

Mota de Cabrera, Carmen

** La Dra. Carmen Mota de Cabrera es Profesora Asociada de la Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela; y miembro activo del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.) de la Escuela de Idiomas Modernos.*

Resumen

El presente artículo recoge parte de las experiencias obtenidas en la aplicación de una estrategia pedagógica en una clase de lectura y escritura a nivel universitario, pero también adaptable a otros niveles educativos. La autora describe y analiza cómo el uso de la información ofrecida por diferentes tipos de temas controversiales en una clase de lectura y escritura puede contribuir de manera significativa con la promoción y desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la argumentación de los estudiantes, tanto en forma oral como escrita. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esta estrategia pedagógica demostraron que el uso de temas controversiales puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, lo cual se evidenció, en este caso específico, en la forma en que los mismos estudiantes abordaron las controversias escogidas logrando analizarlas, evaluarlas y reconstruirlas.

Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo:

Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura

Palabras clave

Controversias, argumentación, pensamiento crítico, lectura, escritura

Key words

Controversies, argumentation, critical thinking, reading, writing

Abstract

This article summarizes the successful results obtained in the application of a pedagogical strategy in a Reading and Writing class at the university level, though applicable to other educational levels. More specifically, the author describes and analyzes how the information provided by various controversial articles proved to be beneficial in the promotion and development of the students' critical

thinking, reflection, analytic skills and argumentation, both in oral and written expression. The results obtained in the application of this strategy showed that the use of controversial topics has the potential to promote students' critical and reflexive thinking, which was evidenced in this specific case through the students' approach of various controversies, which they successfully managed to analyze, evaluate, and reconstruct.

“El pensamiento crítico, como producto de la educación y el entrenamiento que garantiza el hábito y el poder mental, es la única defensa contra el engaño, el fraude, la superstición y la falsa interpretación de nuestras circunstancias terrenales y de nosotros mismos”

Sumner (1940)

1. Introducción

En el ámbito educativo venezolano, los estudiantes universitarios se ven frecuentemente expuestos a diversos ejercicios de comprensión y composición de textos escritos, entre ellos ensayos, reflexiones y reseñas. El manejo eficiente de estos textos por parte de los estudiantes implica necesariamente su abordaje con un sentido crítico. Contrariamente a la simple memorización, el pensamiento crítico involucra el dominio de destrezas cognitivas de orden superior como el análisis, la síntesis y la evaluación (Vygotsky, 1978). Para Brown (1998), el pensamiento crítico es la predisposición para evaluar cualquier regla o procedimiento aceptado. Brown argumenta que el instruir a los estudiantes a seguir un cierto modo de pensamiento no debe verse como algo prescriptivo, mas bien, con este tipo de instrucción se logra motivar a los estudiantes a descubrir y tomar su propio camino a través de la comprensión de sus convicciones y de un constante diálogo con ellos mismos y con otros con el fin de construir nuevos conocimientos.

El análisis crítico y creativo, en particular, combina de forma compleja una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas, tanto para la comprensión y la composición de textos en general, como para la comprensión y la composición de

textos con organización argumentativa. El pensamiento crítico permite ignorar evidencias no razonables, reconocer fallas, evaluar inferencias, tomar en cuenta diferentes puntos de vista y evadir juicios carentes de sentido lógico. Su desarrollo es, por consiguiente, importante en la población universitaria.

A pesar de la innegable importancia que tiene, tanto en el ámbito educativo como en el entorno social, la promoción de habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, como por ejemplo la capacidad para comprender, analizar y evaluar un argumento, continúa existiendo la tendencia, en el caso de muchos docentes, a recurrir a estrategias de enseñanza-aprendizaje que no siempre se adecúan a estas habilidades, entre otras razones, por la falta de una clara definición de los objetivos educativos, los cuales responden, fundamentalmente, a modelos de transmisión de conocimientos, más que al logro de habilidades, destrezas y actitudes. En este sentido, autores como Serrano y Villalobos (2006) reconocen la deficiencia en la formación del estudiante venezolano en el manejo de discurso argumentativo. Esta deficiencia podría tener algún tipo de conexión con el modelo educativo actual, centrado en la transmisión de conocimientos, en el que, a menudo, se soslaya el objetivo más importante de todo proceso educativo; es decir, la promoción de un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber (Parra y Lago, 2008).

