

LA PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LAS HABILIDADES DE RAZONAMIENTO

Carlos Omar Jury Moreno
Universidad Católica Argentina

Se describe un estudio empírico que ofrece una propuesta de intervención pedagógica para promover el pensamiento lógico riguroso, cumpliendo determinadas condiciones y haciendo de la discusión filosófica en una "comunidad de investigación" (el aula) el medio para descubrir la verdad. La propuesta está orientada en el Programa "Filosofía para niños", de Matthew Lipman, que busca perfeccionar las habilidades cognitivas que permiten desarrollar el pensamiento crítico en los niños y adolescentes.

Palabras clave: pensamiento crítico - discusión filosófica - habilidades de razonamiento - conocimiento previo.

El rendimiento académico poco satisfactorio, en el que los aprendizajes resultan inestables y difícilmente transferibles, nos ha impulsado a generar una propuesta pedagógico-didáctica que acentúe la formación específica de la capacidad de reflexión, lo cual supone el uso de programas especialmente diseñados para enseñar a pensar (Difabio de Anglat, 1999: 6).

Las demandas del contexto educativo y de la sociedad toda implican el abandono de la función meramente "repetitiva" de los profesores, en cuanto transmisores de conocimien-

tos, y lleva a focalizar las metas educativas en nuevos núcleos que se nos revelan como prioritarios, que comprendan la estructura más profunda del hombre desde la que sea posible afrontar, de modo creativo y reflexivo, las circunstancias que la evolución de la realidad presenta. Entre estos núcleos, uno de los principales es el juicio crítico.

Aportes del programa "Filosofía para niños" de Matthew Lipman

Para Lipman, a través de la discusión filosófica en el seno de una

"comunidad de indagación"¹, los jóvenes pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones. La filosofía insiste en el rigor lógico, pero sólo como un medio para hacer el pensamiento más efectivo, y no en función de lograr una absoluta concordancia entre las ideas de todos. El énfasis de la propuesta pedagógica de Lipman está en el proceso mismo de la discusión. Para nosotros, resulta relevante este proceso de promoción del pensamiento lógico riguroso como medio para el descubrimiento de la verdad.

El docente debe buscar la reflexión y el cuestionamiento característicos del comportamiento filosófico. Gradualmente, los jóvenes comienzan a descubrir que una discusión filosófica tiene un estilo diferente de cualquier otro tipo de discusión², comienzan a darse cuenta de que son capaces de compartir ideas, experiencias y perspectivas unos con otros. Empiezan a valorar los puntos de vista de otras personas, y la importancia de dar razones que apoyen sus propias opiniones. Cobra sentido, entonces, la objetividad, y la ne-

1. La noción **comunidad de investigación** "(...) presumiblemente forjada por Charles Sanders Peirce, se aplicó en su origen de forma restringida a los practicantes de una investigación científica, a todos aquellos considerados como parte de una comunidad cuyos miembros tenían en común el uso de procedimientos semejantes en la búsqueda de objetivos idénticos. No obstante, desde Peirce la frase se ha ido extendiendo hasta incluir cualquier tipo de investigación, sea científica o no. Por ello podemos hablar ahora de *convertir la clase en una comunidad de investigación* en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos." (Lipman, 1997: 57; cfr. también Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992: 208-228).

2. Lipman distingue entre mera discusión, buena discusión y discusión filosófica. La **mera discusión** suscita comentarios e intervenciones de varios de los individuos presentes ("uno duda en llamarlos *participantes*") pero sin alcanzar un "encuentro de mentes"; los individuos pueden tener éxito en expresar la perspectiva desde la cual ven el asunto, pero las perspectivas nunca se cruzan; es *lineal* y *episódica*. La **buena discusión** no necesita involucrar a todos los presentes ("algunas personas aprenden más escuchando que hablando; participan plenamente, aunque estén callado"), no implica necesariamente que la clase se polarice o que algunos alumnos se enfrenten entre sí. Se verifica respecto de cualquier tópico cuando el resultado final marca un *progreso definido* comparado con las condiciones existentes cuando comenzó el intercambio; quizás es un progreso en comprensión, en el logro de algún tipo de acuerdo o simplemente porque se formuló el problema; pero, en cualquiera de los casos "hay un sentido de movimiento hacia adelante que se percibe". Es *acumulativa*: cada contribución es un vector que converge con las otras y "es orquestada con ellas"; las contribuciones se relacionan y se refuerzan unas a otras, reflejando los incrementos sucesivos de comprensión que los participantes van acumulando. La **discusión filosófica** añade a las características de la buena discusión preguntas que promueven el razonamiento y que alientan a cada participante a formular sus puntos de vista de una manera racional (Cfr. Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980: 110-113).

cesidad de examinar cuidadosamente los problemas en vez de quedar satisfechos con expresar sus opiniones en forma rudimentaria y superficial.

