras capacidades, el estilo cognitivo y el saber cómo, no constituirían un problema relevante. Case dice que cuando se les enseñó a los niños estrategias para reducir la carga cognitiva fueron capaces de dominar tareas aún superiores a sus fuerzas. Bereiter y otros autores sostienen que la carga cognitiva es el motivo aislado más importante que motiva que la escritura se convierta en una tarea tan difícil para los que inician en ella, sean niños o adultos.

En un programa educacional no se trata de ver si se está aumentando la capacidad cognitiva, sino si se tiene en cuenta cualquier tipo de limitaciones que tengan los estudiantes y si se los ayuda a hacerles frente.

La conducta basada en reglas y la basada en modelos

Normalmente pensamos que la gente sigue reglas como las reglas gramaticales, o las estrategias heurísticas u otras, por tanto, la educación se convierte, en una cuestión de enseñar las reglas adecuadas.

Johnson indica que la gente razona más **ateniéndose a modelos** que mediante reglas de inferencia. Cuando uno construye un modelo interno del mundo, lo hace «funcionar» para ver qué ocurre en determinadas circunstancias (para mayor ilustración ver en métodos y estrategias). Un pensador perspicaz tratará de construir

modelos alternativos o de hacer funcionar un mismo modelo de manera alternativa. La enseñanza de las reglas de inferencia mecánicamente, contribuirá muy poco a mejorar el razonamiento cotidiano y depende del empleo ingenioso de modelos de que se dispone.

Las estrategias que emplean los matemáticos incluyen prestar atención a diagramas y a problemas similares resueltos anteriormente y que sirven de modelos. La importancia de los modelos analógicos en el pensamiento científico – la analogía del átomo con un sistema solar en miniatura o de un gas con un enjambre de pelotitas elásticas – está bien atestiguada por la historia.

Se trata de fomentar el pensamiento a través de modelos, como diagramas, imágenes mentales, analogías, empleo de simulaciones mentales, casos paradigmáticos y casos límite, entre otros.

El saber como implícito y el saber como explícito

El pensador es eficaz cuando procede a la automatización de los elementos antes descritos. Es decir, cuando procede a practicarlos. Tanto los docentes como los estudiantes; requieren desarrollar las habilidades del pensamiento, y practicarlas hasta convertirlas en hábito.

Es un principio que la adquisición puede producirse de un modo implícito. Por ejemplo en el aprendizaje inicial del lenguaje, el niño adquiere un «conocimiento operante» de la sintaxis sin conocer sus leyes de modo explícito. En dicho caso, se asimila las reglas de un modo implícito.

Otros autores señalan la tesis opuesta, la del **aprendizaje explícito** de las reglas que confiere un dominio más rápido; sin embargo, muchos esfuerzos educacionales se quedan a medio camino cuando dejan a los estudiantes la tarea de abstraer, de un modo implícito o explícito, los principios generales de los ejercicios que tienen que

hacer. Cuando la enseñanza no presenta los principios de un modo explícito, los estudiantes son incapaces de abstraerlos ni implícita ni explícitamente.

Klausmeier dice que la **observación**, la **inferencia** y la **predicción** son procesos cognitivos y que hay un desempeño eficaz cuando las personas saben distinguir los ejemplos de los contraejemplos, enumerar los criterios respectivos y enfrentarse formalmente de diversas maneras a los conceptos de proceso.

La generalidad versus la limitación del contexto

Algunos autores sostienen que el pensamiento hábil suele tener un contexto limitado, un saber muy general no ayuda tanto a los estudiantes, a diferencia de otros que ven la importancia general del estilo cognitivo y la existencia de un **saber como de generalidad moderada y utilidad significativa**. Lo que sí convendría es que la enseñanza proporcionase lo siguiente:

- 1) Una codificación, operaciones y objetivos mejores,
- 2) Un estilo cognitivo, un saber cómo, una carga cognitiva, o unas capacidades básicas de procesamiento de la información;
- 3) Unas reglas formales o unos modelos;
- 4) Una orientación implícita o explícita; y
- 5) Una orientación general o limitada al contexto.

Al enseñar las habilidades del pensamiento deben aplicarse los tres aspectos: la codificación, las operaciones y los objetivos. Esfuerzos deben ejercer un impacto, estimular o influir para mejorar el “saber cómo” y el estilo cognitivo; es decir, la carga cognitiva y las capacidades básicas de procesamiento de la información. Utilizar modelos más que sistemas y de reglas, insiste más en la orientación explícita que en la implícita.

KLAUSMEIER: “Psicología Educativa”. México, 1977.

¿SE PUEDEN ENSEÑAR LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO?

Las habilidades del pensamiento de alto nivel como el pensamiento crítico, se pueden mejorar mediante la práctica y la ejercitación y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración, o de un estímulo de aprendizaje cualquiera ni siquiera en la perspectiva conductista.

En resumen podemos afirmar que:

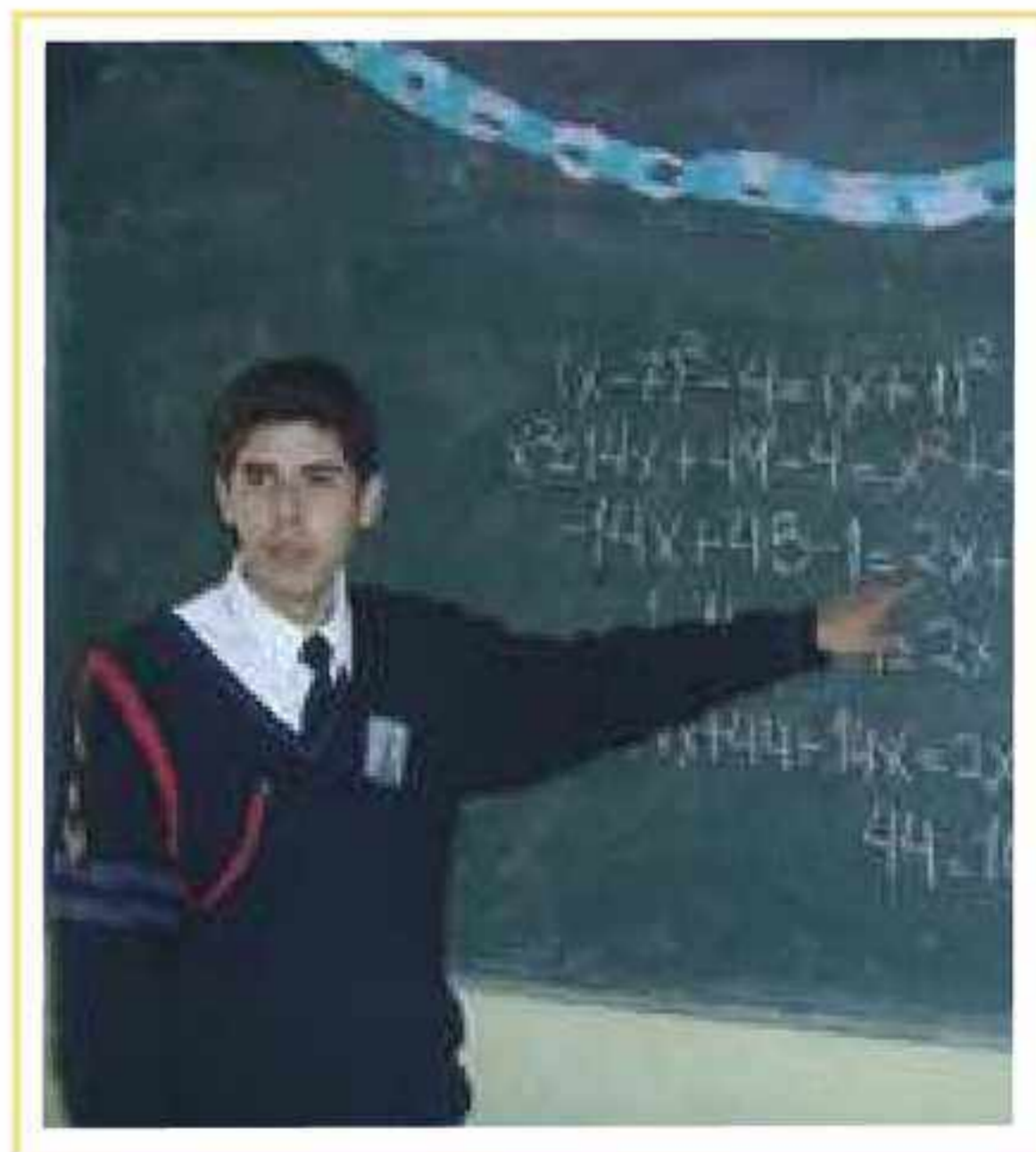
- El pensamiento es una forma de conducta hábil.
- Existe una interdependencia entre el pensamiento y el conocimiento. Sin embargo, suponer que el proceso del pensamiento está limitado por lo que se sabe, es negar las posibilidades de la fluidez imaginativa no sólo para desarrollar el pensamiento sino para producir cualquier obra de arte o ejercicio teórico a académico.
- El objetivo de enseñar las capacidades específicas del pensamiento no es opuesto al contenido convencional, sino que debe ser entendido como un complemento de éste. **Nickerson** manifiesta que «la capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual» y el desarrollo de cualquiera de ellas en detrimento de la otra producirá una tela no de la calidad que deseamos.

Los esfuerzos encaminados a enseñar las habilidades del pensamiento deben tener en cuenta los dos tipos siguientes de pensamiento:

EL ANALÍTICO ES DEDUCTIVO, RIGUROSO, CONSTREÑIDO, CONVERGENTE FORMAL Y CRÍTICO.

EL SINTÉTICO ES INDUCTIVO, EXPANSIVO, LIBRE DIVERGENTE, INFORMAL, DIFUSO Y CREATIVO.

- La enseñanza ideal para mejorar las habilidades del pensamiento debe centrarse en los tres aspectos: la **codificación**, las operaciones y los objetivos.



“Las habilidades del pensamiento y las habilidades motrices se pueden enseñar.”

FASES O NIVELES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

¿Cuál es el proceso y el camino que se sigue para adquirir la capacidad del pensamiento crítico? y ¿cuál es el proceso que se sigue en la construcción del conocimiento?

En cuanto a la primera pregunta, existen tres niveles: **literal**, **inferencial** y **crítico**, desarrollándose en cada uno de ellos una serie de capacidades específicas que muestran claramente la ruta a seguir hasta llegar al nivel más alto de los procesos de pensamiento.

Sin embargo es importante tener en cuenta que la programación de actividades de aprendizaje, la organización del salón pensante, y las estrategias y los métodos a utilizar para lograr esta capacidad fundamental y las formas de evaluarla, son de suma importancia si la desea lograr esta aspiración educativa.

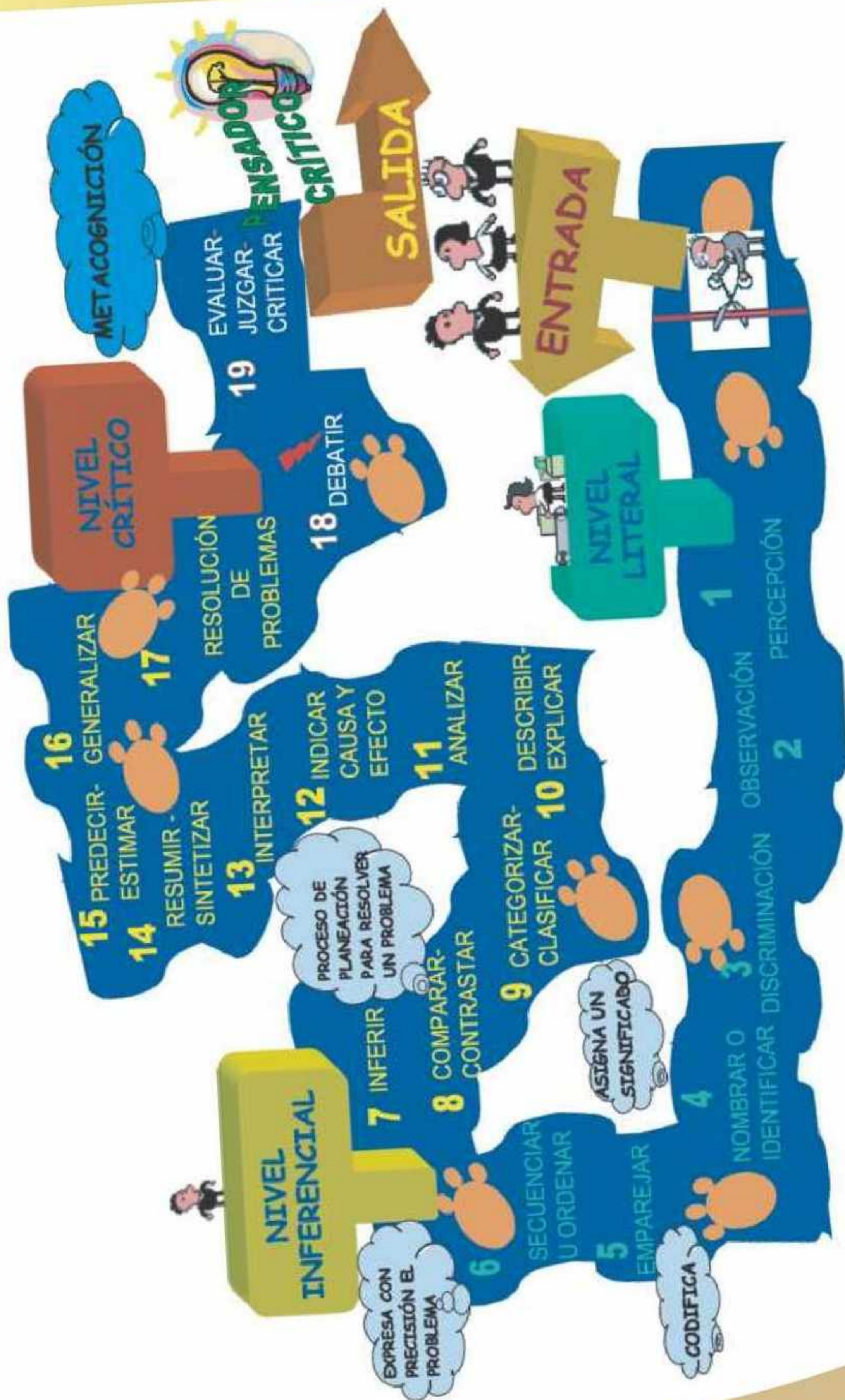
NIVEL LITERAL

En la etapa inicial del camino hacia el pensamiento crítico los docentes deben ofrecer al estudiante actividades que estimulen el desarrollo de los sentidos, por ejemplo en el tema que estamos desarrollando podemos utilizar un modelo multisensorial: visual, auditivo, táctil, (incluso se puede utilizar los órganos del gusto y del olfato para presentar la información que se desea que el estudiante procese.

1) Percepción

El estudiante constantemente tiene experiencias del medio ambiente en su Institución Educativa, en su ambiente familiar y en su entorno social. Recibimos, por ejemplo información del medio a través de nuestros órganos sensoriales: escuchamos, vemos tocamos, olemos y degustamos, produciéndose el proceso de percepción que es el nivel más elemental de todo el proceso





Toda percepción es el resultado de un proceso muy complejo que implica interacción entre los estímulos que llegan por los sentidos (aparato interpretativo) + la corteza cerebral + la mente + personalidad del individuo con su historia, experiencias, lenguaje, etc. hacen posible finalmente la construcción mental del estímulo en términos de significados.

El estímulo impresiona la retina, se convierte en un mosaico de puntos transmitidos al cerebro por células sensibles a través de fibras nerviosas del nervio óptico (especializadas en líneas horizontales, verticales, oblicuas, círculos, colores, etc.), para luego integrarse a las conexiones neuronales de los demás sentidos y las experiencias sensoriales precedentes antes de integrarse con imagen consciente de nuestro mundo «real» con color, forma, dimensiones, perspectiva espacial, sonido, olor, etc.

Cada percepción o cada nuevo aprendizaje se produce siempre en el contexto de esquemas y aprendizajes construidos con anterioridad y, a pesar de la existencia de mecanismos neurológicos subyacentes a cada nuevo conocimiento, la mente y el cerebro no se confundan. El saber humano no es un subproducto neurofisiológico, sino resultado de la cultura.

2) Observación

A medida que aumentan los estímulos comenzamos a prestarles mayor atención y a fijarnos con más precisión en ellos hasta distinguirlos cabalmente.