El efecto negativo de la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que responden a modelos de transmisión, se refleja fundamentalmente en la dificultad de razonamiento por parte de los estudiantes.

Esta dificultad podría derivarse del aprendizaje memorístico, repetitivo y enciclopédico el cual, a su vez, impacta de manera poco significativa las estructuras cognoscitivas del estudiante originando dificultades en todas aquellas actividades que involucren operaciones de análisis y síntesis y, en general, todos los procesos que lleven a la resolución de problemas. En este sentido se plantea, entonces, la necesidad de reorientar los enfoques didácticos tradicionales hacia la adquisición de conocimientos prácticos y el desarrollo de habilidades para propiciar el pensamiento crítico, la reflexión independiente y el trabajo colaborativo (Bruffee, 1984; Slavin, 1995; Yancey, 1998).

El pensamiento crítico involucra el desarrollo de una serie de habilidades que determinan cómo persuadir y ser persuadidos. Aunque parezca sencillo, este proceso involucra literalmente todo lo que sabemos acerca de nosotros mismos y acerca del mundo. Una visión retrospectiva, prospectiva y actual acerca del pensamiento crítico refleja que 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 englobadas en lo que se ha dado en llamar el Pensamiento Crítico. En el ámbito universitario, algunos autores (Delmastro, 2003; Díaz, 2001, 2003; Díaz y Hernández, 1998; Lampe, 1999; Sánchez, 1998) han desarrollado propuestas interesantes para la selección de estrategias pedagógicas y actividades promotoras del pensamiento crítico. Sánchez (1998), por ejemplo, propone estrategias orientadas al desarrollo de estructuras cognitivas del pensamiento, entre ellas: observación, diferenciación,

semejanzas, comparaciones y relaciones, características esenciales, clasificación, planteamiento y verificación de hipótesis, transformaciones, argumentos y resolución de problemas.

Por su parte Harrell (2005) desarrolló un estudio experimental que involucró a 139 estudiantes participantes de un curso de Introducción a la Filosofía en una conocida universidad de los Estados Unidos. Se trató de indagar si los estudiantes mejoraban su capacidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico por medio del uso de diagramas argumentativos. Estos diagramas fueron utilizados como un recurso pedagógico para facilitar la comprensión, por parte de los estudiantes, de la estructura argumentativa, lo cual se logró al representar, visualmente, los principales componentes de un argumento (premisas y conclusión) y las conexiones que se establecen entre estos elementos. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron los efectos positivos del uso de estos diagramas, los cuales se reflejaron en el mejoramiento significativo por parte de los estudiantes para analizar, comprender y evaluar argumentos.

Algunas otras propuestas interesantes para la enseñanza de destrezas de pensamiento crítico en el aula de clases, incluyen el Proyecto IMPACT (Improving Minimal Proficiencies by Activating Critical Thinking) y las Lecciones para Desarrollar Destrezas de Pensamiento Crítico (Método CoRT por sus siglas en inglés). El objetivo principal del Proyecto IMPACT era el de mejorar el desempeño de los estudiantes en áreas específicas como las matemáticas, la lectura y el lenguaje a través de la incorporación de la enseñanza de destrezas de pensamiento crítico en las áreas de

contenido. La metodología utilizada en esta técnica incluye la instrucción explícita en el aula de clases dos o tres veces por semana, en la cual se promueve la interacción en grupos y la instrucción individualizada. Las actividades de aprendizaje incluyen informes escritos y orales, proyectos de investigación y presentaciones orales, entre otras (para un estudio más exhaustivo del Proyecto IMPACT, consultar Wincour, 1985)