Un aprendizaje penetrante es posible si existe una atmósfera educativa que busque el desarrollo de potencialidades, contribuya al surgimiento del pensamiento propio y de "buenas razones", a la creación y recreación e invite a todos los miembros de la comunidad escolar a un "hacer" protagónico, gestor y transformador.

Enseñar a pensar a los adolescentes implica encauzar la duda, crítica y cuestionamiento propios de la etapa evolutiva en orden a la formación de un genuino pensamiento crítico. Es discutir tolerantemente, sin abandonar la vehemencia en la defensa de razones; es fortalecer sus opiniones con buenas razones. Lipman afirma (1997: 172): "Es un hecho hartamente constatado el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real. Y también somos plenamente conscientes del peligro que supone la adquisición acrítica del conocimiento que vamos asimilando. Es por ello por lo que se ha generado un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la educación."

En el *Programa de Filosofía para Niños*, con ya más de tres décadas, se encuentra sustento a las palabras anteriores y una ayuda generosa para su aplicabilidad. Entre las razones más importantes de los docentes que apo-

yan el programa es que el sistema educativo actual no promueve las habilidades de razonamiento en los alumnos.

Filosofía para niños aspira a que desarrollen un pensamiento cuidadoso, creativo y crítico, que manifiestan, entrelazadamente, las humanas dimensiones cognitivas, afectivas sociales. El programa no divide al ser humano en falsas fragmentaciones; lo asume en la integralidad de un ser social que siente, piensa y vive.

Para perfeccionar las habilidades cognitivas que permiten desarrollar el pensamiento crítico es necesario atender a un proceso de pensamiento como globalidad. Según Lipman (p. 184):

"Ésta es la razón por la cual nosotros no podemos diseñar cursos de habilidades cognitivas que mantengan al margen todo el resto de competencias de investigación separadas de las competencias lingüísticas e intelectuales en general, que son la garantía de la educación de pensadores críticos. Por tanto, en lugar de seleccionar y de pulir unas cuantas habilidades que pensamos que son necesarias, lo que hemos de hacer es empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento, y hemos de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales."

Los diferentes autores dan diversas definiciones del *pensamiento de orden superior*, pero la mayoría concuerda en que es un pensamiento rico

conceptualmente, organizado con coherencia y persistentemente exploratorio. El pensamiento de orden superior refleja la fusión del pensamiento *crítico* y del *creativo*, ya que la excelencia cognitiva se fundamenta tanto en la racionalidad como en la creatividad. Lipman (1997: 203) afirma que en el tipo de pensamiento presidido por la racionalidad, la preeminencia es lógica; mientras que en el tipo de pensamiento presidido por la creatividad, predomina lo dialógico. Si queremos educar para un pensamiento de orden superior debemos ofrecer oportunidades para la práctica de ambos componentes.

Las escuelas deben tener como objetivo *formar personas que puedan razonar bien, realizar buenos juicios y abrirse a nuevas formas de pensamiento*. Por lo tanto, si ésta es la finalidad de la educación, es necesario un pensamiento de orden superior que nos conduzca a ella.

El pensamiento crítico

El *pensamiento crítico* "(...) es el pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas." (Difabio de Anglat: 113). Esto implica habilidades y subhabilidades, entre las que la autora distingue: interpretación, análisis, identificación de supuestos, inferencia, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, evaluación de argumentos, evaluación de la credibilidad e identificación de falacias.

Matthew Lipman (p. 174) lo define como "(...) *un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto*."

El hecho de que el pensamiento crítico *se base en criterios* nos sugiere que está estructurado, bien fundamentado, que es convincente, en definitiva, que refuerza el pensamiento; por contraposición al pensamiento *acrítico*, que es un pensamiento desorganizado, amorfo, caprichoso, azaroso e inestructurado. La lógica es el camino a través del cual podemos ampliar, defender y justificar nuestro pensamiento mediante razones como los "*criterios*".

Por darnos la posibilidad de reflexionar sobre nuestro propio pensamiento de manera crítica, es también *autocorrectivo*, aunque no siempre la metacognición sea equivalente a una reflexión crítica. Esta característica se da en la medida en que el alumno, dentro de la comunidad de investigación, va acrecentando el interés por descubrir sus propias debilidades y corregir los errores en sus propios procesos.