3) Discriminación

Es lo que nos hace capaces de reconocer una diferencia o los aspectos de un todo. Luego comparamos y contrastamos y recién

entonces esta en condiciones de nombrar e identificar.

4) Nombrar o identificar

Consiste en utilizar palabras y conceptos para reconocer entre los demás a una persona, cosa, lugar o fenómeno..., Este proceso se lleva a cabo señalando, detalles, asignando un significado, o codificando la información para que esta sea utilizada en el futuro.

La habilidad de nombrar o identificar es un prerrequisito para todas las habilidades del pensamiento que le siguen.

5) Emparejar

Emparejar o unir en parejas, consiste en la habilidad de reconocer e identificar objetos cuyas características son similares o parecidos.

6) Secuenciar u ordenar

Consiste en catalogar en secuencia la información, ya sea en orden cronológico, alfabético o según su importancia, para que pueda ser localizado en la memoria de corto ó largo plazo utilizada en el futuro. Consiste también en categorizar la información o clasificarla en clases ordenadas según algún criterio.

NIVEL INFERENCIAL

7) Inferir

Consiste en adelantar un resultado sobre la base de ciertas observaciones, hechos o premisas. Para poder inferir adecuadamente hay que saber discernir lo real de lo irreal, lo importante de lo secundario, lo relevante de lo irrelevante, etc. Se infiere sobre la base de algo.

Inferir consiste también en utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente. Por ejemplo a partir de unos datos podemos suponer cómo sucedieron ciertos hechos o adelantar lo que ocurrirá mas adelante si algo no es corregido a tiempo.

Veamos algunos ejemplos de actividades que requieren que los estudiantes, realicen algún tipo de inferencia utilizando la información a su alcance:

1. Si les damos sólo el título de una historia que van a leer, podemos pedirles que piensen ¿de qué creen que se va a tratar?, o podemos pedirles mientras están leyendo, o si leyeron una parte, que piensen o predigan ¿qué pasará después?
2. Podemos mostrarles algunos anuncios de la televisión y pedirles que hagan ciertas inferencias acerca de los productos que figuran en esos comerciales.
3. Podemos mostrarles algunas escenas de accidentes en el hogar, en la calle, en la Institución Educativa y pedirles que identifiquen los posibles efectos o resultados de esos accidentes y qué piensan de ellos.

8) Comparar - contrastar

Consiste en examinar los objetos de estudio con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes. Contrastar es oponer entre sí los objetos.

9) Categorizar – clasificar

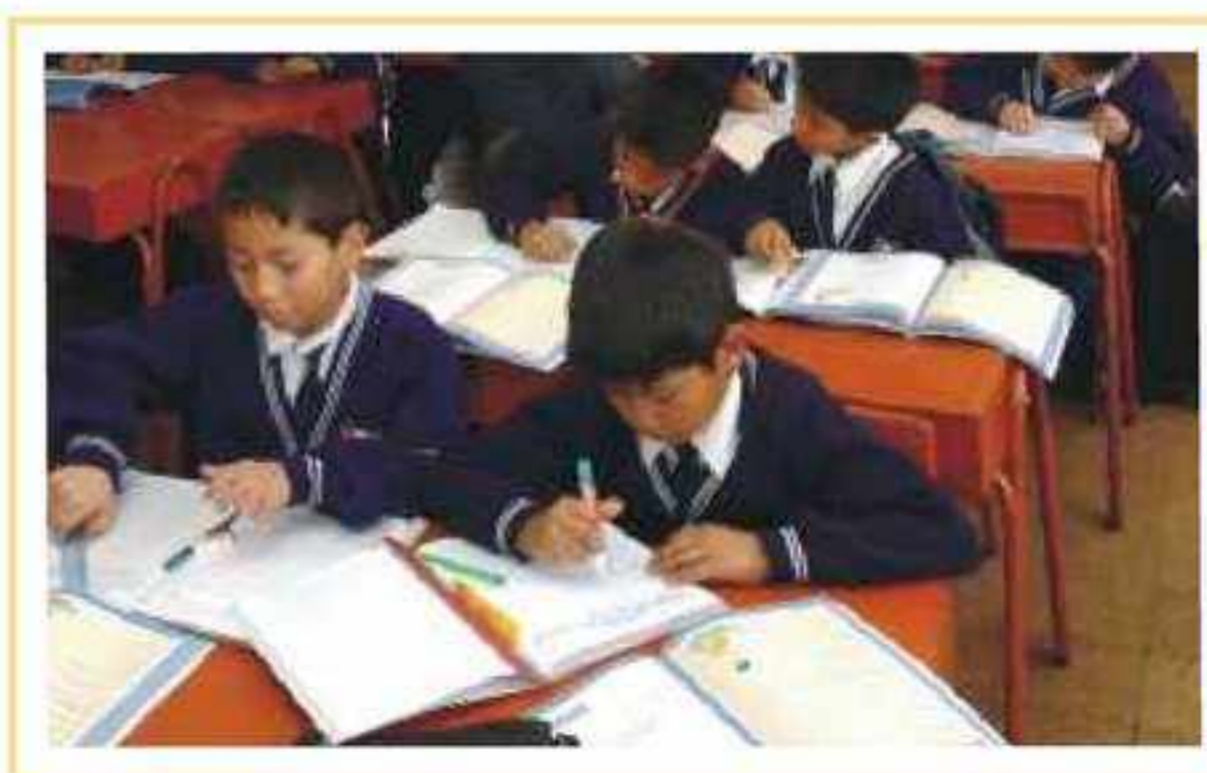
Consiste en agrupar ideas u objetos valiéndose de un criterio determinado que, por lo general es lo que resulta esencial en dicho clase. Por ejemplo todos los animales que se alimentan de carne (carnívoros), toda la gente que vive en las ciudades (ciudadinos).

10) Describir – explicar

Describir es enumerar las características de un objeto, hecho o persona, situación, teoría, etc. Esta enumeración puede ir acompañada de ejemplos esclarecedores. Explicar consiste en la habilidad de comunicar cómo

es o cómo funciona algo, valiéndose de palabras o imágenes.

Explicar es manifestar el porqué de un objeto, el hacer claro y accesible al entendimiento un discurso o situación. Es decir o expresar lo que se quiere dar a entender o manifestar, con palabras, gestos, actitudes, esquemas, textos, etc.



11) Analizar

Es separar o descomponer un todo en sus partes, siguiendo ciertos criterios u orientaciones. La identificación se ve complementada con la descomposición y desestructuración de cada uno de los casos, situaciones, contenidos pasa ser presentados en sus componentes y partes más específicas y constitutivas. No sólo consiste en identificar cada una de las partes, sino también de qué se trata cada una.

12) Indicar causa y efecto

Consiste en vincular la condición que genera otros hechos, siendo estos últimos consecuencias del primero.

13) Interpretar

Es la capacidad que consiste en explicar el sentido de una cosa, de traducir algo a un lenguaje mas comprensible, como consecuencia de haber sido asimilando previamente por nosotros.

14) Resumir – sintetizar

Resumir consiste en exponer el núcleo, lo

esencial de una idea compleja, de manera concisa. Es la recomposición de un todo por la reunión de sus partes. Es el procedimiento a través del cual se va de lo simple a lo compuesto, de los elementos a sus combinaciones. La síntesis es un complemento del análisis que permite, incorporar todos los elementos y variables identificados de manera integral, y en base a las ideas centrales.

15) Predecir – estimar

Contiene en utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance, para formular en base a ellos posibles consecuencias. Por ejemplo, si el cielo está nublado predecimos que es muy probable que vaya a llover.

16) Generalizar

Consiste en abstraer lo esencial en una clase de objeto de tal suerte que sea válido a otro de las mismas clase por que no son conocidos. Es también aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones. Una vez que la regla ha sido cabalmente entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones.

Los estudiantes deben ser capaces de inferir, entender afirmaciones, identificar causas y efectos, generalizar, hacer predicciones, identificar hipótesis y puntos de vista. Como sabemos las hipótesis son respuestas provisionales, tentativas y probables frente a problemas que queremos resolver. Son enunciados que niegan o afirman algo sobre algo y que están sujetas a comprobación para ser calificadas como verdaderas o falsas. Ejercitarse en la formulación de hipótesis permite luego resolver problemas.

En este nivel los estudiantes deben ser capaces de utilizar la información que reciban, de modo que infieran conclusiones, reflexionen acerca de ellas y hagan generalizaciones y aplicaciones. Los docentes deben procurar obtener respuestas nuevas frente a la información que se les proporcione, alentando a sus estudiantes para que utilicen íntegramente todos los datos a su alcance. Así, ellos elaboraran, combinaran, aplicaran y procesaran la información y no sólo trataran de aprenderla como un fin en sí mismo.

Cuanto mayor sea la frecuencia en el uso y aplicación de la información, el aprendizaje así constituido llegará a formar parte del inventario de las capacidades personales del estudiante, junto con el soporte sólido constituido por las habilidades del pensamiento crítico.

17) Resolución de problemas

Consiste en el manejo de una serie de habilidades que permitan a la persona identificar una alternativa viable para zanjar una dificultad para la que no existan soluciones conocidas.

La habilidad para resolver problemas

requiere del uso de todas las capacidades específicas vistas hasta aquí, e ir abordando niveles de pensamiento más elevados y con un grado de complejidad cada vez mayor. Para **Fenton** existen seis habilidades principales que se deben llevar a cabo en la solución de problemas:

1. Reconocer un problema a partir de ciertos datos.
2. Formular hipótesis y estrategias de acción
3. Reconocer las implicaciones lógicas de las hipótesis.
4. Reunir los datos de acuerdo a las implicaciones lógicas
5. Analizar, interpretar y evaluar los datos y extraer conclusiones.
6. Evaluar la hipótesis para aceptarla o rechazarla.

NIVEL CRÍTICO

Este es el nivel más alto desarrollo de la capacidad del pensar críticamente, porque aquí los estudiantes están en condiciones de debatir, de argumentar, de evaluar, juzgar y criticar, utilizando todas las habilidades ya adquiridas en los niveles literal e inferencial.

18) Debatir - Argumentar

Es la capacidad que tiene la persona para discutir sobre algo o una cosa. Implica por lo tanto, esforzarse para tener las ideas claras. Es recomendable leer sobre un asunto antes de debatir sobre él en mejores condiciones y con mayores elementos de juicio que nos permitan demostrar su verdad, siguiendo un razonamiento que produzca la certeza sobre su valor de verdad.

Argumentar. Es la capacidad a través de la cual elaboramos un tipo de discurso en el que se pretende defender una posición, creencias, ideas, etc sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones. Se caracteriza, esencialmente, porque intenta defender, sustentar, justificar o explicar una posición. Implica tener la habilidad para razonar sobre una cosa o hecho y realizar propuestas ante alguien para inducirlo a adoptarla o para que simplemente la conozca.

Por ejemplo, las actividades que los docentes pueden realizar para desarrollar esta capacidad es organizar mesas redondas, seminarios, etc. en los que se discuta sobre un tema de interés, con la participación de representantes de cada

sección, pudiendo tomar posiciones diferentes. Después, con la ayuda de un moderador llegar a conclusiones, que se constituyen en verdaderos aportes elaborados por ellos mismos, con el asesoramiento y el apoyo de sus docentes.

A los estudiantes podemos ejercitarlos, ayudándolos a elaborar argumentos correctos, válidos y persuasivos. Así, entraran en contacto con sus componentes: premisas y conclusiones. Luego se les enseña los indicadores de argumentos de calidad; que le permitan defender sus propios puntos de vista y tener tolerancia frente a puntos de vista de los demás, aún cuando difieran de sus propias apreciaciones.

19) Evaluar – Juzgar y Criticar

La capacidad de evaluar requiere del uso de otras capacidades complejas tales como de la análisis de datos y la de utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento. Consiste en elaborar una forma de valoración apreciativa, un juicio de valor sobre un objeto, tema o fenómeno, utilizando un conjunto de criterios, que previamente se han definido con esta finalidad específica.

Consiste también en el desarrollo de la habilidad para emitir juicios a partir de considerar diversos aspectos como alcances y limitaciones, logros y vacíos, etc. Luego de establecer las diferencias y semejanzas entre los diversos tipos de argumentos y de formarlos juicios personales y críticos sobre los diferentes temas trabajados.

Evaluar no es otra cosa que ejercitar la posibilidad de juzgar y criticar un tema de estudio, realizando una exposición de razones por las cuales calificamos un hecho o asunto de tal o cual manera y expresar por qué apoyamos, aceptamos, estamos de acuerdo o rechazamos determinados aspectos. Implica, ansimismo determinar qué implicancias trae consigo el apoyar o rechazarlas, es decir qué consecuencias pueden producirse.

Para evaluar debemos dejar de lado la carga positiva o negativa de la noción de crítica, tal como es utilizada en los medios de comunicación. A nivel académico la crítica es una actitud cuestionadora, interrogativa y reflexiva que apunta necesariamente a establecer un juicio o evaluación personal sobre los aspectos centrales del tema en cuestión.

Un estudiante posee, o evidencia una actitud crítica cuando:

- ✍ Es capaz de formular y argumentar una postura personal.
- ✍ Tiene una postura personal fundamentada.
- ✍ Propone soluciones, etc.

“A nivel académico la crítica es una actitud cuestionadora, interrogativa y reflexiva que apunta necesariamente a establecer un juicio o evaluación personal sobre los aspectos centrales del tema en cuestión.”

Las capacidades específicas de evaluar, juzgar y criticar, así como de dar una opinión personal, ocupan el lugar más alto de nuestra jerarquía de habilidades del pensamiento que se hallan justo antes del nivel metacognitivo.

El desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes va más allá del simple manejo y procesamiento de la información, porque incentiva a construir su propio conocimiento y porque la comprensión del contenido de aprendizaje se realiza en forma más profunda y significativa, ya que en ella van subordinadas una serie de capacidades que acabamos de describir.

METACOGNICIÓN

Martínez Beltrán

Dice que el aprender es muy importante, pero lo es más el **aprender a aprender** por que implica adquirir todas las capacidades, habilidades y destrezas que permiten el acceso a diversos contenidos. El aprender va unido al almacenamiento de datos (la memoria) para utilizarlos en el momento que se requiere, mientras el aprendizaje del «cómo» aprendí nos lleva a asegurar el proceso de formación de inteligencia y el pensamiento, haciendo de ambos, instrumentos útiles en manos de quien los posee y usa.

Estamos diferenciando, por una parte, el cómo del aprendizaje es decir el **cómo** se aprende o se debe aprender, a lo que llamamos **cognición**; y por otra parte, la conciencia del como se aprende a lo que llamamos **metacognición** (más allá del conocimiento).

Baker diferenció los componentes de la metacognición del modo siguiente:

- A) La conciencia de las habilidades y estrategias necesarias para ejecutar de manera efectiva una tarea.
- B) La capacidad para usar mecanismos autorreguladores, como la planificación para la evaluación de actividades, la revisión de resultados y la terapia de las dificultades.

La **función reguladora** la ejerce el sujeto cuando:

- Es capaz de controlar su propio proceso de aprendizaje, es decir, cuando identifica en qué etapa o etapas del proceso de aprendizaje tuvo dificultades para comprender y vuelve a la etapa anterior, la estudia, revisa y trata de entender, con la ayuda del docente, para luego proseguir las otras etapas hasta concluir y lograr la comprensión total del objeto de estudio.

- Es capaz de regular sus propias estrategias de aprendizaje, las planifica y controla su ejecución en el cumplimiento de la tarea que tiene por delante.
- Es capaz de conocer y controlar la adquisición de capacidades, como el pensamiento crítico, sus rasgos y sus capacidades específicas como la argumentación, la inferencia, el juzgar, criticar y evaluar; a la vez que se da cuenta de sus limitaciones y potencialidades.

Dicho control puede informarnos sobre la estructura de la mente y pueden contestar las siguientes preguntas: ¿cómo pienso?, ¿qué hago para recordar?, ¿cómo aprendo?, ¿de qué recursos dispongo para automotivar mi comportamiento?. Estas preguntas resultan de fácil respuesta, con la mediación del docente, si poseen cierto hábito para interiorizar y traducir sus propios comportamientos internos.