En cuanto al método CoRT, el mismo fue diseñado como un curso separado, cuyo objetivo fundamental era el de centrar la atención directamente sobre diferentes aspectos del pensamiento y materializarlos en conceptos y herramientas que pudieran utilizarse directamente. Este método se basaba en tres principios fundamentales: a) El pensamiento es una habilidad que puede ser desarrollada; b) La mayor parte del pensamiento práctico ocurre durante la etapa de la percepción; c) el método de las herramientas es utilizado para enseñar a pensar. El método consta de 9 técnicas principales, las cuales se relacionan estrechamente con el desarrollo de las destrezas básicas del pensamiento: análisis, síntesis, elaboración de juicios y argumentos, pensamiento lógico y crítico. Entre las técnicas empleadas en el método se destacan: la búsqueda y consideración tanto de los aspectos positivos, favorables o ventajosos, como los negativos de una situación. Es igualmente importante el cuestionamiento ante aspectos que despiertan curiosidad o duda. Se debe enfatizar a la par la consideración de variables o factores que intervienen en una situación o problema con el propósito de analizarlo o resolverlo (para un estudio más pormenorizado de este

método, consultar de Bono, 1983).

A pesar de los importantes esfuerzos realizados hasta ahora para enriquecer la teoría relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y sus aplicaciones en el campo pedagógico, persiste aún la necesidad de seguir desarrollando propuestas educativas tendentes a fomentar el uso de herramientas para la construcción del conocimiento y la habilidad para aprender de forma crítica y autónoma. Como una forma de contribuir con esta importante área del saber, el presente artículo recoge parte de los resultados obtenidos en la aplicación de una estrategia pedagógica en una clase de lectura y escritura a nivel universitario, pero también adaptable a otros niveles educativos. Específicamente, el objetivo es describir y analizar cómo el uso de la información ofrecida por diferentes tipos de temas controversiales, en una clase de lectura y escritura, puede contribuir con la promoción y desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la argumentación de los estudiantes, tanto en forma oral como escrita.

Para una mejor comprensión de la forma cómo se concibe el pensamiento crítico en el marco de esta estrategia y la forma en la cual se aplicó la misma, resulta indispensable comenzar analizando algunas definiciones clásicas por parte de autores pioneros en el área.

2. Algunas definiciones clásicas acerca del pensamiento crítico

El interés por los estudios sobre el pensamiento crítico y sus posibles aplicaciones en el campo de la pedagogía

no es algo novedoso. De hecho, la tradición sobre estudios acerca del desarrollo del pensamiento crítico data de hace más de 2000 años (Fisher, 2001). No obstante, se considera al psicólogo, filósofo y educador americano John Dewey (1916) como el padre de la tradición moderna en estudios relacionados con esta área.

Dewey (1916) utilizó el término “pensamiento reflexivo” para referirse al pensamiento crítico y lo definió como “la cuidadosa, activa y persistente consideración acerca de una creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias que los sustentan y las ulteriores conclusiones a las que se pueden llegar” (p. 5). Con esta definición queda claro que Dewey percibía el pensamiento crítico como un proceso activo, contrastándolo con el tipo de pensamiento en el cual sólo se reciben ideas e informaciones de alguien más. Según esta definición, el pensamiento crítico no puede ser considerado como un proceso pasivo, sino esencialmente como un proceso activo en el cual el individuo mismo reflexiona, se cuestiona y se documenta.

En esta misma corriente de pensamiento se ubican las ideas de Glaser (1941) quien, apoyándose en las ideas de Dewey, definió el pensamiento crítico abordándolo desde tres perspectivas: 1) la disposición a considerar cuidadosamente los aspectos y problemas relacionados con la experiencia propia del individuo; 2) el conocimiento de los métodos de razonamiento y cuestionamiento lógicos; 3) algunas habilidades en la aplicación de estos métodos. Para Glaser, entonces, el pensamiento crítico requiere de un esfuerzo persistente para examinar cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de las

evidencias que lo apoyan y las conclusiones a las que se pueden llegar.

Una de las contribuciones más importantes en el desarrollo de la tradición sobre pensamiento crítico es la de Ennis (1989), cuya definición es ampliamente utilizada. Para Ennis, el pensamiento crítico es el pensamiento reflexivo y razonado, centrado en decidir en qué creer o dejar de creer. La definición de Ennis coincide con las dos anteriores en cuanto a percibir el pensamiento crítico como razonado y reflexivo, pero añade la idea de la toma de decisiones, la cual no está presente en las definiciones anteriores.

