

---

# La investigación y la enseñanza del pensamiento crítico

Eugenio Echeverría\*



El desarrollo del pensamiento crítico ha sido reconocido como una de las prioridades fundamentales del sistema educativo, a la vez que responde a una de las principales funciones de la escolarización: la socialización de los jóvenes proporcionándoles las herramientas que les permitan funcionar adecuadamente como personas reflexivas, razonables y productivas en una sociedad democrática. Por una parte, la socialización implica que se adquieran los conocimientos sobre las reglas y normas de la sociedad y que se desarrolle la autodisciplina y el entendimiento, aspectos necesarios para vivir de acuerdo con dichas normas, que a su vez son necesarias para garantizar el orden y la preservación de las instituciones fundamentales de la sociedad. Además, la socialización, dentro de una sociedad democrática, requiere también de la adquisición de herramientas del pensamiento crítico que permitan a los jóvenes evaluar, criticar y transformar la sociedad en que viven.

A pesar de la aceptación generalizada de la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico dentro del contexto escolar, la atmósfera de lo que se enseña en las aulas está permeado por una preocupación también generalizada por el aprendizaje memorístico de contenidos y por el mejoramiento de las notas en los tests estandarizados. Esta preocupación por el aprendizaje de contenidos deja poco o nada de tiempo para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, y todavía menos para investigar el uso que los estudiantes hacen de esas habilidades fuera del contexto escolar.

Escasa preocupación se ha demostrado respecto a las habilidades de razonamiento que los estudiantes aprenden en la escuela y que aplican en otros contextos en donde interactúan cotidianamente con personas que son significativas para

ellos, como son la casa, el patio de juegos, la cafetería, la iglesia. La transferencia o ausencia de transferencia de las habilidades de razonamiento es un problema central que requiere de más investigación y estudio del que hasta ahora se le ha dedicado.

Si una meta fundamental de la enseñanza de estas habilidades es preparar a los estudiantes para que puedan funcionar como individuos productivos y reflexivos en una sociedad democrática, entonces es de suma importancia desarrollar esfuerzos de investigación que evalúen la naturaleza y la aplicación en otros contextos que los estudiantes hacen de las habilidades de razonamiento aprendidas en la escuela.

Los programas para la enseñanza del pensamiento crítico no contemplan la investigación de la transferencia de las habilidades que se supone están enseñando. En su revisión de las intervenciones para la enseñanza de habilidades genéricas de pensamiento, Rosaen encontró que prácticamente ningún programa incluía estrategias para la transferencia de las habilidades enseñadas hacia otros contextos.<sup>1</sup> Nickerson, Perkins y Smith, en su libro *Enseñar a Pensar* hacen una reseña de un gran número de programas para enseñar habilidades de pensamiento.<sup>2</sup> Los autores concluyen que *Filosofía para Niños*, de Mathew Lipman, y *Enriquecimiento Instrumental*, de Reuben Feuerstein, son los únicos programas que expresan una preocupación explícita en cuanto a la transferencia de las habilidades que enseñan. Sin embargo, aunque *Filosofía*

---

\* Doctor en Formación de Docentes. Colaborador en la Especialidad en Desarrollo Cognoscitivo del ITESO.

para Niños es de los pocos programas que han realizado investigación sistemática para corroborar su efectividad, no ha habido investigación en cuanto a la transferencia de las habilidades que enseña el programa hacia otros contextos donde los estudiantes son capaces de usar las habilidades aprendidas.

La investigación dentro de *Filosofía para Niños* se ha concentrado principalmente en medir hasta qué punto los niños y adolescentes expuestos al programa realmente aprenden las habilidades que éste enseña. Los resultados de estas investigaciones son alentadores porque muestran un mejoramiento en las habilidades de razonamiento de los estudiantes expuestos al programa con un maestro competente. En general, este mejoramiento se mide aplicando el "Test de New Jersey para Medir Habilidades de Razonamiento" antes y después de la intervención con el programa. Los niños y jóvenes expuestos al programa muestran mejoras no sólo en las áreas medidas por el test sino también en las áreas de lectura, escritura y matemáticas.<sup>3</sup> Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones han sido de naturaleza cuantitativa, y ninguna de ellas se ha aventurado a medir los efectos del programa más allá del contexto escolar. Hreinn Palson, de Islandia, realizó una investigación cualitativa cuyo foco central fue el desarrollo de una comunidad de indagación en el salón de clase. Pero, aunque de naturaleza cualitativa, la investigación se concentró en aspectos de lo que sucede dentro del salón de clase donde se aplica el programa.<sup>4</sup>