La última característica del pensamiento crítico es su *sensibilidad al contexto*, esto implica el reconocimiento de: circunstancias excepcionales o irregulares, las limitaciones especiales o contingencias, las configuraciones globales (una anotación realizada fuera de contexto puede ser errónea, pero si el discurso se toma como un todo, puede aparecer como válida y apropiada, o viceversa), las eviden-

cias insuficientes, la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro (existen términos y expresiones que son completamente dependientes del contexto).

Pensar críticamente nos ayuda no sólo a mejorar la resolución de problemas, sino también a impedir y eludir problemas. Si nuestras prácticas rutinarias y mecánicas (casi irreflexivas) se hacen más "permeables" al pensamiento crítico, reflexionamos críticamente antes y después de nuestras prácticas, por lo tanto, éstas se transforman en prácticas autocorrectivas. Lipman (p. 70) sostiene: "El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación mediante criterios (puede haber entonces razonamientos válidos e inválidos), y ser enseñado. (...) En general, supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido cultivados hasta el presente en nuestro sistema educativo."

Metodología de trabajo

Se ejercitan subhabilidades implicadas en el pensamiento crítico (interpretación, análisis, razonamiento, evaluación, clarificación, autorregulación) mediante el material preparado "ad hoc".

En cada subvariable de las implicadas en las competencias para el pensamiento crítico, se prevé una actividad, formal o informal, que actúe como tarea introductoria y motivadora. Para el trabajo en el aula, cada alumno lee en forma individual el texto disparador del capítulo y luego se realiza una puesta en común, guiada por el docente o por algún alumno (utilizando la técnica de la *enseñanza recíproca*), sobre los tópicos que se mencionan en él. La ejercitación se va resolviendo en forma colectiva, indagando sobre los distintos tópicos que se abordan en los ejercicios, buscando la participación de todos los alumnos.

El docente conduce al alumno a plantear preguntas, reconocer y formular problemas, explorar sus pensamientos y experiencias, evitar las formas de razonamiento poco sólidas y, principalmente, lograr coherencia en sus razonamientos.

Diseño experimental

1. Hipótesis de trabajo

Según nuestro enfoque *una propuesta de intervención pedagógica que concrete ciertas condiciones favorece el pensamiento crítico, la conducta prosocial y altruista, y la asunción de una escala valorativa personal y social*³. Dichas condiciones son:

3. En esta primera evaluación nos hemos circunscripto al pensamiento crítico, por cuanto las otras áreas (*conducta prosocial y altruista, asunción de una escala valorativa personal y social*) que se están intentando promover, por ahora se han evaluado informalmente mediante la observación participante.

- Una metodología similar a la de Lipman, esto es, material preparado *ad hoc*⁴ y la discusión filosófica como camino de reflexión.

- El alumno como protagonista y responsable de las elaboraciones conceptuales.

- Un mínimo de tres horas cátedra semanales, durante un curso lectivo.

- Transferencia a situaciones problemáticas con el propósito de afianzar lo aprendido.

2. Hipótesis estadística

H: La intervención pedagógica propuesta favorece el desarrollo del juicio crítico (evaluado a través de habilidades de razonamiento).

3. La Muestra

La muestra inicial está compuesta por adolescentes de 17 años: a) 52 alumnos (sexo masculino) de 5º año de un colegio privado de nivel socio-cultural medio y medio bajo; b) 64 sujetos de otra escuela privada de estrato socio-cultural medio y medio alto (mujeres y varones). Dado que algunos alumnos faltan en el pre-test o en el post-test, se eliminan cinco en la primera institución y seis en la segunda, por lo que la muestra definitiva es de 47 y 58 alumnos respectivamente.

Los alumnos del primer colegio tuvieron un curso de Lógica en el 4º año de formación; los del otro colegio *nunca han tenido Lógica en su formación académica*.

4. El material específicamente es:

- **Capítulo I: Los Derechos Humanos** (relato novelado); Ejercicio Nº 1 ¿Quién es el hombre?; Ejercicio Nº 2 La dignidad humana; Ejercicios Nº 3 y 4 Algunas dimensiones de la dignidad humana; Ejercicio Nº 5 Lo legal y lo legítimo; Ejercicio Nº 6 Plan de discusión ¿Qué es un derecho?; Ejercicio Nº 7 Dimensiones del derecho; Ejercicio Nº 8 Teoría y práctica; Ejercicio Nº 9 ¿Los derechos son los mismos para el varón y para la mujer?; Ejercicio Nº 10 Los derechos y la realidad social; Ejercicio Nº 11 Derechos Humanos y Doctrina Social de la Iglesia; Claves de Corrección para los docentes.