Otra contribución importante y más contemporánea se le atribuye al investigador Richard Paul (2003), quien define el pensamiento crítico como “aquella forma de pensamiento acerca de cualquier tema, contenido o problema en el cual el individuo mejora la calidad de sus ideas al apoderarse cuidadosamente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo sobre ellos patrones intelectuales” (p. 75). Un aspecto interesante de esta definición radica en la atención que Paul le brinda a un aspecto del pensamiento crítico sobre el que coinciden investigadores y educadores: la idea de que la única forma posible de desarrollar nuestras propias habilidades para el pensamiento crítico, es a través de la reflexión acerca de nuestros propios pensamientos, proceso al que también se le conoce como metacognición.

Otra definición reciente acerca del pensamiento crítico es la de Fisher y Scriven (1997), quienes perciben el pensamiento crítico como una competencia académica ligada estrechamente a los procesos de la

lectura y la escritura. Estos autores definen el pensamiento crítico como “la activa y efectiva interpretación de observaciones, comunicaciones, información y argumentación” (p. 21).

Las definiciones acerca del pensamiento crítico hasta aquí expuestas, demuestran que es un constructo en constante evolución aun cuando su foco de interés permanece constante.

Dado que el pensamiento crítico implica, necesariamente, la habilidad para analizar, entender y evaluar un argumento, resulta necesario abordar el concepto de argumentación.

3. La Argumentación

Se considera a la Retórica Clásica como la primera disciplina que se ocupó de los estudios del lenguaje persuasivo en el discurso. Aristóteles, uno de sus principales representantes, consideraba la retórica como una disciplina argumentativa y de preparación del discurso persuasivo (Serrano y Villalobos, 2006).

En sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa, aquella que se dirige al receptor para lograr su adhesión (Gorodokin y Mercu, 2005). En términos de Jakobson, corresponde a la función conativa o apelativa. Para Vignaux (1986), el discurso argumentativo es aquel que, a partir de una ubicación determinada del hablante, en el seno de una formación social, señala su posición acerca de un tema o un conjunto de temas, reflejando, de manera directa, o indirecta, la ubicación del emisor en la formación social considerada.

Cerbin (1988) conceptualiza la

argumentación como el producto de un proceso de razonamiento informal, siendo este último la habilidad intelectual fundamental involucrada en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la formulación de ideas y juicios. De esta definición podemos inferir que la argumentación es un proceso que involucra al individuo en el uso del pensamiento crítico necesario para la resolución de problemas. Cuando las personas expresan un punto de vista y lo defienden a través del uso de argumentos a favor y/o en contra, están utilizando importantes operaciones de pensamiento crítico. Estas operaciones incluyen la claridad de sus planteamientos, la identificación de puntos de vista ambiguos y de falsas creencias y la evaluación de la fuerza o debilidad de un argumento.

En el contexto de la estrategia que aquí se propone, la argumentación es entendida como el conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas, en el cual el lector u oyente evalúa ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas así también como ciertas opiniones presentadas en textos escritos como positivas o negativas (Ilardo, 1981; Otis, 1982).

La base fundamental para la aplicación de la estrategia propuesta, la constituyó el uso de temas controversiales. Glau y Jacobsen (2001) conceptualizan las controversias como textos académicos de tipo argumentativo, por lo tanto, recomiendan concebirlas bajo las condiciones de *logos*, *ethos* y *pathos*, las cuales, según la Retórica de Aristóteles, debe reunir un buen texto escrito ya que constituyen los modos de demostración de los argumentos. *Logos* es la persuasión por medio de la argumentación lógica y directa, dirigida al razonamiento de la audiencia.

Ethos es la credibilidad del escritor u orador ante la audiencia, su integridad para decir y defender sus argumentos. *Pathos* apela a los sentimientos, las emociones y las necesidades de la audiencia. Aristóteles hizo referencia al poder de persuadir de las personas como un elemento crucial para el proceso educativo.