Mathew Lipman, creador del programa *Filosofía para Niños*, ha reconocido la necesidad del desarrollo de una línea de investigación diferente para evaluar los méritos del programa en una variedad de áreas. Lipman menciona que

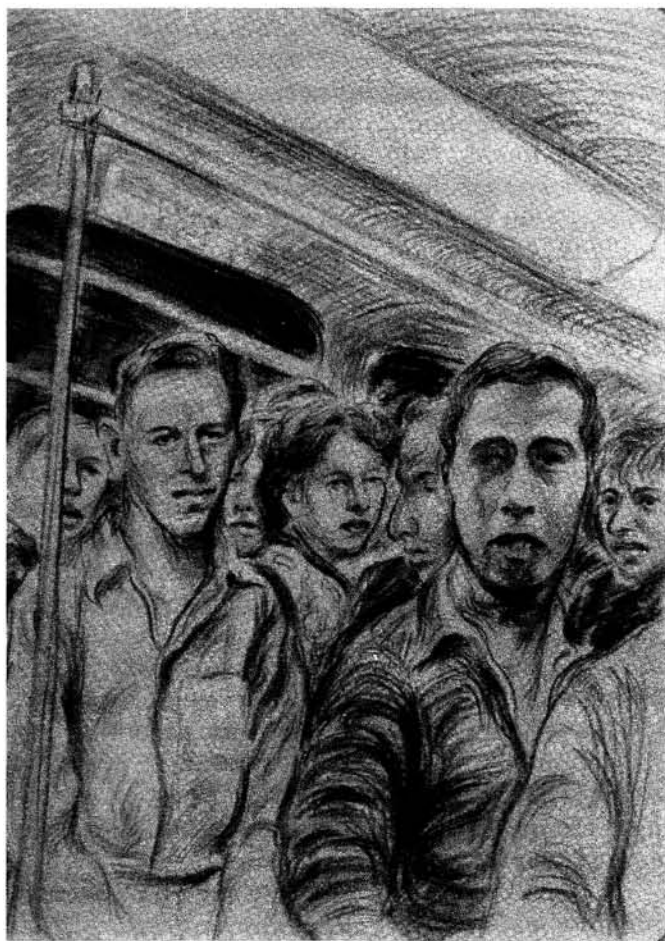
[...] sería de gran valor la obtención de datos adicionales en cuanto a la evaluación de tres facetas del programa. Sería deseable el mirar más de cerca los tipos de cambios actitudinales que puedan ocurrir a raíz de la participación en el programa. También debe prestarse más atención a la obtención de evaluación profunda de los procesos de pensamiento de los niños, y no nada más a los productos de dichos procesos. Finalmente, se debe poner mucha atención para poder determinar qué técnicas pedagógicas propician exitosamente el diálogo cognoscitivamente significativo, y no la mera verbalización.<sup>5</sup>

En otras palabras, existe la necesidad de explorar la perspectiva de los estudiantes con respecto al



uso de las habilidades de pensamiento dentro del contexto familiar y del grupo de amigos con los que se relacionan. Este tipo de investigación permitiría obtener un mejor entendimiento del proceso de internalización que los estudiantes hacen de las habilidades de pensamiento, y ayudaría a saber si estas habilidades se convierten en parte integral de su repertorio de comportamientos. También permitiría identificar cuáles son los mecanismos involucrados en la transferencia, en la traducción y en la vinculación que los estudiantes hacen de las habilidades de pensamiento conforme son selectivamente utilizadas por ellos en contextos extraescolares.