- **Capítulo II: El hombre y los bienes** (relato novelado); Ejercicio Nº 1 Razonamientos válidos y falacias; Ejercicio Nº 2 La relación del hombre con los bienes; Ejercicio Nº 3 Ciencia-Teoría-Ideología; Ejercicio Nº 4 Las ideologías y los sistemas político-económicos; Ejercicio Nº 5 Ideologías y propiedad privada; Ejercicio Nº 6 Significados de la palabra "libre"; Ejercicio Nº 7 Acerca de la libertad del hombre; Ejercicio Nº 8 Consumismo y valores; Ejercicio Nº 9 Desarrollo y subdesarrollo; Ejercicio Nº 10 Ejercicios sobre comprensión lectora; Claves de Corrección para los docentes.

- **Capítulo III: La familia** (relato novelado); Ejercicio Nº 1 Falacias formales y no formales; Ejercicio Nº 2 Los tipos de organización familiar; Ejercicio Nº 3 El sacramento del matrimonio; Ejercicio Nº 4 Fines del matrimonio. La paternidad responsable; Ejercicio Nº 5 Los principales deberes de la vida familiar; Ejercicio Nº 6 La cultura y los cambios culturales; Ejercicio Nº 7 Acerca de los valores; Ejercicio Nº 8 Categorías de valores según Víctor Frankl; Ejercicio Nº 9 Mujeres-Sociedad y Derechos; Ejercicio Nº 10 La mujer: autonomía y liberación; Ejercicio Nº 11 Dos sentidos de libertad; Ejercicio Nº 12 Análisis de texto: "La Libertad"; Claves de Corrección para los docentes.

4. Instrumentos

El instrumento de evaluación que se utilizó en ambos casos fue el que se usa en el Programa "Filosofía para niños" de Lipman: el *Test de Razonamiento de la Universidad de New Jersey*, desarrollado por Virginia Shipman (1993), que ofrece sólo la Forma B, de aplicación colectiva y sin límite de tiempo. La prueba consiste en 50 reactivos de las distintas manifestaciones del razonamiento deductivo e inductivo. No tiene baremos, pero el "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" provee los promedios anuales para cada grado escolar, desde 2º año de educación básica o primaria hasta 1º de universidad, para su comparación con los puntajes locales obtenidos. A partir de la evaluación diagnóstica en abril, aplicamos la Experiencia Pedagógica a los 105 alumnos; en julio, realizamos la posprueba.

5. Análisis estadístico

Para el tratamiento estadístico, aplicamos la *Prueba T* a fin de comparar los resultados del pre-test con los resultados del post-test en las *habilidades de razonamiento*. Se comparan las Medias y las Varianzas en cada escuela porque difieren en el nivel socio-cultural, y en el grado de conocimiento previo de Lógica.

En la primera escuela, en *habilidades de razonamiento*, a partir de los datos obtenidos -Media y Desviación estándar, en la preprueba: 37,11 y 4,52; en la posprueba: 40,64 y 5,76-, el test de hipótesis ($T=3,12$; con pro-

babilidad de diferencia significativa del 99,82%) nos permiten rechazar H_0 (la cual propone que los grupos no difieren significativamente entre sí) y concluir que se verifica una diferencia altamente significativa entre las Medias que, según postulamos, se debe a la experiencia realizada. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis de investigación: *Una propuesta de intervención pedagógica que concrete ciertas condiciones favorece el pensamiento crítico.*

En el segundo caso, a partir de los resultados -38,04 y 4,87 en el pre-test; 39,05 y 4,69, en el post-test- la diferencia entre las Medias no es significativa ($T=1,346$; con probabilidad de diferencia significativa de 81,91%), y se advierte, tal como lo mencionan Lipman y Difabio, la incidencia del conocimiento previo en la construcción del pensamiento crítico, aspecto que analizaremos a continuación.

Análisis cualitativo de los resultados

Además de las observaciones surgidas de las variables consideradas, en este apartado puede asumir mayor significatividad el análisis del interjuego de los factores que se manifiestan en la experiencia pedagógica, según los datos que han ido emergiendo en el momento etnográfico de la investigación.