Un objetivo fundamental en el uso de las controversias es el de lograr que los estudiantes desarrollen habilidades, tanto en el discurso oral como en el escrito, que les permitan persuadir al receptor/lector para que modifique su pensamiento o modo de acción a través de la activación de diferentes mecanismos y estrategias argumentativas.

Una vez analizados algunos de los aspectos más resaltantes en relación al desarrollo del pensamiento crítico y del discurso argumentativo, a continuación se ilustrará paso a paso la forma en la que se llevó a cabo la aplicación de la estrategia.

4. Aplicación de la Estrategia

En el caso específico de esta experiencia, la estrategia fue puesta en práctica durante un semestre académico de aproximadamente 16 semanas de clases en un curso de Lectura y Escritura que se imparte en una importante universidad pública y autónoma ubicada en el occidente de Venezuela. Estos cursos están integrados en su mayoría por grupos de 20 a 25 estudiantes. La asignatura tiene como objetivo general promover actividades que faciliten el desarrollo de la lectura y la escritura por medio del uso efectivo de estrategias cognoscitivas, procesos lingüísticos, y los conocimientos previos del alumno en un contexto determinado.

Para el diseño del curso, se parte de la premisa de que la lectura y la escritura

son, en esencia, procesos complementarios y similares en lo concerniente a la construcción del significado. El curso está, además, enmarcado en una concepción integradora de las cuatro modalidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir). Por lo tanto, se piensa que esta asignatura contribuirá al desarrollo de todas estas habilidades lingüísticas, aunque enfatizará las actividades que promuevan la lectura y la escritura. De allí que en este curso se profundice en el estudio de los procesos de lectura y escritura y en la aplicación de estrategias que le permitan a los estudiantes alcanzar mejores niveles de comprensión y elaboración de textos escritos. Para ello, se hace hincapié en el estudio y aplicación de los principales patrones del discurso escrito hasta llegar a la elaboración de resúmenes, ensayos e informes.

Las actividades relacionadas con la aplicación de la estrategia fueron distribuidas por semanas. A continuación se describen los pasos seguidos en la aplicación de la misma:

1. Durante las primeras semanas del semestre, los estudiantes recibieron información explícita y a través de ejemplos concretos, acerca de la estructura de los textos argumentativos. En el caso de esta experiencia en particular, se decidió utilizar el modelo propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999); Del Caño (1999); Marinkovich, Morán y Benítez (1999). Se escogió este modelo por contener los elementos básicos fundamentales de la argumentación que pueden orientar el análisis de los textos argumentativos producidos por los estudiantes. Según estos

autores, la estructura base de cualquier discurso argumentativo se compone de una opinión (tesis), uno o varios argumentos lógicos basados en una premisa y en un principio general y la conclusión.

2. A fin de que los estudiantes se familiarizaran suficientemente con el discurso argumentativo y de que conocieran, a través de ejemplos concretos la estructura argumentativa de un texto, la docente seleccionó diversos tipos de textos controversiales y asignó uno diferente cada semana para ser leído y analizado por todos los estudiantes de forma individual y luego discutido con todo el grupo. Los textos escogidos para el análisis giraban en torno a temas realmente controversiales y de claro interés para los estudiantes, como por ejemplo: el aborto en las adolescentes; ventajas y desventajas de la legalización de la marihuana; la influencia de los programas violentos en la televisión y con mensajes de sexo sobre la población infantil; la cirugía estética en las adolescentes y la censura en el Internet, entre otros temas.
3. Para el análisis de los textos escritos, la docente formuló diferentes tipos de preguntas cuyo propósito fue hacer que los estudiantes identificaran y discutieran, en primer lugar, si estaban o no en presencia de un texto argumentativo y cuál era la posible estructura del discurso. De igual forma, en esta etapa, en

particular, se buscó promover discusiones entre los estudiantes, partiendo del análisis exhaustivo del tema y el establecimiento de posibles relaciones con otros temas o informaciones que los estudiantes manejaban a fin de evaluar su comprensión sobre el mismo (conexión entre el conocimiento previo y la información nueva) (Smith, 1975).