En las próximas páginas se hará referencia a una investigación realizada como tesis doctoral por el autor de estas líneas. El objetivo principal fue evaluar cómo y cuándo los estudiantes hacen uso de las habilidades de razonamiento aprendidas con el programa *Filosofía para Niños*. La investigación consistió en un estudio de caso múltiple, con tres estudiantes del sexto grado de una escuela primaria pública localizada en la parte central de la isla Oahu, en Hawaii. La recopilación de datos



se llevó a cabo a través de la observación participante durante todo el año escolar, de septiembre de 1988 a junio de 1989. Las observaciones se realizaron dos veces a la semana, desde la llegada de los estudiantes a las ocho de la mañana, hasta la hora de salida de la escuela, a las dos de la tarde.

Dentro del salón de clase, el investigador participó en algunas de las actividades con los niños sólo en las contadas ocasiones en que la maestra de la clase lo invitó. La mayor parte de la observación se realizó dentro del salón de clase: el investigador se sentaba en alguna de las mesas en donde estuviera alguno de los tres sujetos de investigación y tomaba notas de campo de las interacciones de los sujetos estudiados con otros compañeros o con el maestro.

Además, se observó a los sujetos durante la clase de ciencia, que se realizaba en un aula diferente y con otro maestro.

También se observó a los sujetos estudiados durante sus actividades e interacciones fuera del salón de clase. El investigador participó en viajes y trabajos de campo de los estudiantes del sexto

grado y tomó nota de las interacciones entre ellos mismos o con otras personas dentro de los contextos donde se encontraban.

Otros contextos de observación fueron el patio de recreo; la cafetería, donde comían todos los días, y los pasillos de la escuela, cuando los sujetos tenían que ir de un lugar a otro como grupo.

La triangulación de la información recopilada se logró por medio de entrevistas con los sujetos estudiados, sus padres, sus maestros y otras personas de la escuela que tenían un contacto regular con ellos.

En el análisis de los datos recopilados se intentó identificar las siguientes habilidades de razonamiento de los sujetos estudiados:

- La identificación de presuposiciones acerca de lo que sus compañeros decían.
- El análisis de las implicaciones de lo que algunos decían; por ejemplo, "si estamos de acuerdo en lo que dijiste ahorita, entonces se sigue también que..."
- Las razones que ofrecían para sustentar sus posiciones; aquí daban ejemplos que ilustraban dichas razones.
- Los contraejemplos que utilizaban para contrarrestar argumentos ofrecidos en contra de sus puntos de vista.
- Las evidencias concretas y relevantes que ofrecían como prueba de que era verdad lo que estaban diciendo.

Dado que llevaría mucho tiempo y espacio referir en detalle los resultados de la investigación, se escogieron algunos ejemplos representativos de los hallazgos más relevantes.

Después del estudio, la clasificación y el análisis de la información recopilada durante el año escolar, quedó claro, entre otras cosas, que había temas que surgían más a menudo que otros durante las discusiones con *Filosofía para Niños* en los salones de clase. Algunos de estos temas nunca aparecieron en los otros contextos observados, pero otros aparecían con mucha frecuencia. Uno de los temas que aparecía a menudo en otros contextos como el patio de recreo y la cafetería era el de la burla. Este tema se discutió en varias ocasiones dentro del aula.

Durante algunas de las discusiones en el aula, los estudiantes establecieron criterios para clasificar los diferentes tipos de burla que conocían y algunos de los cuales habían experimentado personalmente. Con las contribuciones de la mayoría

del grupo se exploraron las características de la burla amistosa, hiriente, cruel, intencional, accidental, racial, buena, mala, etc., e ilustraron con ejemplos lo que querían decir con cada una de ellas. El mismo día que se llevó a cabo una de las discusiones sobre este tema, tuvo lugar una pelea entre dos niños que comenzaron a hacerse burla en la cafetería a la hora del recreo. Los dos eran miembros de la clase que había discutido acerca de la burla y, además, habían participado con entusiasmo estableciendo criterios, alternativas y consecuencias de las burlas, y ofrecieron razones por las que cierto tipo de burla no era deseable. Dos días después, otros dos niños del salón se burlaron de una de las niñas diciéndole apodos y haciendo comentarios que la molestaban hasta que ésta comenzó a llorar.