He aquí algunas condiciones que hacen posible el aprendizaje del control del pensamiento:

- a) Hacer del estudiante el dueño y señor de su propia experiencia, es decir, consciente del significado de la experiencia de pensar, aprender y actuar en distintas situaciones.
- b) Facilitar el acceso del estudiante a dichas experiencias, y no sólo las que permiten conocer el mundo como objeto de aprendizaje, sino también el conocimiento de las estrategias, recursos y habilidades que despliega para conseguirlo.
- c) Ayudarle a interpretar su experiencia desde los parámetros en que esta resulte accesible. Dichos parámetros son el «conocimiento» como tal (conocer el mundo por la adquisición de la cultura), y la vertiente metacognitiva que puede ser adquirido desde el funcionamiento mental.

- En conclusión podemos decir que la metacognición es: la toma de conciencia del acto de aprender, por ser el conocimiento que tiene el sujeto de su propio sistema cognitivo de aprendizaje (objeto, método, contenido, proceso, conocimiento, capacidades, potencialidades, limitaciones), así como de las funciones reguladoras que ejerce al realizar dichas actividades.

ESTRATEGIAS GENERALES METACOGNITIVAS

REÁTEGUI Y SATTLER.

Afirman que son estrategias generales internas en el proceso de control, no observadas y universales; así tenemos las siguientes.

- A) La planificación. El actor del aprendizaje debe ser capaz de planificar sus actividades cognitivas, en cuanto a saber qué tipo de demanda le plantea cada una de las situaciones de aprendizaje. Asignar recursos de atención, concentración y memoria.
- B) Supervisión y monitoreo. El estudiante trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, tomando conciencia de las dificultades y la efectividad de las estrategias que está utilizando.
- C) La evaluación. El estudiante encuentra en este proceso la retroinformación y el juicio de calidad de los procesos efectuados y de los resultados que ha obtenido.

Es importante señalar que la metacognición es el grado de más alto nivel del aprendizaje significativo, por constituir el acto de toma de conciencia del aprender, o sea la conciencia de nuestro propio pensamiento, de su funcionamiento, operatividad y estructura, y de lo que nos permite convertirlo en instrumento para el dominio de la cultura. Esta capacidad humana de convertir nuestra propia acción interior en tesis es el objetivo primordial de la educación y del aprendizaje y la enseñanza.

Un aspecto a destacar, ya trabajado en anteriores capítulos, es el **pensar sobre el propio pensamiento**, es decir planificar y revisar la actividad mental, verificar el resultado, corregir errores, organizar secuencias de dominio de información. Por ejemplo si el (la) docente pregunta a sus alumnos por las características de los cuerpos sólidos, las respuestas surgen espontáneamente: «el hierro», «la pizarra»,

etc. Las respuestas se dan más por asociación inmediata al objeto que por comprensión de lo que se pregunta, esto es, por “las características de los cuerpos sólidos”.

Las deficiencias más frecuentes son:

- Falta de atención en las instrucciones dadas.
- Asociación inmediata sin relación de los elementos de la pregunta.
- Falta de dominio sobre las características, es decir, falta de diferenciación.
- Fallos en la elevación de lo concreto a las categorías de abstracción y representación que exige la respuesta correcta.
- Ausencia de hábitos de retención de la atención para preparar la respuesta.

Una orientación precisa del docente hará que las respuestas cambien de matiz y los estudiantes se centren en el peso, volumen, forma, etc. Progresar en la capacidad de abstracción es sencillo si el docente ayuda a focalizar las respuestas en torno a aquellas que pueden ser más generalizadoras, en lugar de elegir la enumeración de ejemplos concretos.

Así, el objetivo de este contenido sobre las características de los cuerpos, se hace más amplio y de naturaleza metacognitiva, si el

educador lo transforma en acciones para dominar criterios para diferenciar las características de los objetos.

El docente como mediador está consciente que adquirir la habilidad de monitorear la propia cognición, por parte del estudiante, se desarrolla gradualmente. Por eso es necesario que el docente tenga un conocimiento claro y sistematizado de todo lo que trasciende a los contenidos, que es la metacognición, y su rol está en:

- Proporcionar las posibles estrategias que se pueden adoptar ante los problemas a resolver. Estimulando la adopción o adecuación de ellas a los propios estilos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Resaltar el componente de las operaciones mentales, puesto que ellas integran la capacidad crítica que se ha de desarrollar.
- Desarrollar una gama de funciones cognitivas, descritas anteriormente, y que posibilitan o dificultan el correcto funcionamiento de las operaciones mentales.
- La selección de las capacidades específicas del área y los contenidos como medios para desarrollar el pensamiento crítico.
- La aplicación o transferencia de los aprendizajes, en el juego de inducción—deducción, hasta cristalizar el pensamiento formal en su componente de abstracción—generalización.



MÉTODOS Y ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Según **Alfonso Paredes** los métodos sirven como activadores – y modelos ejemplares – para que los docentes inventen los suyos o generen las adaptaciones necesarias.

Lo importante es que los docentes se orienten en esencia a desarrollar procesos y crear estructuras lógicas de adquisición de capacidades y conocimientos en los estudiantes.

En este sentido, el ideal de lo que debiera ser una buena enseñanza puede sintetizarse en la propuesta de objetivos generales que para un currículum de ciencias sociales establecieron **Hanley** y colaboradores (citado en Stenhouse) y adaptado a las necesidades de la presente Guía:

1. Iniciar y desarrollar en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación).
2. Enseñar una metodología de investigación en la que los estudiantes busquen información, seleccionen información útil y relevante, para responder a las preguntas que han planteado, y utilizan la estructura desarrollada en el área (por ejemplo el concepto de ciclo vital) y la apliquen a nuevos campos del saber.
3. Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos, a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
4. Establecer discusiones en clase, en las que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista.
5. Legitimar la búsqueda, es decir, apoyar y aprobar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
6. Animar a los estudiantes a reflexionar respecto a sus propias experiencias.
7. Otorgar un nuevo papel al docente para que se convierta en un recurso, más que en una autoridad.
8. Considerar el aspecto afectivo (como satisfacción por la tarea realizada), el aspecto axiológico(como el haber podido compartir información bibliográfica y la perseverancia y disciplina demostradas), y actitudinal (como cooperación y compañerismo).
9. Realizar propuestas y alternativas de solución para afrontar el problema materia de investigación.
10. Elaborar conclusiones.
11. Elaborar un informe sobre el tema investigado.

La utilización de los métodos y técnicas a emplear debe responder a la decisión personal de cada docente, según la naturaleza y características del tema a tratar, proscribiendo la mera exposición de temas con algún apoyo didáctico. El docente debe ser multiestratégico, es decir debe utilizar una gama de posibilidades metodológicas que promuevan un aprendizaje eficaz, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de sus pupilos.

Los métodos centrados en el estudiante favorecen en estudio autónomo y creativo del estudiante a través de tareas especiales, la elaboración de proyectos, el análisis de casos y la resolución de problemas.

Paredes reseña algunos métodos que considera eficaces para promover el pensamiento crítico y también el creativo:

El Conocimiento como diseño de Perkins

Perkins en su libro "Knowledge as Design" dice que la enseñanza no es un proceso lineal, sino que debe tener en cuenta los problemas específicos de la materia y las dificultades de los alumnos para aprender. Para él se deben diseñar modelos de enseñanza que garanticen el aprendizaje profundo y trascendente.

El papel de diseñador coincide con lo propuesto con **Flores** y **Senge** para los directivos de las empresas. Ellos manifiestan que el concepto de «reingeniería» en la administración enfatiza esta función.

Por su parte **Perkins** afirma que uno de los problemas de la enseñanza es que el alumno no tiene intuiciones concretas que ejemplifiquen amplia y correctamente los conceptos abstractos. Por otra parte, dice

que no se ve impulsado a ir más allá del concepto para discutir aspectos más complejos. Para lograrlo propone el diseño de casos ejemplares que denomina «casos modelo».

Estos casos funcionan mejor allí donde existe una dificultad especial para el alumno, por ejemplo cuando los conceptos son muy similares y se prestan a confusión. He aquí algunas tareas de diseño que pueden mejorar viejas definiciones, añadiendo modelos que los ilustren y aporten un sentido intuitivo donde se apliquen:

- Diseñe varios casos- modelo que dramaticen la diferencia entre rapidez y velocidad.
- Diseñe varios casos- modelo que dramaticen la diferencia entre peso y masa.
- Diseñe varios casos-modelo que dramaticen la diferencia entre densidad y masa.

A partir de estos modelos, proponga un diseño que pueda generalizarse y que tendría los siguientes elementos:

- a. El propósito del concepto.
- b. El modelo, o sea, el mejor ejemplo posible para ilustrar ampliamente el concepto.
- c. El análisis de la estructura de la teoría a través del modelo, y
- d. La discusión de los argumentos utilizados para sustentar la teoría.

Considerando la teoría de la selección natural de DARWIN la mayoría de la gente recuerda el propósito general de la teoría, pero la estructura, los casos modelos y los argumentos parecen ser vagos. Una manera de evitar esto es la siguiente:

La naturaleza nos presenta una variedad de formas de vida ingeniosamente adaptadas a su circunstancia. Hay, por ejemplo, picos de aves para atrapar peces, para romper semillas o para chupar el néctar de las flores. El problema para la ciencia, es dar cuenta causal de estas maravillas de adaptación. **¿Cómo es que esto sucede?** Darwin se propuso hacer este trabajo de explicación con su teoría de la selección natural, al construir una herramienta para producir explicaciones de un cierto número de fenómenos.

¿Qué es un modelo?

Consideremos este caso modelo adaptado de un evento actual en Inglaterra. Hace muchos años, una especie de polillas blancas frecuentaba un bosque, donde abundaban árboles de corteza blancuzca. Las polillas no eran exactamente del mismo color. Algunas eran un poco oscuras, otras un poco más claras. Pero ninguna polilla tenía un marcado color oscuro y la mayoría coincidía muy bien con el color de la corteza. Los pájaros que vivían en la foresta se alimentaban de las polillas, aunque con dificultad, porque estas eran casi invisibles.

El advenimiento de la revolución industrial alteró la situación. El hollín de las fábricas cercanas comenzó a oscurecer los árboles. Lo que sucedió resulta más claro si asignamos números para señalar el

oscurecimiento de las polillas. Digamos que uno es blanco, diez es negro y los números intermedios miden los incrementos de los oscurecimientos.

En la primera generación de las fábricas, las polillas cambiaron de color de uno a tres. Pero la corteza del árbol se había oscurecido un poco más. Los pájaros podían ver más fácilmente a las polillas claras contra el fondo oscuro de la corteza, y así comían más de ellas. Así las polillas alimentaron a los pájaros hasta la tercera generación. Usted podría pensar que en la siguiente generación todos serían tres como sus padres. Sin embargo, hubo un cambio en el rango de los progenitores.

La siguiente generación de polillas se mostraron grises dos, tres y cuatro. Los árboles se oscurecieron más. Los pájaros comieron la mayoría de las polillas más visibles de grises dos y tres dejando los cuatros para la siguiente generación.

Otra vez, la siguiente generación mostró un cambio relacionado a los progenitores. Aunque la mayoría de progenitores eran cuatro, las jóvenes polillas estaban en un rango de tres a cinco. Una vez más los pájaros comieron la mayoría de tres y cuatros y dejaron los cincos para la siguiente generación.

El patrón debe ser claro ahora. Gradualmente la generación de las polillas se vuelven más y más oscuras, a medida que los pájaros se alimentan del color más claro de cada generación, en tanto que los más oscuros alimentan a la siguiente generación. En pocos años el bosque estaba lleno de polillas oscuras, cuando originalmente no las había.

¿Qué es una estructura?

El caso modelo ilustra tres principios clave en la estructura de la teoría de la selección natural.

1. La **herencia**. Las jóvenes tenían más o menos el mismo tono de gris de sus padres. El principio se aplica a toda forma de vida: las proles tienen las mismas características de sus padres.
2. La **variación**. Las crías de las polillas no siempre tiene el mismo color de sus padres. Pero oscilan alrededor de estos.
3. Finalmente la **selección**. Los pájaros seleccionan para comer a las polillas más claras, dejando a las oscuras para reproducción y a la siguiente generación.

En general, la naturaleza, algún factor del medio ambiente – un predador, disponibilidad de cierto tipo de comida, temperatura, cantidad de agua y otros – hace que una característica sea más ventajosa para sobrevivir y alimentarse.

¿Qué es un argumento?

Como sucede en muchas situaciones en la ciencia, el argumento para la teoría de la selección natural tiene dos aspectos:

Por un lado, ¿la lógica de la teoría se sostiene en conjunto? En particular ¿las características clave de la herencia, variación y selección predice el resultado gradual de la adaptación? Por otra parte, ¿la evidencia empírica sostiene a la teoría?

Los puntos que tenemos que comprobar son dos:

1. Las características de la herencia, variación y selección son suficientes para explicar la evolución.
2. Que la teoría no es excesiva: cada característica juega un papel necesario en la explicación.

El modelo de **Perkins** es muy sencillo, destaca aspectos importantísimos en torno a la enseñanza:

- El papel del maestro como diseñador, se orienta a la necesidad de elegir los ejemplos más apropiados – intuiciones – para que el estudiante pueda «ver» de manera sencilla lo que es **complejo y abstracto**, y la necesidad de que critique lo aprendido (lo cual implica tareas de investigación por parte del alumno).
- El modelo puede aplicarse a distintas áreas curriculares, y una gama de materias y circunstancias. Como una posible dificultad puede señalarse la parte argumentativa, por su complejidad requiere desglosarse en varias actividades centradas en el estudiante.

Enriquecimiento instrumental

Uno de los primeros programas para enseñar a pensar es el llamado “**enriquecimiento instrumental**” concebido por **Feuerstain** en Israel. En la actualidad se aplica para mejorar el funcionamiento cognoscitivo y la adquisición de habilidades que propicie el autoaprendizaje.

Entre las capacidades que se desarrollan con este programas están: la clasificación, la comparación, la orientación en el espacio, el reconocimiento de relaciones, el seguimiento de instrucciones, la planeación, la organización de información, el razonamiento lógico, el

razonamiento inductivo y deductivo, así como la síntesis. Por último enfatiza la tesis de Thurstone, de que la inteligencia es un acto inhibitorio del pensamiento impulsivo; es decir que debe existir la mediación del docente para evitar el pensamiento inmediato e irreflexivo.

Entre las ventajas que presenta este programa están los siguientes:

- a. Puede ser empleado por distintos grados de Secundaria, según un amplio rango de niveles de habilidad y distinto grupo socioeconómico.
- b. Es bien recibido por los estudiantes y es efectivo para aumentar su motivación y autoestima.
- c. Es efectivo para aumentar los porcentajes de los estudiantes en las pruebas de habilidades, lo que implica que tiene **capacidad de transferencia**.

Entre algunos puntos discutibles del programa podemos señalar:

- a. Requiere de un entrenamiento para los maestros que lo impartan y un monitoreo adecuado.
- b. El aislamiento de los problemas de la vida diaria o de alguna disciplina en concreto, cuestiona la transferencia amplia a tareas más complejas.
- c. Las habilidades desarrolladas son discretas. Si bien se gana claridad y precisión no abarca habilidades más complejas. Sin embargo, el programa bien dirigido y aplicado es muy efectivo y estimulante tanto para los alumnos como los maestros.



Pueden utilizarse otros métodos y técnicas para reflexiones teóricas y para incentivar el ejercicio de las capacidades específicas del pensamiento crítico, como la **técnica de la asamblea que posibilita** el debate, la exposición de razones, la organización del discurso, la claridad de las ideas y pensamientos y la argumentación.

También se tiene la técnica del cuento, la técnica de la exposición, la técnica para construir un discurso, estrategias del trabajo del campo, estrategias de análisis documental y estrategias para analizar e interpretar textos, entre otras.