4. A fin de verificar si los estudiantes habían comprendido la idea central de la controversia, se les pidió que sintetizaran la información leída, evaluaran los argumentos presentados, propusieran soluciones o cursos de acción y analizaran sus propias ideas. Como puede observarse, a través de la aplicación de esta estrategia pedagógica se logró involucrar a los estudiantes en diferentes ejercicios de análisis, síntesis, evaluación, creación y metacognición; todos ellos relacionados con procesos de pensamiento de orden superior (Vygotsky, 1978).
5. Como una segunda etapa en la aplicación de la estrategia y, tomando en cuenta que el objetivo del curso no sólo se centra en la comprensión de la lectura sino también en el desarrollo de estrategias para la producción escrita, se les pidió a los estudiantes que escogieran, libremente, un tema controversial sobre el cual debían escribir un ensayo de por lo menos 5 páginas. Para la realización de este ensayo, se instruyó a los

estudiantes para que, en primer lugar, buscaran por lo menos 3 artículos diferentes para que abordaran el tema seleccionado desde distintas perspectivas. En este sentido, se les pidió a los estudiantes que orientaran su búsqueda seleccionando artículos que presentaran argumentos a favor, en contra, o que incluyeran ambos tipos de posiciones acerca del tema escogido. También se les pidió que realizaran un análisis retórico de las lecturas escogidas, a través del cual debían identificar los diferentes elementos persuasivos (*ethos*, *logos* y *pathos*) que utilizan los autores de los textos para persuadir a su audiencia.

6. En el contexto de esta clase, la docente favorece el enfoque de la escritura orientado hacia el proceso; por lo tanto, a los estudiantes se les pidió la realización de diferentes borradores del ensayo (al menos 3), cada uno de los cuales sería sometido a revisión por medio de la actividad colaborativa en parejas y a través de conferencias individuales/cara a cara con la docente, hasta llegar a la revisión de los borradores finales. Con este tipo de actividad interactiva, se trató de fomentar el aprendizaje social y colaborativo (Bruffee, 1993; Slavin, 1995). Bruffee (1993) sugiere que el valor del aprendizaje en colaboración es evidente en contextos sociales que pueden ser transformados. En la aplicación de esta estrategia, en particular, se trató de erradicar el modelo académico jerárquico tradicional donde el maestro diserta

a un grupo de estudiantes pasivos para sustituirlo por un modelo de cooperación y colaboración.

7. Durante la etapa de pre-escritura, se orientó a los estudiantes en el uso de técnicas específicas de pre-escritura como la lluvia de ideas, los mapas conceptuales y la escritura libre, entre otras. Además, se les pidió que documentaran y apoyaran sus ideas utilizando las lecturas seleccionadas, citando estas fuentes siguiendo el sistema de citas sugerido por las normas de la American Psychological Association (APA). La docente, por su parte, hizo un seguimiento sistemático de todo el proceso de la escritura que incluyó también la revisión de los temas escogidos y el material de consulta seleccionado.
8. Como actividad de cierre y, con el propósito de que los estudiantes compartieran los hallazgos de sus análisis con el resto del grupo, se le solicitó a cada estudiante que realizara una presentación oral de la controversia analizada. Esta actividad logró no sólo que los estudiantes expusieran sus propios puntos de vista y compartieran conocimientos, sino que además logró promover discusiones posteriores en el grupo, las cuales generalmente originaron nuevos planteamientos e ideas sobre la controversia presentada.

5. Conclusión

A pesar de los innegables beneficios atribuidos al desarrollo de habilidades

de pensamiento crítico y reflexivo para la resolución de problemas en todas las áreas del desarrollo intelectual y personal del individuo, continúa existiendo la tendencia, en ciertos ámbitos del sistema educativo venezolano, a utilizar enfoques didácticos que responden a modelos de transmisión de conocimiento. Estos enfoques se caracterizan por favorecer la memorización y la repetición; consecuentemente, los estudiantes siguen experimentando dificultades en el razonamiento lógico y en el uso del discurso argumentativo.