Estos dos ejemplos son representativos de las múltiples ocasiones en que se observó el problema de la falta de transferencia entre lo que los niños expresan como actitudes deseables en el salón de clase y sus comportamientos en situaciones reales en donde tienen la oportunidad de practicar las habilidades de pensamiento en situaciones relevantes para ellos fuera del aula.

Pero, por otro lado, se observó la transferencia a otros contextos del lenguaje utilizado en la clase de filosofía. Algunos de los niños se expresaban con proposiciones como "Pero nada más estás asumiendo eso, no lo sabes de seguro", o "Sólo porque Randy dijo eso no quiere decir que tenga que ser de ese modo." A lo largo del año hubo un incremento de preguntas como "Cómo sabes eso?" y "Porqué, cuáles son tus razones para decir eso?" En ocasiones, cuando discutían con algún compañero, utilizaban proposiciones como "Pero cómo sabes eso?", o "Sí, estoy de acuerdo con lo que dijiste, pero eso no es una buena razón para..."

Debido a que el lenguaje de presuposiciones, la petición de clarificación, la petición de razones y el uso de términos como "asumir" son aspectos que se practican constantemente durante las discusiones de clase, y dado que no son comunes en el vocabulario de niños de 11 y 12 años, parecería justo asumir que el incremento en el uso de este tipo de lenguaje puede atribuirse en parte al contacto que los estudiantes tuvieron con el programa *Filosofía para Niños*.

Los maestros que trabajaron con el programa mencionaron que éste había afectado el modo como impartían otras clases. Expresaron que se sentían más a gusto tomando riesgos como el de discutir temas para los cuáles no tenían muchas respuestas. También dijeron que se sentían más

capaces de permitir que los niños hicieran cierto tipo de preguntas en sus clases, preguntas que en una clase tradicional hubieran sido amenazantes para ellos como maestros. Los maestros estuvieron de acuerdo en que la internalización de las habilidades de pensamiento es muy difícil de medir, y coincidieron en que una buena manera de promover la internalización consistiría en tomar temas de discusión para la clase de filosofía que se relacionen directamente con los problemas y preocupaciones relevantes para los niños. Algunos de estos temas serían precisamente aquellos que desembocan en conflicto cuando los niños están en la cafetería, en el patio de recreo, durante excursiones, o en su casa. Un maestro mencionó que una de las razones por las cuales los niños no aplican las habilidades de pensamiento cuando están interactuando entre ellos es el "efecto de las masas", que se da cuando los niños -que por lo regular actúan acorde con lo que han aprendido de habilidades de pensamiento- se encuentran en situaciones y contextos donde lo socialmente apropiado es incompatible con lo justo o con lo que saben que sería más razonable. Este fenómeno ilustra la necesidad de enfatizar y de discutir en el salón de clase la coherencia que debe de existir entre creencias y comportamientos.

Los padres de los sujetos de investigación también reportaron algunos ejemplos que pueden atribuirse al programa *Filosofía para Niños*. Estos se refieren a la identificación de palabras ambiguas, a la exploración de un mayor número de alternativas cuando discutían algún asunto, al incremento en la petición de razones cuando se les hacían demandas o se les indicaba qué hacer, y el cambio en la naturaleza y la cantidad de las preguntas que los niños hacían.

A pesar de que esta investigación muestra alguna evidencia del aprendizaje y de la aplicación que los estudiantes hacen de las habilidades de pensamiento adquiridas con el programa *Filosofía para Niños*, esta evidencia dista de ser satisfactoria al tiempo que abundan las incoherencias y contradicciones entre lo que sucede en la clase de filosofía y los comportamientos de los estudiantes en otros contextos.

La poca evidencia de la transferencia de las habilidades de pensamiento a otros contextos, así como los comentarios de los padres y los maestros respecto a la influencia de los compañeros en el comportamiento del grupo estudiado, indujeron a la exploración de la literatura referente a los procesos de grupos durante el comienzo de la adolescencia y al impacto de estos procesos en la

aplicación de habilidades de pensamiento. Esta exploración se encadenó a su vez con la indagación de la influencia negativa que ejerce para la enseñanza del pensamiento crítico el estereotipo que existe sobre la capacidad de niños y adolescentes para pensar críticamente. Este estereotipo se alimenta principalmente por la teoría de las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget; por el planteamiento de Kohlberg referente a los niveles de desarrollo moral, y por la clasificación de Bloom de los objetivos del conocimiento en forma de una jerarquía donde el análisis, la síntesis y la evaluación -que son congruentes con el pensamiento crítico- quedan en el ápice.