A continuación vamos a utilizar estrategias y métodos para realizar la programación curricular, considerando las habilidades del pensamiento crítico en un ejemplo concerniente al área de Ciencias Sociales:

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA HISTORIA: Evaluación de fuentes y proceso de investigación

Para Augusta Valle, el estudiante debe conocer el Método de Trabajo Histórico

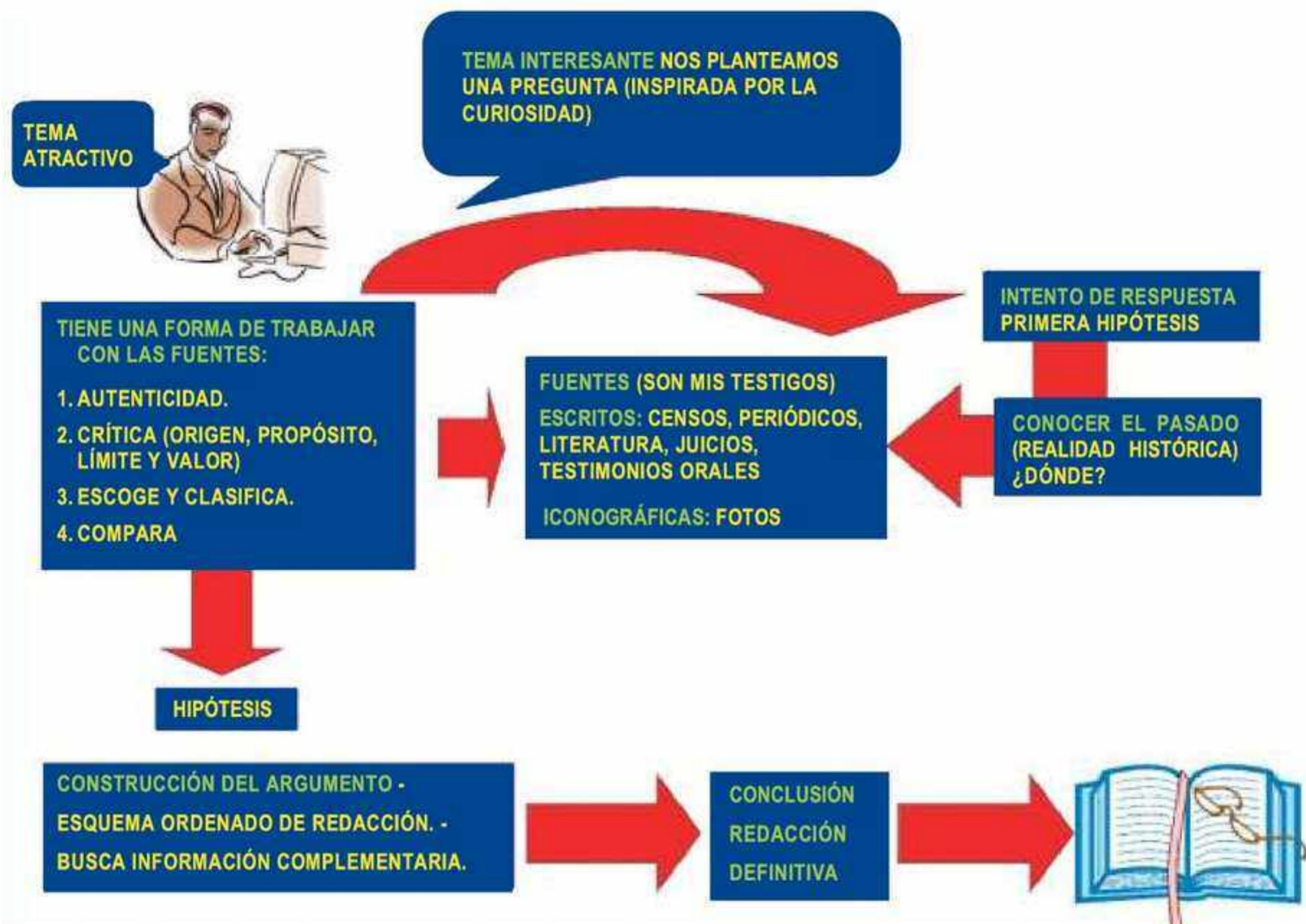
porque estimula el desarrollo del pensamiento crítico y ejercitarse en este lo invita a tomar una actitud más activa. Puede plantearse como un juego: Por ejemplo “jugar a los detectives.” Podemos hacer aquí una analogía:

Los detectives tienen un problema que resolver, para hacerlo buscan pruebas que deben evaluar. Un detective es siempre desconfiado y sólo cree en aquello que ya investigó por todos los ángulos hasta comprobar que es cierto. Con esas pruebas llega a una respuesta a su pregunta inicial.

Lo mismo hacen los historiadores. Toman un tema de la historia que los parece interesante y se plantea una pregunta que buscan resolver utilizando una metodología.



MÉTODO DE TRABAJO



Planteada la pregunta, buscan las pruebas es decir las fuentes, los testimonios, en los que encontrarán algunas respuestas. Pero resulta que estos testimonios son producto de la acción de los seres humanos, y las personas tendemos a ver las cosas con nuestros propios ojos, bajo nuestros principios, valores, pasiones e interes. Por eso no podemos creer en nuestros testimonios a primera vista. Lo primero que debemos ver es si el testimonio es verdadero o falso.

Solucionando ese primer problema, se debe evaluar a cada uno de los testigos. Es necesario saber quiénes son, cuáles son sus intereses, sus intenciones de ocultar algo o de manipularlo, así como saber si serían capaces de mentir. Una vez que conozcamos perfectamente a nuestros testigos, entonces

veremos cómo responder a la pregunta. El conocimiento de nuestras fuentes implica: interpretarlas, analizarlas y evaluarlas, (tres rasgos del pensamiento crítico).

Distinguimos qué es lo relevante y qué no lo es, y organizamos nuestra información teniendo como eje central la respuesta a la pregunta: analizamos qué han dicho otros investigadores sobre aquello que no nos parece a la luz de los descubrimientos que hemos hecho. Desarrollamos, entonces, nuestra propia respuesta y la ponemos por escrito apoyada en una serie de argumentos que sostienen lo que decimos. Es así como llegamos a una conclusión.

Esta vez hemos desarrollado las cuatro rasgos del pensamiento crítico; interpretación, análisis, síntesis, argumentación y evaluación.

MÉTODO HISTÓRICO	RASGOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO		ACTITUD
Tema Interesante	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar significados. - Aprender información críticamente. - Atender información relevante. - Organizar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual.
	Analiza - Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar conclusiones o supuestos. - Cuestionar supuestos o conclusiones. 	
	Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las proposiciones de otros, no acepta porque sea hecho por alguien importante. 	
Proponer una pregunta en un tema histórico	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender información críticamente. - Organizar la información 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual. - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Perseverancia. - Sensibilidad hacia el conocimiento de otros.
	Analiza - Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar supuestos o conclusiones. 	
	Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las proposiciones. - Evaluar argumentos 	
Evaluación de fuentes	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar significados. - Aprender información críticamente. - Atender información relevante. - Organizar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual - Perseverancia. - Sensibilidad hacia creencias, sentimientos y el conocimiento de otros.
	Analiza - Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias. - Cuestionar supuestos o conclusiones. - Desarrollar hipótesis alternativas en base a las ideas de la fuente. 	
	Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el proceso de su razonamiento. - Sustentar ideas y conclusiones 	
	Analisis Sintetisis	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar supuestos o conclusiones. 	
	Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar proposiciones. - Evaluar argumentos. - Autoevaluar 	
Formulación de hipótesis	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar significados - Aprender información críticamente. - Atender información relevante. - Organizar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Curiosidad - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente.

MÉTODO HISTÓRICO	RASGOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO		ACTITUD
	Analiza -Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias - Cuestionar supuestos, conclusiones. - Desarrollar hipótesis alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual. - Perseverancia. - Sensibilidad hacia creencias, sentimientos y el conocimiento de otros.
	Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el proceso de su razonamiento - Sustentar ideas y conclusiones. 	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar proposiciones - Evaluar argumentos - Autoevaluar. 	
Construcción del argumento	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender información críticamente. - Atender información relevante. - Organizar la información 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual - Perseverancia. - Sensibilidad hacia creencias, sentimientos y el conocimiento de otros.
	Analiza Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias - Cuestionar supuestos, conclusiones 	
	Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el proceso de su razonamiento. - Sustentar ideas y conclusiones. 	
Conclusión	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar proposiciones - Evaluar argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual. - Perseverancia - Sensibilidad hacia creencias, sentimientos y el conocimiento de otros.
	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluar - Aclarar significados. - Aprender información críticamente 	
	Analiza Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias 	
	Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el proceso de su razonamiento. - Sustentar ideas y conclusiones 	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar proposiciones. - Evaluar argumentos. - Autoevaluar. 	

Tenemos que tener presente que el aprendizaje se realiza por etapas y a largo plazo, utilizar este método para desarrollar el pensamiento crítico en Ciencias Sociales puede efectuarse a lo largo de la Educación Secundaria.

Se requiere de todo un proceso en el que desarrolla habilidades y actitudes. Por ejemplo, la lectura crítica, por la que es capaz de deducir información, de plantearse preguntas y de cuestionar conclusiones.

El aprender el vocabulario y aprenderlo bien, como son los términos, hechos, procesos,

edad, estructura, así como la relación de causa – consecuencia y la importancia del tiempo en la evaluación de un proceso histórico es de suma importancia en la estructuración del pensamiento crítico.

De igual manera, la recolección de fuentes cuestionando su confiabilidad, la búsqueda información y su ordenación se desarrolla lentamente de acuerdo a los niveles de madurez que se van alcanzando y la experiencia que se va acumulando en el tiempo. Este proceso podría dar lugar a etapas como lo siguiente:

ETAPAS	APRENDIZAJE A LOGRAR
I	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la Historia? ¿Es un conjunto de datos? ¿Para qué me sirven los datos? <ul style="list-style-type: none"> - Recopilar fuentes orales, gráficas y escritas sobre sí mismo. Respeto a la propiedad de las ideas. Recopilar información y respeto a la propiedad intelectual. - Organizar información de una lectura (cuadros, esquemas) - Escribir su propia historia. • Tiempo en la Historia: cronología, secuencia, edades, cambios que marcan el inicio y final de una época. • Lectura: comprensión y deducción de información no indicada expresamente (deducir), subrayar y resumir. • Reflexión sobre las causas y consecuencias de un hecho histórico. <ul style="list-style-type: none"> - Dar cuenta o explicar un hecho o un proceso. - Influencia de la Geografía en la Historia. - Inicio en la comparación: comparar, lugares, posibilidades, costumbres. - Teoría de la Historia: tipos de organización social, política, económica, cultural, cosmovisión.
II	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de las consecuencias de un hecho histórico. - Lectura: distinguir, diferentes posturas y opiniones sobre un tema. - Recopilar información de fuentes secundarias. - Métodos para recopilar información (fichas) - Tiempo: comprender los cambios y permanencias como hitos en la periodificación histórica. - Reflexión sobre las causas y consecuencias de un proceso histórico. - Comparar procesos y alternativas de desarrollo. - Elaboración de ensayos. - Teoría de la historia: hecho, proceso, coyuntura, estructura, rebelión, revuelta, motín, guerra civil, guerra internacional, movimiento subversivo, guerrilla.

ETAPAS	APRENDIZAJE A LOGRAR
III	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura: distinguir y evaluar diferentes argumentos. - Comparar posturas ideológicas y posturas historiográficas en torno a determinados momentos de la historia. - Plantear problemas históricos y posibles preguntas. - Recopilar información de fuentes primarias. - Uso de la información en una monografía o ensayo: citar la propiedad intelectual. - Análisis crítico de fuentes primarias. - Elaboración de monografías. - Evaluación de las consecuencias de un proceso histórico.

CONCLUSIONES

1. Aprender Historia puede ser para un estudiante una forma de desarrollar el **pensamiento crítico**, pues lo obliga a ejercitar las capacidades de razonar, interpretar, analizar, discernir, discriminar y juzgar.
2. La historia permite desarrollan actitudes como la curiosidad intelectual, la conciencia crítica, el cuestionamiento, la sensibilidad hacia los cocimientos y creencias de los otros y la perseverancia.
3. El incorporar el pensamiento crítico a la enseñanza de la Historia implica, dar una estructura participativa a la clase, es decir darle un papel activo al estudiante.
4. La enseñanza de la Historia bajo la perspectiva del pensamiento crítico no se realiza en períodos cortos de tiempo, sino que implica cumplir con fases y una coordinación de los temas, capacidades, actitudes y logros esperados en los distintos grados de Secundaria.
5. La gran ventaja de aprender Historia es aprender una forma de razonar y analizar el mundo y no sólo comprender el pasado, sino también nuestra propia realidad.

Modelo Inductivo de Taba

Propone tres niveles o tareas del pensar como estrategias de pensamiento secuenciales que propicia el docente con sus estudiantes, a partir de la identificación de preguntas estimulantes que los fueron introduciendo dentro del tema- problema y provocando su actividad mental crítica y creadora. El maestro utiliza «preguntas provocadoras» formuladas oportunamente de acuerdo con la fase por la que atraviesa el estudiante en su tarea de aprender a pensar críticamente. En la siguiente tabla puede verse el resumen de esta estrategia:



Estrategia pedagógica derivada del Modelo Inductivo (Hilda Taba)

Estrategia uno: formación de conceptos:		
Fase uno Enumeración y listado de observaciones	Fase dos Agrupamiento de categorías	Fase tres Nombramiento.
Estrategia dos: interpretación de datos		
(Inferencia y generalización)		
Fase cuatro Identificación de dimensiones y relaciones	Fase cinco Explicación de las dimensiones y relaciones	Fase seis Hacer inferencias.
Estrategia tres: aplicación de principios		
(Y explicación de nuevos fenómenos)		
Fase siete Establecimiento de hipótesis Predicción de consecuencias	Fase ocho Explicación y/o sustentación de las predicciones e hipótesis.	Fase nueve Verificación de las predicciones

APRECIACIÓN CRÍTICA DE LA LECTURA

Una de las tareas, igualmente importantes, que deben realizar los docentes es el desarrollo de la identidad, partiendo de la identidad personal, para luego trabajar la identidad local y regional, para llegar finalmente para lograr el anhelo de una efectiva identidad nacional.

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es el punto de partida y a la vez la meta para lograr este loable cometido, el de formar peruanos con una ciudadanía plena y con una verdadera identidad hacia sus valores culturales y sociales y lo que en definitiva significa su país.

Podemos incentivarla utilizando CDs, videos, historietas y también a través de la lectura crítica, guiada por el (la) docente, con textos seleccionados; a manera de ejemplo se adjunta en el anexo de la presente Guía, un cuento titulado: «Identidad» de Julio R. Ribeyro, que pueda ser usado en el aula para el análisis, debate, interpretación, elaboración de conclusiones y propuestas de cambio en las maneras de pensar, sentir y hacer lo cotidiano.

Una vez que los estudiantes han realizado la lectura, podemos proporcionarle la siguiente ficha para que trabajen con ella:

APRECIACIÓN CRÍTICA DE LA LECTURA

1. ¿Cuáles son los personajes de la lectura?

2. ¿Por qué se caracterizan?

- a. En el aspecto físico.
- b. Su vestimenta.
- c. Su familia.
- d. Su vivienda.
- e. Su manera de ser.

3. ¿Cuáles son sus intenciones?

4. ¿Qué valores manejan cada uno de ellos?

5. ¿Qué personaje te impresionó más y por qué?

6. ¿Cómo interpretas la actitud de cada personaje?

7. ¿Qué actitudes son las que resaltan en el personaje principal en su trato con sus connacionales y el trato a los extranjeros?

8. ¿Cuáles crees que son las causas para que los personajes tengan este comportamiento?

9. ¿Qué opinión te merece su comportamiento?

10. ¿Su comportamiento responde a sus características individuales o son producto de la sociedad en que viven?

11. ¿Crees que los argumentos del personaje principal son válidos?

12. ¿Con qué personas de tu localidad y de nuestro país podemos comparar a los personajes de este texto?

13. ¿Qué visión de futuro, qué proyecto de vida se plantean los personajes del texto? ¿Y cómo terminan?

14. ¿A qué conclusiones te ha llevado el análisis, interpretación, el debate de este texto?

15. ¿Cómo aprecias el tipo de formación recibida en la familia, en la Institución Educativa a partir del comportamiento de los personajes?

16. ¿Qué elementos formativos podríamos brindarle a Bob para que se identifique con su país, sus valores y con lo que es como persona y como peruano? ¿Qué crees que debemos hacer?. ¿Qué propones para modificar estas actitudes y comportamiento?

EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN Y USO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ:

Dicen que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero al mismo tiempo es una tarea necesaria y fundamental en la labor docente. En principio, es compleja porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todos los elementos, procesos, actores de la educación, lo que exige al docente analizar este proceso con muchas aristas y enfrentarse a una serie de asuntos y problemas difíciles de abordar de carácter psicopedagógico, técnico-práctico y administrativo e institucional.