Para revertir la tendencia antes descrita, es necesario proporcionar a nuestros estudiantes herramientas efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; en otras palabras, ayudarlos a convertirse en individuos críticos y autónomos, capaces de resolver problemas. Esta necesidad responde a la complejidad del mundo real en el que se desenvuelve el ser humano y el cual constantemente demanda de este individuo el desarrollo de habilidades para la adquisición del conocimiento necesario que le permita desempeñarse de manera exitosa en su entorno social y ser más competitivo. Para lograr este importante objetivo de hacer del aprendizaje algo más pertinente y significativo para nuestros estudiantes, es necesario lograr una verdadera transformación en la orientación pedagógica que se sigue en la mayoría de los cursos que conforman los pensa de estudios en todos los niveles del sistema educativo venezolano.

Los resultados que se han obtenido hasta el momento a partir de la aplicación de esta estrategia pedagógica en un curso de lectura y escritura, han demostrado que el uso

de temas controversiales puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, lo cual se ha evidenciado, en este caso específico, en la forma en que los mismos estudiantes abordaron los temas controversiales escogidos logrando analizarlos, evaluarlos y reconstruirlos.

La facultad de utilizar el pensamiento crítico, como lo afirman Elder y Paul (1998), implica que los estudiantes pueden demostrar la habilidad para manejar sus propias capacidades mentales, lo cual involucra auto-disciplina, auto-evaluación y auto-superación. Paralelamente, si los estudiantes pueden controlar sus propias capacidades mentales, pueden igualmente mejorar su desempeño académico y profesional.

Con el uso de las controversias como recurso pedagógico en esta clase de lectura y escritura, se lograron obtener otros importantes beneficios. En primer lugar, se buscó estimular a los estudiantes en la resolución de problemas a través de la lectura y análisis de textos argumentativos basados en debates provenientes del mundo real y del diseño de actividades pedagógicas que promueven la discusión, la negociación y la controversia. Sin excepción, todos los temas controversiales escogidos por los estudiantes lograron despertar el interés y la atención del grupo. A través de la a lectura crítica y del análisis de estos textos, los estudiantes desarrollaron la habilidad para examinar diferentes puntos de vistas, suposiciones y creencias y, en general, para involucrarse en un proceso de cuestionamiento continuo de distintos tipos de argumentos. Dada la naturaleza integradora de la lectura y la escritura característica del curso se buscó, igualmente, conectar las actividades de escritura con las lecturas trabajadas, lo

cual proporcionó a los estudiantes un conocimiento más amplio y documentado de la controversia seleccionada a la vez de permitirles valorizar la importancia de informarse antes de asumir una posición.

Un beneficio adicional en el caso del ensayo asignado (paso 5), tuvo que ver con el claro desarrollo de habilidades, por parte de los estudiantes, para comunicarse en una forma más efectiva y clara. A menudo se piensa que la falta de precisión en la expresión escrita se relaciona con la falta de un pensamiento claro, el cual, a su vez, tiene que ver con la poca comprensión de lo que la persona está tratando de expresar y el por qué lo hace. Podría deducirse, entonces, que cuando se tiene un conocimiento preciso de cómo debe o no presentarse un argumento, será mucho más fácil aclarar las ideas y transformarlas en una expresión mucho más coherente y precisa.

En el caso específico del desarrollo de la expresión escrita, la docente trató de propiciar un tipo de ambiente de enseñanza-aprendizaje colaborativo que involucrara diálogos altamente productivos entre los estudiantes-escritores y la docente y que proporcionara un rico contexto de aprendizaje (Harris, 1986). Tanto las interacciones con la docente como las que se realizaron en parejas, tuvieron el potencial de desarrollar las habilidades cognoscitivas de los estudiantes ya que el nexo que se estableció a través de estas interacciones facilitó el aprendizaje a través de la atención individualizada y enfoques instruccionales específicos. Además, los estudiantes aprendieron a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y analítico a través de los intercambios dialogísticos. El paradigma para esta forma de aprendizaje, como lo

plantea Murphy (1991) es un “aprendizaje en el cual el arte de escribir es aprendido por un escritor novato de un escritor más experimentado y con más conocimiento” (p. 278). De manera similar, la docente logró desarrollar la habilidad de leer los ensayos y comparar las ideas expuestas con lo que el escritor se había propuesto escribir.