Los estilos de interacción en la familia también surgieron como determinantes en la promoción o represión de la práctica del pensamiento crítico de niños y adolescentes. El estilo de interacción que se perfiló con más potencialidad para promover este desarrollo es el *autoritativo* -no autoritario-, donde predominan las interacciones de tipo democrático, el uso del diálogo y el ofrecimiento de razones para sustentar las diversas posiciones; donde se establecen reglas y límites claros y existe coherencia con las consecuencias de su transgresión; donde existe un clima emocional de aceptación que promueve la autonomía y al mismo tiempo ofrece apoyo familiar.

Por otra parte, los estilos de interacción familiar que aparecieron como represores de la práctica del pensamiento crítico fueron el estilo autoritario, donde los adolescentes tienen que obedecer con poco o nada de cuestionamiento a los padres, y el estilo indiferente, donde las reglas no son claras y no hay coherencia en cuanto al ofrecimiento de castigos y premios.

Después de haber analizado los factores que influyen en la promoción y transferencia del pensamiento crítico, la comunidad de indagación planteada por Lipman en *Filosofía para Niños* surge como una estrategia ideal para la educación en el pensamiento crítico y como un medio enriquecedor de las interacciones e intercambios dialógicos que se dan en otros contextos sociales, fuera de la escuela, donde los estudiantes van a tener que practicar sus opciones intelectuales.

Los programas para enseñar a pensar han funcionado con el supuesto de que los niños o adolescentes van a aplicar fuera del aula, cuando una situación propicia se presente, las habilidades de razonamiento aprendidas en la escuela. Sin embargo, la investigación de los comportamientos fuera del aula de los estudiantes expuestos a estos programas no ofrece ninguna evidencia clara que

sustente dicho supuesto. La implicación más grave sería que tal vez el pensamiento crítico enseñado en la escuela no es utilizado por los estudiantes una vez que cruzan la puerta del aula escolar.

En este contexto, la investigación cualitativa resulta relevante y necesaria porque ayudaría a contestar las siguientes preguntas: ¿porqué los niños utilizan las habilidades de pensamiento en algunos contextos y no en otros?, ¿qué se puede hacer para incrementar la probabilidad de que apliquen las habilidades en otros contextos?, ¿cuál es la naturaleza de los procesos de pensamiento por los que atraviesan al decidir utilizar o no las habilidades de pensamiento?, ¿cuáles son las consideraciones que toman en cuenta al decidir utilizar o no las habilidades de pensamiento?, ¿de qué manera el conocimiento de dichas consideraciones ayudaría en el diseño de estrategias que incrementen la posibilidad de promover el pensamiento crítico de los estudiantes?, ¿los estudiantes están internalizando las habilidades de pensamiento pero decidiendo conscientemente no utilizarlas en algunos contextos?, ¿la manifestación de comportamientos es un prerequisite para asumir que los estudiantes han aprendido las habilidades de pensamiento enseñadas en el aula?, ¿qué tanto los contextos donde los estudiantes interactúan determinan el uso de las habilidades de pensamiento?

Finalmente, esta investigación incrementaría el potencial para entender el pensamiento de los niños y adolescentes y para diseñar las estrategias de intervención efectivas para promover mejores maneras de pensar que se vean reflejadas en las decisiones y comportamientos de las generaciones futuras.

## Notas

1. Rosaen, Sheryll. *Review of interventions to teach generic thinking Skills*, Michigan State University, Michigan, 1988.
2. Nickerson, R.S., D.N. Perkins y E.E. Smith. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós, 1985.
3. Bornstein, Ruth. *Philosophy for Children*, Department of Evaluation and Testing, Office of Instructional Improvement, Detroit Public Schools, 1986.
4. Palsson, H. *Doctoral Dissertation*, Michigan State University, Michigan, 1988.
5. Lipman, M. *Philosophy for children and critical thinking*, The Phi Kappa Phi Journal, winter, 1985, pp.18-23.