La comprensión, reflexión, valoración crítica de la enseñanza y el aprendizaje implica seis aspectos centrales:

1. **La demarcación del objeto**, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar. En el caso nuestro la capacidad fundamental de pensamiento crítico y las capacidades específicas que la conforman.
2. **El uso de determinados** criterios para la realización de la evaluación. Estos criterios toman como fuente principal las intenciones educativas del Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria y de la programación de las unidades de aprendizaje así como de las sesiones de clase. Y los indicadores que

son las señales o manifestaciones que evidencian el aprendizaje.

En el caso del pensamiento crítico los rasgos de esta capacidad se constituyen en los criterios de evaluación, tales como:

- Análisis y síntesis de la información
- Inferencia
- Interpretación de la información
- Valoración apreciativa (habilidad de evaluar).
- Exposición de razones (argumentación)
- Autorregulación.

Y en el caso de realizar evaluaciones del aprendizaje en las distintas áreas, los criterios son las capacidades de área.

La intención es que el profesor se oriente en esencia a desarrollar procesos y crear estructuras lógicas de adquisición de capacidades y conocimientos en el estudiante.

En este sentido, el ideal de lo que debiera ser una buena enseñanza puede sintetizarse en la propuesta de objetivos generales que para un currículum de ciencias sociales establecieron Hanley y colaboradores (citado en Stenhouse) y adaptado a las necesidades de la presente Guía:

Rasgos del Pensamiento Crítico	Capacidad específica	Contenido
Análisis de la información	Discrimina la estructura del texto.	La narración y sus momentos
Criterio: analiza los momentos de la narración		

Los indicadores se originan en la articulación entre las capacidades específicas y los contenidos del área. Por ejemplo en el área de Comunicación los indicadores para evaluar el pensamiento crítico en la comprensión lectora son:

Capacidades específicas	Contenidos	La narración. Partes o momentos
Discrimina - La estructura del texto		<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas relevantes. • Discrimina los momentos de una narración. • Utiliza una ficha lectora para organizar su información. • Emite opinión sobre el contenido • Elabora conclusiones.

3. La aplicación de técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos según sea el caso y su pertinencia. Por ejemplo para evaluar el pensamiento crítico en la comprensión lectora podemos utilizar la siguiente ficha:

FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Una vez concluida la lectura llene los espacios en blanco de acuerdo a lo que se requiere:

LITERAL	1. Título de la obra: _____
	2. Autor y nacionalidad: _____
	3. Género literario (cuento, novela, tradición, poesía) _____
	4. Forma de composición (narración, descripción, diálogo) _____
	5. Tipo de composición: (prosa, verso) _____
	6. Personajes principales: _____
	7. Personajes secundarios: _____
	8. Momentos narrativos : _____
COMPRENSIÓN CRÍTICA	Inicio: _____
	Desarrollo: _____
	Final o desenlace _____
	9. Idea principal: _____
10. Ideas secundarias: _____	
11. Indica a qué conclusiones te lleva la lectura _____	
12. Qué aspecto de la lectura se aplicaría a tu vida diaria. Para que el docente evalúe a sus alumnos puede utilizar una lista de cotejo como la siguiente para evaluar la comprensión lectora:	

LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

ASPECTOS	SI	NO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Título de la obra 2. Autor y nacionalidad 3. Género literario (cuento, novela, tradición, poesía). 4. Forma de composición (narración, descripción, diálogo) 5. Tipo de composición: (prosa, verso) 6. Personajes principales 7. Personajes secundarios 8. Analiza <ul style="list-style-type: none"> - Identifica ideas relevantes - Identifica ideas secundarias 9. Discrimina los momentos narrativos <ul style="list-style-type: none"> - Inicio - Desarrollo - Final o desenlace 10. Sintetiza la información 11. Interpreta la información 12. Emite la opinión 13. Conclusiones a las que arribó luego de realizar la lectura 14. Aplicación a su vida diaria 		
<p>Comentario de apreciación final del docente sobre la adquisición de habilidades del pensamiento crítico:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Firma del docente</p>		

ASPECTOS	SÍ	NO
<p>a. Programación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera habilidades del pensamiento crítico. • Contiene contenidos diversificados • Propone estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. • Cuenta con materiales apropiados. • Plantea criterios e indicadores de evaluación precisos. • Tiene instrumentos para evaluar el pensamiento crítico. • Temporaliza la sesión. <p>b. Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente los elementos de la programación. • Organiza el aula según las tareas. • Organiza la secuencia de actividades • Utiliza adecuadamente los materiales. <p>c. Desarrollo de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicia la construcción del conocimiento. • Utiliza adecuadamente las estrategias metodológicas. • Induce en los alumnos el uso de estrategias según sus estilos de aprendizaje. • Hace preguntas que requieren pensamientos a nivel: <ul style="list-style-type: none"> - Literal - Inferencial - Crítico • Utiliza el 30% de la clase para escuchar a sus alumnos. • Habla no más del 40% de la clase. • Despeja las dudas e interrogantes • Proporciona ejemplos aclaratorios. • Promueve el análisis y síntesis • Estimula la exposición de razones • Estimula la valoración crítica <p>d. Evaluación del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se efectúa en todo momento. • Cuestiona los contenidos que implican pensamiento crítico • Promueve la autorregulación. • Realiza la valoración justa del proceso de adquisición de aprendizaje. • Comunica los resultados oportunamente. 		

ASPECTOS	SÍ	NO
<p>e. Metacognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercita la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje. • Hace que los alumnos identifiquen las estrategias y materiales usados. • Propicia el uso de mecanismos autorreguladores del aprendizaje. <p>f. Características del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto las opiniones ajenas. • Asume puntos de vista diferentes • Establece permanentemente metas y criterios para resolver sus problemas. • Acepta ante los demás sus errores y equivocaciones • Evalúa con justicia ideas, creencias o puntos de vista ajenos. • Intercambia información con sus pares. • Se autoprepara sobre temas pedagógicos, axiológicos y de otra índole • Reflexiona permanentemente y dialoga con expertos. • Lee permanentemente sobre los avances pedagógicos <p>g. Mejora del desempeño docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace planes para mejorar en forma progresiva • Reconsidera y analiza sus capacidad crítica. • Reconsidera y analiza sus habilidades de enseñanza. • Se fija metas para optimizar el desempeño de sus estudiantes. 		

4. **La sistematización de la información.** Una vez aplicados los diversos instrumentos, analizamos, interpretamos y sistematizamos la información obtenida sobre la adquisición y desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico.

5. **Emitimos juicios** de naturaleza cuantitativa y cualitativa sobre lo que hemos evaluado, con base en los criterios que han traducido las intenciones educativas y la construcción del conocimiento y habilidades del pensamiento crítico logradas.

6. **La toma de decisiones** para producir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias y sustantivas de la situación de aprendizaje y/o de enseñanza.

El docente debe evaluar no sólo los productos observables del aprendizaje del pensamiento crítico, sino fundamentalmente **los procesos de elaboración o construcción**, que dan origen a los productos. El interés se centra en la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones (representaciones, esquemas, modelos

mentales) elaboradas. Es obvio que las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje tiene como base todo un proceso de actividad constructiva (una serie de procesos y operaciones cognitivas) que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones (esquemas, significados, etc.) sobre los contenidos curriculares.

EN RESUMEN:

- El interés del docente al evaluar los aprendizajes debe residir en:
- El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda del docente y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos trabajados.
- El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional (no sólo instrumental, también en relación a la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros aprendizajes) a dichas interpretaciones.

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. En principio el aprender significativamente es una actividad progresiva, que sólo puede **valorarse cualitativamente**, con indicadores claros y precisos en función de los rasgos, capacidades específicas del pensamiento crítico y las capacidades de área.

¿Qué es lo que se debe observar?

Como dicen **Coll y Martín**: el grado de extensión o amplitud y el nivel de complejidad con que se han elaborado los significados o los esquemas en la mente del estudiante.

La información se almacena y estructura en nuestra base de conocimientos (la memoria semántica), en forma de redes jerárquicas constituidas por esquemas o modelos mentales que establecen un mayor o menor

grado de complejidad de sus interconexiones, esto es producto de múltiples experiencias de aprendizajes significativos. Al mismo tiempo esto permitirá un mejor almacenaje y una adecuada recuperación de la información, cuando sea requerida.

El grado de profundidad y complejidad, así como la potencialidad de lo aprendido, también se relaciona directamente con el nivel de comprensión **metacognitiva** alcanzado. De este modo, el alumno sabe en qué grado lo conoce- en qué y para qué contextos le son válidos, así como en qué momento podrá utilizarlos para aprendizajes novedosos o para la solución de problemas determinados.

Es muy importante insistir que entre la enseñanza de la capacidad, por medio del contenido del área curricular, y la actividad

evaluativa, debe existir una profunda coherencia para promover aprendizajes significativos. Si el docente ha trabajado con diversos medios (organizando sus materiales de enseñanza, utilizando diversas estrategias, etc) no debe terminar evaluando la simple reproducción literal de los contenidos, lo cual provocará que el alumno adopte un aprendizaje memorístico de la información.

Por el contrario, si el docente plantea a sus alumnos tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se reflejen las **interpretaciones y significados construidos** como producto de aprendizajes significativos, una genuina valoración de los aprendizajes busca determinar en qué medida los alumnos están **generalizando o transfiriendo los aprendizajes**.

Así mismo, como señalan **Col y Martín**: el grado de control y responsabilidad que los alumnos alcanzan respecto al aprendizaje de algún contenido curricular (conceptos, principios, explicaciones, capacidades, estrategias de aprendizaje, etc) puede considerarse como **un criterio potente** para evaluar el nivel de aprendizaje logrado.

Lo que sí hay que evitar como manifiesta **Díaz** «la ansiedad, que produce la aplicación de pruebas», planteándole situaciones de evaluación más permanentes como si estas fueran experiencias de aprendizaje.

Otra meta importante es el desarrollo de la **capacidad de autoevaluación** en los alumnos. El docente debe crear espacios y situaciones para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, proporcionándoles criterios para hacerlo.



INCORPORACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN MI ÁREA DE TRABAJO

1. Programación por áreas

Debemos garantizar que los aprendizajes esperados se orienten al desarrollo de las capacidades fundamentales. Por ejemplo, la comprensión lectora en el área de Comunicación contribuye a fortalecer los rasgos del pensamiento crítico y creativo.

Supongamos que en el caso del pensamiento crítico pretendemos relevar el rasgo de interpretación de la información, entonces seleccionamos la capacidad específica correspondiente, tal como se desarrolla en el ejemplo siguiente:

ÁREA DE COMUNICACIÓN

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Interpretación de información	Organiza	Avisos publicitarios	Organiza en un esquema la información relevante de un aviso publicitario sobre el patrimonio cultural de su comunidad. Emite una opinión al respecto.

ÁREA DE MATEMÁTICA

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Evaluación	Descrimina y evalúa	Plano Cartesiano	Lee gráficos y expresiones simbólicas. Reconoce representaciones gráficas. Utiliza el plano cartesiano para hacer representaciones gráficas de funciones.

ÁREA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Exposición de razones	Indagación y experimentación	Ley de Newton	Reflexiona sobre la ley de gravitación. Analizan sus implicancias en el mundo actual. Argumenta exponiendo sus fundamentos.

ÁREA CIENCIAS SOCIALES

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Juzga y critica	Distinguir y seleccionar	Calidad ambiental: contaminación por residuos sólidos	Identifica diferentes residuos sólidos contaminantes. Opina sobre las consecuencias. Crítica la acción destructiva sobre el medio ambiente

ÁREA DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Valoración apreciativa	Reflexiona y argumenta sobre el uso de las TICs	El uso de las TICs.	Manejo del lenguaje icónico. Uso de Microsoft Office para la elaboración de documentos. Valora su utilidad en su vida diaria.

ÁREA PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES HUMANAS

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Autorregulación	Autoevalúa y sistematiza experiencias de conflictos familiares	El vínculo familiar y la convivencia armónica	Autocontrol de las emociones y actitud positiva frente a los problemas de la vida diaria

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
	Descubre las posibilidades de su desarrollo orgánico motor	Resistencia física y coordinación psicomotora	Valora el ejercicio físico como una práctica saludable, para su desarrollo.

ÁREA DE EDUCACIÓN POR EL ARTE

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Valoración apreciativa	Distingue diferentes técnicas de pintura	Composición de un dibujo	Apreciación estética de la pintura colonial.

ÁREA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Interpretación de la información	Organiza, distingue y secuencia las características del amor de Dios	La presencia de Dios en el prójimo.	Internaliza y práctica el significado del amor de Dios en sus relaciones interpersonales

TUTORÍA

Rasgo del pensamiento crítico	Capacidad específica	Contenidos Básicos	Aprendizaje a lograr
Exposición de razones	Plantea, demuestra e infiere	El valor de la tolerancia en el debate e intercambio de opiniones	Respeto las opiniones de los demás. Sabe escuchar comprensivamente Infiere creencias y comportamientos de otros grupos.

Incorporación del pensamiento crítico en la programación para el aprendizaje

Supongamos que en el área de Comunicación vamos a trabajar con los estudiantes un tema sobre un problema de comunicación existente en su localidad.

- Lo primero que tenemos que hacer es seleccionar las capacidades específicas del área, relacionadas con el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente.
- Luego incorporar y trabajar el tema transversal que más se relaciona con este asunto, y que se ha determinado como producto del diagnóstico, identificándolo como necesidad de aprendizaje.
- A continuación se incorporan también los contenidos del área debidamente diversificados, es decir adecuados o contextualizados a las necesidades de aprendizaje y de acuerdo a la realidad de la localidad.
- En seguida adjuntamos las capacidades específicas del pensamiento crítico a desarrollar, debidamente secuenciadas. No olvidemos que si las utilizamos permanentemente en nuestra forma de enseñar se constituyen en hábito, fácil de manejar que los capacitará para procesar información, y para manejar una serie de habilidades así como comprender y profundizar mejor otros conocimientos cada vez más complejos.
- Seleccionamos las estrategias que posibiliten el desarrollo de estas habilidades.
- Finalmente determinamos la evaluación, formulando indicadores que nos permitan apreciar cómo avanzan nuestros estudiantes y ver cuáles son sus logros y dificultades para ayudarlos y orientarlos en su proceso de aprendizaje.
- Es de gran importancia realizar aquí procesos de metacognición con los estudiantes: darse cuenta de los pasos que siguieron para aprender, las habilidades adquiridas y las estrategias utilizadas.

PROGRAMACIÓN EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

CAPACIDADES ESPECÍFICAS	CONTE- NIDOS	TEMAS TRANSVER- SALES	CONTENIDOS DIVERSIFICADOS	HABILIDADES PENSAMIENTO CRÍTICO	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<p>Identifica el tema y los datos específicos</p> <p>Discrimina información relevante y complementaria</p> <p>Elabora esquemas</p>		Educación para la Paz y la Ciudadanía	<p>Narraciones orales sobre los problemas de comunicación de su localidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intereses de la Población Opiniones de los demás - Comportamiento de las autoridades -Formas de comunicación Existentes -Existencia de comunicaciones periódicas a la población sobre asuntos de interés. -El valor del diálogo y el saber escuchar. -El conocimiento del derecho de la población a ser informada. -El deber de vigilar la forma cómo vienen trabajando sus autoridades. <p>Elabora textos sobre el tema. Realiza lecturas sobre los derechos y deberes del ciudadano, en relación a la información y la transparencia.</p>	<p>-Cómo percibe el problema de su localidad.</p> <p>-Si ha observado cómo se vienen dando las diferentes formas de comunicación existente.</p> <p>Si comparan con otros modelos de comunicación existentes en otras instituciones.</p> <p>Cómo identifican el problema central, principal. y otros datos complementarios, si hay accesibilidad a la información, si se publican periódicamente</p> <p>Qué está causando el problema y qué consecuencia trae. Si desarrolla sus ideas, secuencia y ordena organizándolas en un esquema.</p> <p>Si infieren lo que sucedería si las autoridades se muestran reacias</p> <p>Qué sucedería si las autoridades locales realizaran una comunicación fluida y permanente con la población Análisis de un problema semejante en otros contextos</p> <p>Emiten opiniones, señalan y seleccionan alternativas de solución, elaboran un informe. Si autoevalúan los procesos realizados y las capacidades obtenidas.</p>	<p>Investigación de campo. Utilización de fichas de observación. Registro de información Observación dirigida Estudio del caso Caracterización. Mapa semántico Discusión controversial.</p>	<p>-Identifica y señala las características fundamentales del problema de comunicación observado en su localidad.</p> <p>Discrimina las ideas principales de las secundarias</p> <p>Organiza sus datos y elabora un mapa semántico. Compara un caso de comunicación fluida con otro que no lo es. Infiere las características de una comunicación fluida. Metacognición: - Reconoce los pasos que realizó para aprender.</p> <p>-Señala las habilidades, estrategias y recursos que necesitó para realizar la tarea.</p>

EL SALÓN PENSANTE

En el “salón pensante” se pretende desarrollar los pasos a seguir para que nuestra enseñanza incorpore el pensamiento crítico en una secuencia y un orden lógico. Se puede utilizar no sólo la inducción y la deducción, sino también procesos de aducción como afirma **Mejía**, que es una forma de conocimiento que mira la totalidad en un movimiento que tiene como base el eje de la corporalidad del sujeto y no sólo la razón, cómo cuando se observa una imagen, en la cual hay la posibilidad de ver globalmente y en globalidad poder captar lo esencial.