Aun cuando los investigadores, educadores y académicos interesados en el campo educativo continúan haciendo importantes contribuciones en el área del pensamiento crítico, queda aún mucho por hacer, específicamente en lo concerniente a las reformas curriculares que deben realizarse en todos los niveles del sistema educativo venezolano, y a las transformaciones que deben darse en la orientación que siguen los distintos cursos que conforman los planes académicos a fin de hacerlos más pertinentes y significativos en la resolución de problemas y en la satisfacción de las necesidades inmediatas de nuestros estudiantes.

E-mail: carmenmota@ula.ve

Referencias:

- Brown, K. (1998). *Education, culture, and critical thinking*. Aldershot: Ashgate.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the conversation of humankind. *College English*, 46 (7), 635-652.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.

- Cerbin, B. (1988). *The nature and development of informal reasoning skills in college students*. ERIC doc. Eric ED 2988 05. ERIC Database, Syracuse: NY.
- de Bono, E. (1983). The direct teaching as a skill. *Phi Delta Kappan*, 64(10), 703-708.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. En S. Alcoba (Coord.), *La oralización* (pp. 109-168). Barcelona, España: Ariel.
- Delmastro, A. (2003). El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de destrezas lectoras en L2. *Encuentro Educacional*, 10, (3), 211-225.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The MacMillan Company.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *REDIE: Revista Educativa de Investigación Educativa*, 6, 13.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE: Revista Educativa de Investigación Educativa*, 5, 2.
- Díaz, F., y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3, 5.
- Elder, L., y Paul, R. (1998). The role of Socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *Clearing House*, 71 (5), 297-302.
- Ennis, R. (1989). The rationality of rationality. Why think critically? En R. Page (Ed.), *Philosophy of education* (pp. 402-405). Bloomington, IL: Philosophy of Education Society.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. UK: Cambridge University Press.
- Fisher, A., y Scriven, M. (1997). Critical thinking. Its definition and assessment. *Springer Netherlands*, 16 (2), 247-251.
- Gorodokin, C., y Mercau, M. (2005). Nosotros argumentamos ... ¿Y vos? Relato de una experiencia didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (34), 1-10.
- Glau, G., y Jacobsen, C. (2001). *Scenarios for writing. Issues, analysis, and response*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Harrell, M. (2005). *Using arguments diagrams to improve critical thinking skills in Introductory Philosophy*. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de <http://www.hss.cmu.edu/philosophy/harrell/techreport.pdf>
- Harris, M. (1986). *Teaching one-to-one. The writing conference*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Ilardo, J. (1981). *Speaking persuasively*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Lampe, A. (1999). *El método diagnóstico prescriptivo en la enseñanza de la lectura*. Caracas: FEDUPEL.
- Marinkovich, J., Morán, P., y Benítez, R. (1999). *La enseñanza de la escritura en el aula*. Chile: Universidad Católica del Valparaíso.
- Murphy, C. (1991). Writing centers in context: Responding to current educational theory. En R. Wallace y J. Simpson Eds.), *The writing center: New directions* (pp. 276-288). New York, NY: Garland.
- Otis, W. (1982). *Speaking to inform and persuade*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Parra, E., y Lago, D. (2003). *Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol.17_2_03/ems09203.htm
- Paul, R. (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de <http://www.criticalthinking.org>
- Sánchez, M. (1998). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos de pensamiento*. México: Editorial Trillas.
- Serrano, S., y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico: CODEPRE.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory, reserach, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, F. (1975). The role of prediction in reading. *Elementary English*, 52 (3), 305-311.
- Vignaux, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Villalobos, J. (2000). The role of critical thinking in the teaching/learning process. *Entre Lenguas*, 5 (1), 5-17.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica
- Wincour, S. L. (1985). Project IMPACT. En A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (pp.210-211). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yancey, K. B. (1998). *Reflection in the writing classroom*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en enero de 2010, revisado en febrero de 2010 y aprobado definitivamente para su publicación en marzo de 2010.*