El plan de clase o de sesión de aprendizaje debe tener en cuenta todos los elementos necesarios para realizar la enseñanza del pensamiento crítico con éxito. Cuanto más ejercitemos la aplicación del programa para desarrollar las capacidades específicas del

pensamiento crítico, estas llegarán a formar parte habitual del repertorio de enseñanza.

Según **Priestley**, el aula es un espacio para que los estudiantes tengan la oportunidad de escuchar (aproximadamente el 35% de la clase), hablar (aproximadamente el 20% de la clase), leer (aproximadamente 25% del tiempo de la clase) y escribir (aproximadamente el 20% de la clase).

Las sesiones de aprendizaje se planifican y se ejecutan de acuerdo con el estilo de cada docente. No hay fórmulas ni rutas preestablecidas. Los «momentos de la sesión» son referenciales y dinámicos, no son estáticos sino recurrentes. Sin embargo, a manera de ejemplo podemos sugerir los siguientes pasos:

SESIÓN DE APRENDIZAJE

MOMENTOS PEDAGÓGICOS	PROCESOS DE APRENDIZAJE
1. Inicio del aprendizaje	- Motivación. - Exploración.
2. Construcción del aprendizaje	- Problematización.
3. Aplicación o transferencia del aprendizaje	- Integración de los saberes previos con el nuevo saber - Elaboración de su nuevo esquema conceptual - Práctica o aplicación

La evaluación está presente a lo largo de todo el proceso, tanto como actividad del estudiante que está aprendiendo, como actividad didáctica del profesor que va controlando y retroalimentando el proceso de aprendizaje.

MOMENTOS Y PROCESOS

1.- Inicio del aprendizaje

La motivación

Consiste en:

- Atraer la atención sobre el tema
- Despertar el interés sobre el tema.

Se trata de crear un clima favorable para el aprendizaje, al inicio y durante toda la sesión. Según el Diccionario de Psicología y Pedagogía la motivación es considerada como «la vigorización y encauzamiento de la conducta». Para Papalia «es la fuerza que activa el comportamiento, que lo dirige a...». Hay dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

La que utilizamos los docentes a través de distintos recursos es la extrínseca y es extrínseca también la que utilizan los padres, cuando con frecuencia hacen uso de premios y recompensas, razón por la cual la mayoría de estudiantes están altamente motivados por este tipo de estímulos.

Los psicólogos educacionales consideran que la mejor y más importante es la motivación intrínseca, aquella que parte del mismo estudiante, de su interés por conocer más e investigar sobre un tema. Sin embargo, el docente juega un rol importante en hacer surgir esta motivación intrínseca, partiendo de la extrínseca.

Podemos motivar con diversos recursos: alguna noticia actual, adivinanzas, juegos, gráficos para encontrar caminos, imágenes, preguntas, una dinámica grupal, un cuento.

Queda a criterio del docente emplear el que más se adecue a la necesidad específica que se presenta en su clase, al inicio o durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje. Sin embargo ésta debe ser permanente.

La exploración consiste en indagar sobre cuánto saben los estudiantes sobre el tema a tratar, es decir sus «saberes previos» traídos desde la educación Inicial, Primaria o los años estudiados ya en Secundaria, más sus saberes cotidianos obtenidos en el hogar o en su entorno familiar y social.



La exploración puede darse a través de diversas actividades como:

- Resolución de problemas.
- Prueba de entrada.
- Mapas conceptuales para completar.
- Preguntas.
- Organizadores gráficos o visuales.
- Palabras claves.

Problematización: el docente crea un conflicto cognitivo, enfrentando al alumno a un nuevo desempeño que debe tratar de **resolver** haciendo uso de todos sus recursos disponibles. Cada cual aportará sus conocimientos y sus especulaciones, analizando un aspecto que tiene relación con el tema a tratar en el que han vertido opiniones contradictorias. Por ejemplo: si estamos trabajando el tema de valores podemos crear un conflicto presentando un dilema moral, en el que los estudiantes tienen distintas opiniones y se inclinan por uno u otro comportamiento, exponiendo sus razones.

Luego, en conjunto, irán construyendo una hipótesis sobre la solución de la tarea consultar información oficial, pues se trata de hacer un planteamiento acerca de lo que el estudiante cree que es el camino y las respuestas correctas.

Una actividad de problematización puede funcionar simultáneamente como actividad de motivación y de exploración, ya que el estudiante puede sentirse interesado en resolver el problema y para hacerlo debe explorar, seleccionar y usar sus conocimientos previos.

Las actividades pueden ser:

- Definición de algo nuevo
- Resolver la prueba de salida
- Plantear un procedimiento. Preparar una exposición sobre la base de un supuesto.

Es importante no calificar ni corregir estas propuestas hasta que lo hagan ellos mismos, cuando cuenten con todos los elementos necesarios. Es importante igualmente que **contrasten (nivel inferencial)** las distintas hipótesis planteadas por otros, haciéndose preguntas como:

¿Estará bien este planteamiento?, ¿por qué?, ¿es lógico?, ¿es posible?

2. Construcción:

Se refiere a que el estudiante elabore o construya sus propios conceptos, conclusiones, posibles secuencias, clasificaciones, etc. Aunque cometa errores, los irán corrigiendo posteriormente cuando realicen lecturas sobre el tema e indaguen en otras fuentes porque el conocimiento es «construcción y reconstrucción del saber» en forma permanente. Nuestros saberes nuevos se convierten en saberes previos ante un nuevo conocimiento.

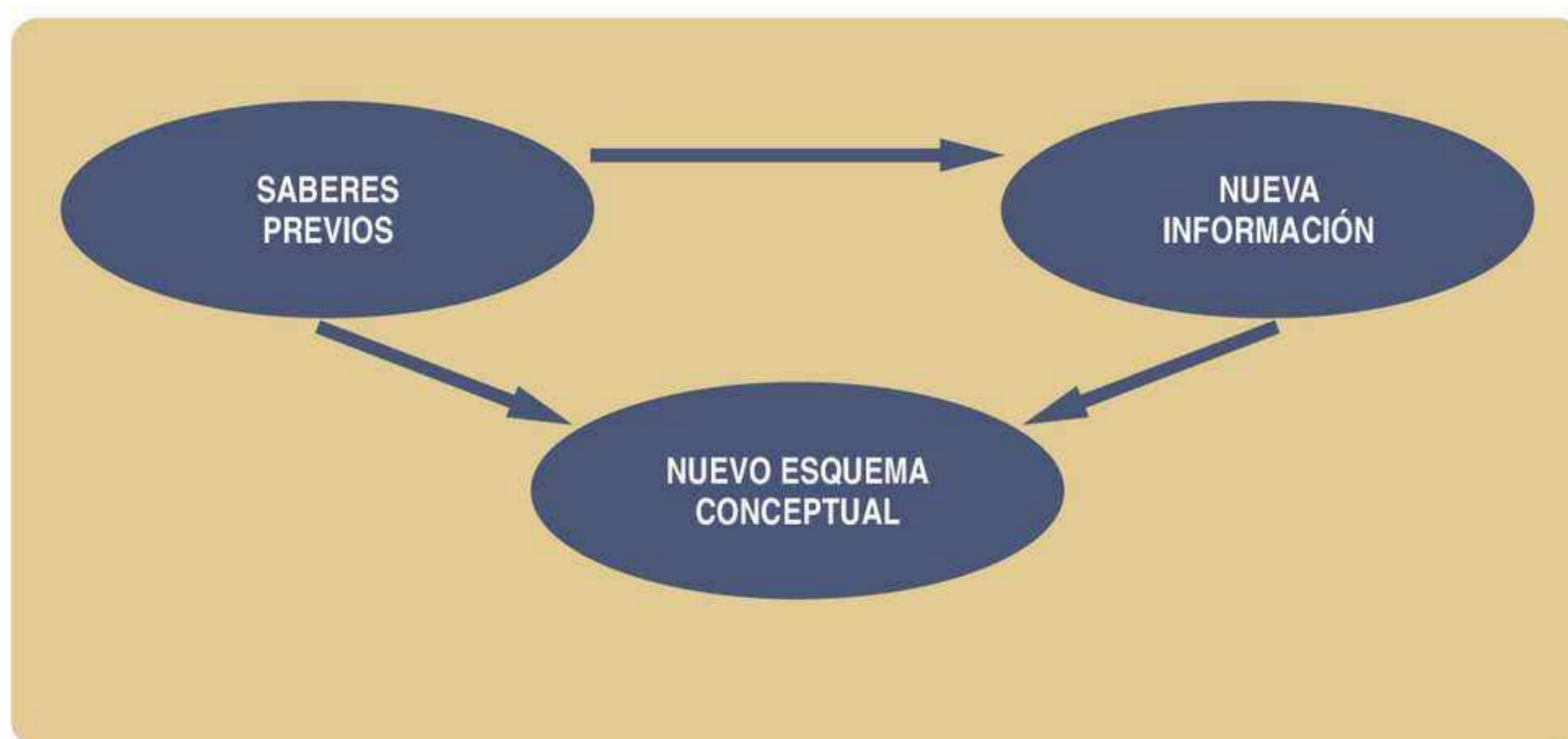
Para ello deben investigar, leer en distintas fuentes, además que el docente debe proporcionar la teoría y dar las explicaciones necesarias. Luego que obtienen la información oficial pasan a un proceso de reflexión, de análisis, de búsqueda de explicaciones para llegar a determinar lo que les hacía falta para llegar a las respuestas o conocimientos correctos.

Las diferencias con el nuevo conocimiento, lo que no sabía y lo que ahora sabe, que a su vez modifica lo que sabía permitirá formar

nuevos esquemas conceptuales y nuevas redes semánticas.

En este proceso de construcción de los nuevos esquemas conceptuales, es importante la integración de los nuevos

saberes con los saberes previos. Por lo tanto en un enfoque cognitivo lo más importante es el aprendizaje es, justamente, aprender a desarrollar la capacidad de manejarlos adecuadamente.



El estudiante en el momento de elaborar su nuevo esquema conceptual o conceptualización debe realizar una contrastación con la primera construcción realizada durante la problematización.

El estudiante debe utilizar esquemas visuales u organizadores gráficos que **sinteticen** lo que ha aprendido, recogiendo los aportes de sus compañeros y junto con el docente, finalmente redondear ideas, conceptos y relaciones.

Una vez captado el nuevo conocimiento sólo adquirirá significado y se fijará en la memoria, si se establecen **las relaciones** con otros conocimientos. Por ejemplo si estamos trabajando un tema de contaminación ambiental en Ciencia, Tecnología y Ambiente, puede verse

vocabulario, ortografía, construcción de textos, etc. de Comunicación. Luego pueden ver estimaciones y cálculos, estadísticas, etc., de Matemática.

3. Aplicación o transferencia del aprendizaje

Práctica o aplicación: El docente debe dar a los estudiantes la oportunidad de demostrar que han entendido el concepto que aprendieron antes de requerirles una aplicación del mismo en otro contexto.

Debe buscar que el estudiante viva la experiencia de que lo que aprende le sirve, porque lo que aprendieron puede aplicarse a otras áreas curriculares y utilizarse en su vida diaria. La aplicación tiene dos momentos:

A. **Aplicación dirigida:** que es aquella que pretende afianzar el nuevo conocimiento, repitiendo la experiencia en condiciones variables.

B. **La práctica autónoma:** o sea la transferencia, es decir la capacidad desarrollada en el estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos cada vez que los necesite en su vida. Se estimula propiciando una práctica a una experiencia concreta de la vida diaria.

Se les puede pedir que resuelvan dos o más problemas en clase, de esta manera se les retroalimenta y el estudiante tiene la oportunidad de ejercitarse y aplicar lo que ha aprendido. A los que tienen dificultad, el docente les puede dar ejemplos y retroalimentación adicional, hasta que demuestren que han tenido éxito en lo que hacen y aprenden. Así los mantendremos motivados para seguir aprendiendo.

Los estudiantes pueden trabajar en grupos cooperativos para compartir sus respuestas, analizar cómo solucionaron el problema y cómo aplicaron la información.

El momento de aplicación proporciona una multitud de oportunidades para el desarrollo y utilización del pensamiento crítico, porque aprovechan al máximo lo que están aprendiendo, empiezan a comprender su significado y la manera en que pueden tener cabida en su conocimiento y memoria:



Los estudiantes pueden trabajar en grupos cooperativos para compartir sus respuestas, analizar cómo solucionaron el problema y cómo aplicaron la información.

- Ampliar las ideas
- Revisar las predicciones
- Pensar acerca del punto en cuestión
- Hablar acerca de él
- Leer más acerca del mismo
- Escribir acerca de este tema
- Transferir, utilizarlo o desecharlo
- Relacionarlo con otras materias
- Apreciar y opinar
- Juzgar y evaluar.

ESQUEMA DE UNA CLASE O SESIÓN DE APRENDIZAJE

Sugerimos un esquema como los hay muchos y que con la experiencia valiosa de los docentes pueden enriquecerlo o mejorarlo.

I. Datos generales

Institución Educativa _____

Área curricular _____ Docente _____

Grado _____ Ciclo _____ Turno _____

Unidad Didáctica _____ Fecha _____

II. Referentes Básicos

Capacidad Fundamental	Aprendizaje a lograr		Indicadores de Evaluación
	Capacidades específicas	Contenidos	
Pensamiento crítico: Interpretar Evaluar (u otros)			

III. Desarrollo del aprendizaje

Actividades	Estrategia	Recursos	Tiempo
Acciones, tareas, secuencia, procesos o momentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Método, técnicas, procedimientos a utilizar. • Explica el desarrollo de la actividad 		

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE QUE POSEE PENSAMIENTO CRÍTICO

El docente debe constituirse en el ejemplo a seguir por los estudiantes, en relación al desarrollo de su pensamiento crítico. Debe poseer, además las características señaladas en la pág N° 11 de esta Guía, porque la mejor estrategia para alentar la capacidad crítica es actuar en forma crítica. En su forma de ser y actuar debe evidenciar afectividad, tolerancia, mente abierta, entre otras características. En síntesis el docente debe mostrar en su práctica educativa lo siguiente:

- **Una actitud mental abierta y flexible**, respetando las opiniones ajenas y estando dispuesto a asumir puntos de vista diferentes, cuando estos son mejores que los nuestros.
- **Capacidad para establecer permanentemente metas y criterios para resolver problemas.**
- **Humildad intelectual**, o sea conciencia de los límites de lo que conoce.
- **Capacidad para aceptar ante los demás equivocaciones sin inhibirse o avergonzarse por ello capacidad explicar que los seres humanos somos seres perfectibles y que por eso no conocemos todas las respuestas.**
- **Valentía intelectual**, o sea disposición de encarar o evaluar con justicia ideas, creencias o puntos de vista a pesar de tener algún rechazo hacia ellas.
- **Empatía intelectual**, es decir capacidad para crear con sus pares un ambiente propicio de intercambio de información y de autopreparación sobre temas pedagógicos, axiológicos y de otra índole, que ayuden al desarrollo personal y profesional de los integrantes de la Institución.
- **Perseverancia intelectual**, o sea aquella capacidad de permanente reflexión y diálogo haciendo uso de explicaciones valederas y solicitando aclaraciones a expertos en forma oportuna pertinente. Es decir que están en condiciones de construir y reconstruir sus saberes en forma permanente.
- **Sentido intelectual de la justicia**, para hacer valoraciones justas sobre las ideas o comportamientos propios y de los demás, sin dejarse influir por sentimientos o emociones.
- **Capacidad para Mostrarse siempre cooperativo, eficiente, eficaz y funcional** en la enseñanza y en el aprendizaje de las habilidades del pensamiento crítico.
- **Mostrarse siempre como un visionario**, con actitud predictiva e innovadora, que posibilite una gestión administrativa e institucional de éxito, sin evadir los problemas existentes y reconsiderando y evaluando sus decisiones o intentos de solución.
- Finalmente, capacidad para constituirse en un **sujeto motivador**, promotor del diálogo permanente y multiestratégico para el desarrollo del pensamiento crítico, evitando siempre asumir posiciones rígidas e inflexibles.



CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO QUE POSEE PENSAMIENTO CRÍTICO

Además de las características señaladas en el gráfico de la pág. N° 11, podemos resumir que los resultados de la enseñanza del pensamiento crítico en los alumnos, se evidencia en las cualidades siguientes:

- Una visión altamente positiva de sí mismo, porque son capaces de aplicar la información, resolver problemas académicos y personales.
- Los estudiantes serán individuos autosuficientes, productivos y responsables para enfrentar las demandas en este mundo en permanente cambio e incertidumbre.
- Serán capaces de brindar información, definir, formular hipótesis y resolver problemas, evaluar las pruebas aplicadas y obtener conclusiones.
- Defender y justificar sus valores intelectuales y personales, ofrecer y criticar argumentos y apreciar el punto de vista de los demás. De esta manera estaremos preparando individuos que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa.



El reto para los docentes es preparar personas que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa.

Feuerstein dio a conocer algunos resultados positivos de los programas diseñados para desarrollar habilidades de pensamiento, mencionaremos a continuación las más notables:

1. **Los estudiantes muestran poseer mayor capacidad de perseverancia.**
No se dan por vencidos tan fácilmente ante problemas difíciles, son capaces de buscar diversas soluciones o alternativas para resolver problemas sistemáticamente.
2. **Los estudiantes reducen sus conductas impulsivas.**
Prefieren detenerse a pensar en lugar de dar respuestas apresuradas o aferrarse a su primer intento; presentan trabajos mejores organizados y se muestran dispuestos a escuchar sugerencias y a aceptar críticas de sus compañeros o del docente.
3. **Los alumnos se muestran capaces de imprimir mayor flexibilidad en su pensamiento**
No sólo les importa si su respuesta es o no la correcta, sino que considera más importante el proceso que les ha ayudado a obtener la respuesta correcta. Muestran mayor apertura para ensayar vías alternativas en la solución de problemas, convencidos de que la forma en que anteriormente los resolvía no es la única. Aprecian otros puntos de vista, aprovechan al máximo la nueva información, la evalúan y determinan si es útil o no.
4. **Los estudiantes están conscientes de sus procesos de pensamiento, hecho al que se denomina METACOGNICIÓN.**
Son capaces de distinguir los diversos niveles y estrategias implicados en los procesos de pensamiento. También son capaces de planear estrategias para resolver problemas con eficiencia, así como analizar sus puntos débiles en el proceso de solución de problemas.
5. **Los estudiantes comienzan a buscar activamente problemas que les brindarán la oportunidad de definir, planear aplicar y revisar.**
Antes de entrar en contacto con los programas del desarrollo del pensamiento crítico, los alumnos tendían a evadir los problemas; ahora, en cambio, los buscan, tratando de ver en ellos un reto, que les permita ejercitar su mente.
6. **Los estudiantes muestran un aumento de la transferencia de información en la habilidad de argumentar, de evaluar y criticar.**
Los alumnos aplican sus conocimientos fuera del ambiente escolar. Lo que demuestra un aumento de la capacidad para resolver problemas personales y sociales. Además que muchos padres reportaron una mejor organización personal.

Así mismo, demuestran habilidad para elaborar diversos tipos de discursos y la facilidad de argumentar y defender sus ideas. Contar con criterios para evaluar distintos temas y criticarlos exponiendo sus razones, y proponiendo soluciones.
7. **Los estudiantes manifiestan un aumento en su habilidad de expresión.**
Adquieren mayor precisión en sus descripciones, definiciones y explicaciones. Mejoran considerablemente sus habilidades de escuchar, leer y escribir como resultado de su experiencia con los programas que promueven el pensamiento crítico.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, CHAVARRY, PACAHUALA, VILLAFANE. "Desarrollo del Pensamiento Crítico en las Ciencias Sociales". En: "Curso –Taller de Verano 2000". Consorcio de Centros Educativos Católicos". Perú, 2000.

CARRETERO, M: (Compiladores Carretero, Palacios y Marchesi): "El Desarrollo Cognitivo en la adolescencia y la juventud". En: Psicología Evolutiva, Vol 3, Alianza Editorial. Madrid, 1985.

COLL, César. "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial PAIDÓS EDUCADOR. Barcelona, 1990.

CUENCA, Violeta: "Una mirada a las sesiones de clase". Separata. En: Capacitación Docente, Marzo 2005". Universidad Católica Sede Sapientiae. Lima, 2005.

CHÁVEZ, TURNER: "¿Se aprende a aprender?" Ed. Pueblo y Educación. Cuba, 1999.

CHIROQUE, Sigfredo: "Pedagogía Histórico-crítica: Apuntes para el debate". En: "Seminario Taller: Más allá del constructivismo". Instituto de Pedagogía Popular. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 2000

DÍAZ, Ana y Ruth: "Propuesta didáctica para desarrollar el Pensamiento Crítico Pedagógico" En: Revista El Escéptico. Editorial Arp. Sapc.

DÍAZ BARRIGA, HERNÁNDEZ: "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo". McGraw-Hill. Colombia, 1996.

ENNIS, Robert: "El concepto de Pensamiento Crítico. Propuesta de una base para la investigación sobre la enseñanza y evaluación de la capacidad de pensar críticamente" Buenos Aires.

FLORES, Rafael: "Hacia una Pedagogía del Conocimiento". McGraw-Hill - y Ed Kimppres Ltda.. Colombia, 1996.

GALVÁN, Lili: "La Metodología Activa en el Aprendizaje". UPC. Lima, Perú.

GÓMEZ, QUIÑONES: "Estrategias Educativas". Ed. Fachse. Lambayeque, 1999.

HIGUERAS, Leonardo: "Aprendiendo a Pensar". Publicaciones COPH. Centro de Orientación y Promoción Humana. Lima, 1998.

JAY, PERKINS, TISHMAN: "Un aula para Pensar". Ed. Aique. Buenos Aires, 1994.

JONES, R.: "Estrategias para enseñar a Pensar". Ed. Aique. Buenos Aires, 1999.

LÓPEZ, Mercedes: "Sabes enseñar a describir, definir, argumentar". Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 1998.

MARTÍNEZ BELTRÁN J.M.: "Lo significativo es la Metacognición". Ministerio de Educación. Lima, 1999.

NICKERSON, PERKINS, SMITH: "Enseñar a Pensar: Aspectos de la Aptitud Intelectual". Ed. Paidós. Barcelona, 1994.

PAUL, Richard. "Guía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas". 2003.
En: <http://www.criticalthinking.org>

PRIESTLEY, Maureen: "Técnicas y estrategias del Pensamiento Crítico". Ed. Trillas. México, 1996.

REÁTEGUI, SATTLER: "Metacognición: Estrategias para la construcción del conocimiento". En: Revista Psicología Actual, N° 4. Centro Psicosocial de Desarrollo Humano. Lima, 1999.

RIBEYRO, Julio Ramón: "Identidad". En: La palabra del Mudo, Tomo I. Ed. Milla Batres. Lima, 1980.

SCRIVEN, M., PAUL, R. Critical Thinking defined. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, 1992.

STERNBERG, Robert: "Estilos de Pensamiento". Editorial Paidós Ibérica. Barcelona, 1999

STOPPINO, VILLOORO: "Uso e interpretación del concepto de ideología de modo exacerbado". En: Diccionario de Política. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1995.

VALLE, Augusta: "La enseñanza de la Historia, ¿un desafío a la memoria o al razonamiento?". En: "VII Congreso Nacional de Educadores", Memorias Volumen I. UPC. Lima, 2003.

YOUNG, Robert: "Teoría Crítica de la Educación y discurso en el Aula". Ed. Paidós, Madrid, 1993.

A PESAR de ser zambo y de llamarse López, quería parecerse cada vez menos a un zaguero de Alianza Lima y cada vez más a un rubio de Filadelfia. La vida se encargó de enseñarle que si quería triunfar en una ciudad colonial más valía saltar las etapas intermediarias y ser antes que un blanquito de acá un gringo de allá. Toda su tarea en los años que lo conocí consistió en deslopizarse y deszambarse lo más pronto posible y en americanizarse antes de que le cayera el huayco y lo convirtiera para siempre, digamos, en un portero de banco o de un chofer de colectivo. Tuvo que empezar por matar al peruano que había en él y por coger algo de cada gringo que conoció. Con el botín se compuso una nueva persona, un ser hecho de retazos, que no era ni zambo ni gringo, el resultado de un cruce contranatura, algo que su vehemencia hizo derivar, para su desgracia de sueño rosado a pesadilla infernal.

Pero no anticipemos. Precisemos que se llamaba Roberto, que años después se le conoció por Bobby, pero que en los últimos documentos oficiales figura con el nombre de Bob. En su ascensión vertiginosa hacia la nada fue perdiendo en cada etapa una sílaba de su nombre.

Todo empezó la tarde en que un grupo de blanquiñosos jugábamos con una pelota en la plaza Bolognesi. Era la época de las vacaciones escolares y los muchachos que vivíamos en los chalets vecinos, hombres y mujeres, nos reuníamos allí para hacer algo con esas interminables tardes de verano. Roberto iba también a la plaza, a pesar de estudiar en un colegio fiscal y de no vivir en chalet sino en el último callejón que quedaba en el barrio. Iba a ver jugar a las muchachas y a ser saludado por algún blanquito que lo había visto creer en esas calles y sabía que era hijo de la lavandera.

Pero en realidad, como todos nosotros, iba para ver a Queca. Todos estábamos enamorados de Queca, que ya llevaba dos años siendo elegida reina en las representaciones de fin de curso. Queca no estudiaba con las monjas alemanas del Santa Ursula, ni con las norteamericanas del Villa María, sino con las españolas de la Reparación, pero eso nos tenía sin cuidado, así como que su padre fuera un empleadito que iba a trabajar en ómnibus o que su casa tuviera un solo piso y geranios en lugar de rosas. Lo que contaba entonces era su tez capulí, sus ojos verdes, su melena castaña, su manera de correr, de reír, de saltar y sus invencibles piernas, siempre descubiertas y doradas y que con el tiempo serían legendarias.

Roberto iba sólo a verla jugar, pues ni los mozos que venían de otros barrios de Miraflores y más tarde de San Isidro y de Barranco lograban atraer su atención. Peluca Rodríguez se lanzó una vez de la rama más alta de un ficus, Lucas de Tramontana vino en una reluciente moto que tenía ocho faros, el chanchito Gómez le rompió la nariz a un heladero que se atrevió a silbarnos, Armando Wolf estrenó varios ternos de lanilla y hasta se puso corbata de mariposa pero no obtuvieron el menor favor de Queca. Queca no le hacía caso a nadie, le gustaba conversar con todos, correr, brincar, reír, jugar al vóleibol y dejar al anochecer a esa banda de adolescente sumidos en profundas tristezas sexuales.

Fue una fatídica bola la que alguien arrojó esa tarde y que Queca no llegó a alcanzar y que rodó hacia la banca donde Roberto, solitario, observaba. ¡Era la ocasión que esperaba desde hacía tanto tiempo! De un salto aterrizó en el césped, gateó entre los macizos de flores, saltó el seto de granadilla, metió los pies en una acequia y atrapó la pelota que estaba a punto de terminar en las ruedas de un auto. Pero cuando se la alcanzaba, Queca, que estiraba ya las manos, pareció cambiar de lente, observar algo que nunca había mirado un ser retaco, oscuro, bembudo y de pelo ensortijado, algo que tampoco le era desconocido, que había tal vez visto como veía todos los días las bancas o los ficus, y entonces se apartó aterrorizada.

Roberto no olvidó nunca la frase que pronunció Queca al alejarse a la carrera: «Yo no juego con zambos». Estas cinco palabras decidieron su vida.

Todo hombre que sufre se vuela observador y Roberto siguió yendo a la plaza en los años siguientes, pero su mirada había perdido toda inocencia.

Queca había ido creciendo, sus carreras se hicieron más moderadas, sus faldas se alargaron, sus saltos perdieron en impudicia y su trato con la pandilla se volvió más distante y selectivo. Todo eso lo notamos nosotros, pero Roberto vio algo más: que Queca tendía a descartar de su atención a los más trigueños, a través de sucesivas comparaciones, hasta que no se fijó más que en Chalo Sander, el chico de la banda que tenía el pelo más claro, el cutis sonrosado y que estudiaba además en un colegio de curas norteamericanos. Cuando sus piernas estuvieron más triunfales y torneadas que nunca ya sólo hablaba con Chalo Sander y la primera vez que se fue con él de la mano hasta el malecón comprendimos que nuestra deidad había dejado de pertenecernos y que ya no nos quedaba otro recurso que ser como el coro de la tragedia griega, presente y visible, pero alejado irremisiblemente de los dioses.

Desdeñados, despechados, nos reuníamos después de los juegos en una esquina, donde fumábamos nuestros primeros cigarrillos, nos acariciábamos con arrogancia el bozo incipiente y comentábamos lo irremediable. A veces entrábamos a la pulpería del chino Manuel y nos tomábamos una cerveza. Roberto nos seguía como una sombra, desde el umbral nos escrutaba con su mirada, sin perder nada de nuestro parloteo, le decíamos a veces hola zambo, tómate un trago y él siempre no, gracias, será para otra ocasión, pero a pesar de estar lejos y de sonreír sabíamos que compartía a su manera nuestro abandono.

Y fue Chalo Sander naturalmente quien llevó Queca a la fiesta de promoción cuando terminó el colegio. Desde temprano nos dimos cita en la pulpería. Urdimos planes insensatos, se habló de un raptó, de un cargamontón. A las ocho de la noche estábamos frente al ranchito de los geranios, resignados a ser testigos de nuestra destitución. Chalo llegó en el carro de su papá, con un elegante smoking blanco y salió al poco rato acompañado de una Queca de vestido largo y peinado alto, en la que apenas reconocimos a la compañera de nuestros juegos. Queca ni nos miró, sonreía apretando en sus manos una carterita de raso. Visión fugaz, la última, pues ya nada sería como antes, moría en ese momento toda ilusión y por ello mismo no olvidaríamos nunca esa imagen, que clausuró para siempre una etapa de nuestra juventud.

Casi todos desertaron la plaza, unos porque preparaban el ingreso a la universidad, otros porque se fueron a otros barrios en busca de una imposible réplica de Queca. Sólo Roberto, que ya trabajaba como repartidor de una pastelería, recalaba al anochecer en la plaza, donde otros niños y niñas cogían el relevo de la pandilla anterior y repetían nuestros juegos. En su banca solitaria registraba distraídamente el trajín, pero de reojo, seguía mirando hacia la casa de Queca. Así pudo comprobar antes que nadie que Chalo había sido sólo un episodio en la vida de Queca, una especie de ensayo general que la preparó para la llegada del original, del cual Chalo había sido la copia: Billy Mulligan, hijo de un funcionario del consulado de Estados Unidos.

Billy era pecoso, pelirrojo, usaba camisas floreadas, tenía los pies enormes, reía con estridencia, el Sol en lugar de dorarlo lo despellejaba, pero venía a ver a Queca en su carro y no en el de su papá. No se sabe dónde lo conoció Queca ni cómo vino a parar allí, sus raquetas de tenis, sus anteojos ahumados, sus cámaras de fotos, a medida que la figura de Chalo se fue opacando, empequeñeciendo y espaciando y terminó por desaparecer. Del grupo al tipo del tipo al individuo, Queca había al fin empuñado su carta. Sólo Mulligan sería quien la llevaría al altar, con todas las de la ley, como sucedió después.

Las decepciones, en general, nadie las aguanta, se echan al saco del olvido, se tergiversan sus causas, se convierten en motivo de irrisión y hasta en tema de composición literaria. Así el chanchó Gómez se fue a estudiar a Londres, Peluca Rodríguez, escribió un soneto realmente tonto, Armando Wolf concluyó que Queca era una buena huachafa y Lucas de Tramontana se jactaba mentirosamente de haberla enamorado varias veces en el malecón. Fue sólo Roberto el que sacó de todo esto una enseñanza veraz y tajante: o Mulligan o nada. ¿De qué le valía ser un blanquito más si había tantos blanquitos fanfarrones, desesperados, indolentes y vencidos? Había un estado superior, habitado por seres que planeaban sobre la ciudad gris y a quienes se cedía sin peleas los mejores frutos de la tierra. El problema estaba en cómo llegar a ser un Mulligan siendo un zambo. Pero el sufrimiento aguza también el ingenio, cuando no mata, y Roberto se había trazado un plan de acción.

Antes que nada había que deszambarse. El asunto del pelo no le fue muy difícil: se lo tiño con agua oxigenada y se lo hizo planchar. Para el color de la piel ensayó almidón, polvo de arroz y talco de botica hasta lograr el componente ideal. Pero un zambo teñido y empolvado sigue siendo un zambo. Le faltaba saber cómo se vestían, qué decían, cómo caminaban, lo que pensaban, quiénes eran en definitiva los gringos.

Lo vimos entonces merodear, en sus horas libres, por lugares aparentemente incoherentes, pero que tenían algo en común: los frecuentaban los gringos. Unos lo vieron parado en la puerta del Country Club, otros a la salida del colegio Santa María, Lucas de Tramontana juraba haber distinguido su cara por el campo de golf, alguien le sorprendió en el aeropuerto tratando de cargarle la maleta a un turista, no faltaron quienes lo encontraron deambulando por los pasillos de la embajada norteamericana.

Esta etapa de su plan le fue preciosa. Por lo pronto confirmó que los gringos se distinguían por una manera especial de vestir que él calificó, a su manera, de deportiva, confortable y poco convencional. Fue por ello uno de los primeros en descubrir las ventajas del blue -jeans, el aire vaquero y varonil de las anchas correas de cuero rematadas por gruesas hebillas, la comodidad de los zapatos de lona blanca y suela de jebe, el encanto colegial que daban las gorritas de lona con visera, la frescura de las camisas de manga corta a flores o anchas rayas verticales, la variedad de casacas de nylon cerradas sobre el pecho con una cremallera o el sello pandillero, provocativo y despreocupado que se desprendía de las camisetas blancas con el emblema de una universidad norteamericana.

Todas estas prendas no se vendían en ningún almacén, había que encargarlas a Estados Unidos, lo que estaba fuera de su alcance. Pero a fuerza de indagar descubrió los remates domésticos. Había familias de gringos que debían regresar a su país y vendían todo lo que tenían, previo anuncio en los periódicos. Roberto se constituyó antes que nadie en esas casas y logró así hacerse de un guardarropa en el que invirtió todo el fruto de su trabajo y de sus privaciones.

Pelo planchado y teñido, blue -jeans y camisa vistosa, Roberto estaba ya a punto de convertirse en Bobby.

Todo esto le trajo problemas. En el callejón, decía su madre cuando venía a casa, le habían quitado el saludo al pretencioso. Cuando más le hacían bromas o lo silbaban como un marica. Jamás daba un centavo para la comida, se pasaba horas ante el espejo, todo se lo gastaba en trapos. Su padre, añadía la negra, podía haber sido un blanco roñoso que se esfumó como Fumanchú al año de conocerla, pero no tenía vergüenza de salir con ella.

Entre nosotros, el primero en ficharlo fue Peluca Rodríguez, quien había encargado un blue-jeans a un purser de la Braniff. Cuando llegó se lo puso para lucirlo, salió a la plaza y se encontró de sopetón con Roberto que llevaba uno igual. Durante días no hizo sino maldecir al zambo, dijo que le había malogrado la película, que seguramente lo había estado espiando para copiar, ya había notado que compraba cigarrillos Lucky y que se peinaba con un mechón sobre la frente.

Pero lo peor fue en su trabajo. Cahuide Morales, el dueño de la pastelería, era un mestizo guatón, ceñudo y regionalista, que adoraba los chicharrones y los vales criollos y se había rajado el alma durante veinte años para montar ese negocio. Nada lo reventaba más que no ser lo que uno era. Cholo o blanco era lo de menos, lo importante era la mosca, el agua, el molido, conocía miles de palabras para designar la plata. Cuando vio que su empleado se había teñido el pelo aguantó una arruga más en la frente, al notar que se empolvaba se tragó una lisura que estuvo a punto de indigestarlo, pero cuando vino a trabajar disfrazado de un gringo le salió la mezcla de papá, de policía, de machote y de curaca que había en él y lo llevó del pescuezo a la trastienda: la pastelería Morales Hermanos era una firma seria, había que aceptar las normas de la casa, ya había pasado por alto lo del maquillaje, pero si no venía con mameluco como los demás repartidores lo iba a sacar de allí de una patada en el culo.

Roberto estaba demasiado embalado para dar marcha atrás y prefirió la patada.

Fueron interminables días de tristeza, mientras buscaba otro trabajo. Su ambición era entrar a la casa de un gringo como mayordomo, jardinero, chofer o lo que fuese. Pero las puertas se le cerraban una tras otra. Algo había descuidado en su estrategia y era el aprendizaje del inglés. Como no tenía recursos para entrar a una academia de lenguas se consiguió un diccionario, que empezó a copiar aplicadamente en un cuaderno. Cuando llegó a la letra C tiró el arpa, pues ese conocimiento puramente visual del inglés no lo llevaba a ninguna parte. Pero allí estaba el cine, una escuela que además de enseñar divertía.

En la cazuela de los cines de estreno pasó tardes íntegras viendo en idioma original westerns y policiales. Las historias le importaban un comino, estaba sólo atento a la manera de hablar de los personajes. Las palabras que lograba entender las apuntaba y las repetía hasta grabárselas para siempre. A fuerza de rever los filmes aprendió frases enteras y hasta discursos. Frente al espejo de su cuarto era tan pronto el vaquero romántico haciéndole una irresistible declaración de amor a la bailarina del bar, como el gangster feroz que pronunciaba sentencias lapidarias mientras cosía a tiros a su adversario. El cine además alimentó en él ciertos equívocos que lo colmaron de ilusión. Así creyó descubrir que tenía un ligero parecido con Alan Ladd, que en un western aparecía en blue -jeans y chaqueta a cuadros rojos y negros. En realidad sólo tenía en común la estatura y el mechón de pelo amarillo que se dejaba caer sobre la frente. Pero vestido igual que el actor se vio diez veces seguidas la película y al término de ésta se quedaba parado en la puerta, esperando que salieran los espectadores y se dijeran, pero mira, qué curioso, ese tipo se parece a Alan Ladd. Cosa que nadie dijo, naturalmente, pues la primera vez que lo vimos en esa pose nos reímos de él en sus narices.

Su madre nos contó un día que al fin Roberto había encontrado un trabajo, no en casa de un gringo como quería, pero tal vez algo mejor, en el Club de Bowling de Miraflores. Servía en el bar de cinco de la tarde a doce de la noche. Las pocas veces que fuimos allí lo vimos reluciente y diligente. A los indígenas los atendía de una manera neutra y francamente impecable, pero con los gringos era untuoso y servil. Bastaba que entrara uno para que ya estuviera a su lado, tomando nota de su pedido y segundos más tarde el cliente tenía delante su hot-dog y su coca-cola. Se animaba además a lanzar palabras en inglés y como era respondido en la misma lengua fue incrementando su vocabulario. Pronto contó con un buen repertorio de expresiones, que le permitieron granjearse la simpatía de los gringos, felices de ver un criollo que los comprendiera. Como Roberto era muy difícil de pronunciar, fueron ellos quienes decidieron llamarlo Bobby.

Y fue con el nombre de Bobby López que pudo al fin matricularse en el Instituto Peruano-Norteamericano. Quienes entonces lo vieron dicen que fue el clásico chancón, el que nunca perdió una clase, ni dejó de hacer una tarea, ni se privó de interrogar al profesor sobre un punto oscuro de gramática. Aparte de los blancones que por razones profesionales seguían cursos allí, conoció a otros López, que desde otros horizontes y otros barrios, sin que hubiera mediado ningún acuerdo, alimentaban sus mismos sueños y llevaban vidas convergentes a la suya. Se hizo amigo especialmente de José María Cabanillas, hijo de un sastre de Surquillo. Cabanillas tenía la misma ciega admiración por los gringos y hacía años que había empezado a estrangular al zambo que había en él con resultados realmente vistosos. Tenía además la ventaja de ser más alto, menos oscuro que Bobby y de parecerse no a Alan Ladd, sino al indestructible John Wayne. Ambos formaron entonces una pareja inseparable. Aprobaron el año con las mejores notas y mister Brown los puso como ejemplo al resto de los alumnos, hablando de «un franco deseo de superación».

La pareja debía tener largas, amenísimas conversaciones. Se les veía siempre embutidos en sus blue -jeans desteñidos, yendo de aquí para allá y hablando entre ellos en inglés. Pero también es cierto que la ciudad no los tragaba, desarreglaban todas las cosas, ni parientes ni conocidos los podían pasar. Por ello alquilaron un cuarto en un edificio del jirón Mogollón y se fueron a vivir juntos. Allí edificaron un reducto inviolable, que les permitió interpolar lo extranjero en lo nativo y sentirse en un barrio californiano en esa ciudad brumosa. Cada cual contribuyó con lo que pudo, Bobby con sus afiches y sus posters y José María, que era aficionado a la música, con sus discos de Frank Sinatra, Dean Martín y Tomy Dorsey. ¡Qué gringos eran mientras recostados en el sofá-cama, fumando su Lucky, escuchaban «The strangers in the night» y miraban pegado al muro el puente sobre el río Hudson! Un esfuerzo más y ¡hop! Ya estaban caminando sobre el puente.

Para nosotros incluso era difícil viajar a Estados Unidos. Había que tener una beca o parientes allá o mucho dinero. Ni López ni Cabanillas estaban en ese caso. No vieron entonces otra salida que el salto de pulga, como ya lo practicaban otros blanquiñosos, gracias al trabajo de purser en una compañía de aviación. Todos los años convocaban a concurso y ambos se

presentaron. Sabían más inglés que nadie, les encantaba servir, eran sacrificados e infatigables, pero nadie los conocía, no tenían recomendación y era evidente, para los calificadores, que se trataba de mulatos talqueados. Fueron desaprobados.

Dicen que Bobby lloró y que Cabanillas tentó un suicidio por salto al vacío desde un modesto segundo piso. En su refugio de Mogollón pasaron los días más sombríos de su vida, la ciudad que los albergaba terminó por convertirse en un trapo sucio a fuerza de cubrirla de insultos y reproches. Pero el ánimo les volvió y nuevos planes surgieron, había que irse como fuese. Y no quedaba otra vía que la del inmigrante disfrazado de turista.

Fue un año de duro trabajo en el cual fue necesario privarse de todo a fin de ahorrar para el pasaje y formar una bolsa común que les permitiera defenderse en el extranjero. Así ambos pudieron al fin hacer maletas y abandonar para siempre esa ciudad odiada, en la cual tanto habían sufrido y a la que no querían regresar así no quedara piedra sobre piedra.

Todo lo que viene después es previsible y no hace falta mucha imaginación para completar esta parábola. En el barrio dispusimos de informaciones directas: cartas de Bobby a su mamá, noticias de viajeros y al final relato de un testigo.

Por lo pronto Bobby y José María se gastaron en un mes lo que pensaban les duraría un semestre. Se dieron cuenta además que en Nueva York se habían dado cita todos los López y Cabanillas del mundo, asiáticos, árabes, aztecas, africanos, ibéricos, mayas, chibchas, sicilianos, caribeños, musulmanes, quechuas, polinesios, esquimales, ejemplares de toda procedencia, lengua, raza y pigmentación y que tenían sólo en común el querer vivir como un yanqui, después de haberle cedido su alma y haber intentado usurpar su apariencia. La ciudad los toleraba unos meses, complacientemente, mientras absorbía sus dólares ahorrados. Luego, como por un tubo, los dirigía hacia el mecanismo de la expulsión.

A duras penas obtuvieron ambos una prórroga de sus visas, mientras trataban de encontrar un trabajo estable que les permitiera quedarse. La ropa se les gastó, la música de Frank Sinatra ya no era tan importante, la sola idea de tener por todo alimento que comerse un hot-dog, que en Lima era una gloria, les daba náuseas. Del hotel barato pasaron al albergue católico y luego a la banca del parque público. Pronto conocieron esa cosa blanca que caía del cielo, que los despintaba y que los hacía patinar como idiotas en veredas heladas y que era, por el color, una perfidia racista de la naturaleza.

Sólo había una solución. A miles de kilómetros de distancia, en un país llamado Corea, rubios estadounidenses combatían contra unos horribles asiáticos. Estaba en juego la libertad de Occidente decían los diarios y lo repetían los hombres de estado en la televisión. ¡Pero era tan penoso enviar a los boys a ese lugar! Morían como ratas, dejando a pálidas madres desconsoladas en pequeñas granjas donde había un cuarto en el altillo lleno de viejos juguetes. El que quisiera ir a pelear un año allí tenía todo garantizado a su regreso: nacionalidad, trabajo, seguro social, integración, medallas. Por todo sitio existían centros de reclutamiento. Acada voluntario, el país le varía su corazón.

Bobby y José María se inscribieron para no ser expulsados. Y después de tres meses de entrenamiento en un cuartel partieron en un avión enorme. La vida era una aventura maravillosa, el viaje fue inolvidable. Habiendo nacido en un país mediocre, misérrimo y melancólico, haber conocido la ciudad más agitada del mundo, con miles de privaciones, es verdad, pero ya eso había quedado atrás, ahora llevaban un uniforme verde, volaban sobre planicies, mares y nevados, empuñaban armas devastadoras y se aproximaban jóvenes aún colmados de promesas, al reino de lo ignoto.

La lavandera María tiene cantidades de tarjetas postales con templos, mercados y calles exóticas, escritas con una letra muy pequeña y aplicada. ¿Dónde quedará Seúl? Luego cartas del frente, que nos enseñó cuando le vino el primer ataque y dejó de trabajar unos días. Gracias a estos documentos pudimos reconstruir bien que mal lo que pasó. Bobby fue aproximándose a la cita que había concertado desde que vino al mundo. Había que llegar a un paralelo y hacer frente a oleadas de soldados amarillos que bajaban del polo como cancha. Para eso estaban los voluntarios, los indómitos vigías de Occidente.

José María se salvó por milagro y enseñaba con orgullo el muñón de su brazo derecho cuando regresó a Lima, meses después su patrulla había sido enviada a reconocer un arrozal. Donde se suponía que había emboscada una avanzadilla coreana. Bobby no sufrió, dijo José María, la primera ráfaga le voló el casco y su cabeza fue a caer en una acequia, con todo el pelo pintado revuelto hacia abajo. Él sólo perdió un brazo, pero estaba allí, vivo, contando estas historias, bebiendo su cerveza helada, desempolvado ya y zambo como nunca, viviendo holgadamente de lo que le costó ser un mutilado.

La mamá de Roberto había sufrido entonces su segundo ataque, que la borró del mundo. No pudo leer así la carta oficial en la que le decían que Bob López había muerto en acción de armas y tenía derecho a una citación honorífica y a una prima para su familia. Nadie la pudo cobrar.

COLOFÓN

¿Y Queca? Si Bob hubiera conocido su historia tal vez su vida habría cambiado o tal vez no, eso nadie lo sabe. Billy Mulligan la llevó a su país, como estaba convenido, a un pueblo de Kentucky donde su padre había montado un negocio de carne de cerdo enlatada. Pasaron unos meses de infinita felicidad, en esa linda casa con amplia calzada, verja, jardín y todos los aparatos eléctricos inventados por la industria humana, una casa en suma como las que había en cien mil pueblos de ese país-continente. Hasta que a Billy le fue saliendo el irlandés que disimulaba su educación puritana, al mismo tiempo que los ojos de Queca se agrandaron y adquirieron una tristeza limeña. Billy fue llegando cada vez más tarde, se aficionó a las máquinas tragamonedas y a las carreras de autos, sus pies le crecieron más y se llenaron de callos, le salió un lunar maligno en el pescuezo, los sábados se emborrachaba en el club Amigos de Kentucky, se enredó con una empleada de la fábrica, chocó dos veces el carro, su mirada se volvió fija y aguachenta y terminó por darle de puñetazos a su mujer, a la linda, inolvidable Queca, en las madrugadas de los domingos, mientras sonreía estúpidamente y la llamaba chola de mierda.