El programa se aplicó con diferente carga horaria en cada institución, debido a que se realizó en el espacio curricular correspondiente, respetando la cantidad de horas del

mismo: en el colegio 1 se trabajó tres medios módulos semanales, y en el colegio 2, dos medios módulos por semana. Además, como "observadores participantes" advertimos que existen notables diferencias entre los dos grupos en el momento del abordaje de la ejercitación, principalmente debido a los contenidos previos que maneja cada uno.

Los alumnos del colegio 1 han tenido en el transcurso de su formación académica asignaturas filosófico-humanísticas⁵, que les han permitido manejarse con más habitualidad en el momento de encontrarse con terminología específica de estas ciencias, como esencia, existencia, libertad, dignidad, moralidad, etc.

Los alumnos del colegio 2 han tenido en su formación curricular sólo una materia humanística (*Problemática Antropológica*) en 4º año, pero

orientada principalmente a contenidos de Psicología, con tópicos como: percepción, atención, memoria, imaginación, sentimientos, el grupo, etc.

Los resultados obtenidos en ambas submuestras señalan la incidencia del conocimiento previo en la formación del juicio crítico, ya que el alumno dirige la atención hacia la información congruente que ya posee, la recuerda e integra con la nueva⁶.

Los alumnos del colegio 1 han tenido más "material", más conocimientos previos para establecer relaciones y hacer que su aprendizaje sea más "significativo" en términos ausubelianos: "La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos de-

5. Dentro de la formación curricular el colegio 1, se incluye: en 4º año, 3 hs semanales de Lógica y Epistemología (Filosofía), con tópicos como: silogismos, falacias formales y no formales, lógica proposicional, reglas lógicas, inductivismo, método hipotético-deductivo, etc.; y 3 hs semanales de Fundamentos de la Cultura, con tópicos como: los perfiles del hombre contemporáneo y sus distintas concepciones, dignidad de la persona humana, libertad y responsabilidad, moralidad de los actos humanos, conciencia moral, virtudes, etc. Además, en 5º Año: 3 hs semanales de Filosofía, en la que se abordan tópicos como: la filosofía en el mundo griego: Sócrates, Platón y Aristóteles, acto y potencia, los universales, los trascendentales del ser, categorías del ser, filosofía moral, etc.; y 3 hs de Economía Política, en la que se abordan ejes temáticos que sirven como formación complementaria de nuestra propuesta como: dignidad humana, libertad del hombre, subsidiariedad del estado, etc.

6. Difabio de Anglat (1999: 29) cita a Anderson y Freebody en la apreciación: "Más que ser directamente importante, el conocimiento del significado de una cierta palabra es sólo un signo de que el individuo podría poseer el conocimiento necesario para comprender un texto". Johnston, en alumnos de nivel medio, muestra que el vocabulario *general* explica un 4% de la varianza intraindividual en comprensión lectora y el *específico* al tópico, el 9%, independientemente del nivel intelectual (que explica el 6%) u otras variables interindividuales (ej.: sexo, subpoblación urbana vs. rural).

cir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición" (Ausubel, 1991: 48-49).

Respecto de los efectos del conocimiento previo en los procesos de pensamiento crítico, Difabio de Anglat (pp. 80-81) traduce *ad hoc* un artículo de Yates y Chandler en el que se señala:

"Cuando la concentración en la tarea está asegurada, el impacto del conocimiento previo supera otros factores, tales como la motivación, el estilo cognitivo, factores de la personalidad, etc. De hecho, este conocimiento explica las diferencias individuales en el aprendizaje, incluso en los experimentos que logran controlar las discrepancias debidas a nivel intelectual y a nivel socioeconómico. (...) Luego, este conocimiento facilita la retención de la instrucción debido a procesos psicológicos que no son con frecuencia evidentes para el maestro en el momento de la clase. También se ha observado esta incidencia en la rapidez para re-aprender un material "olvidado. (...) el conocimiento previo se asocia más claramente con el incremento de la capacidad para reconocer un problema complejo y de la flexibilidad (en contraste con la impulsividad). Un experto no sólo maneja un amplio espectro de conceptos básicos de su área, sino que conoce las estrategias más efectivas para acceder a dichos

elementos, organizarlos, compararlos, clasificarlos y reordenarlos."

La ventaja principal del conocimiento previo es que dota de habilidad al alumno para usar dicho conocimiento en el aprendizaje subsiguiente; por eso, a partir de los resultados obtenidos, podemos observar la importancia que ha tenido contar con una formación filosófica previa en los alumnos del colegio 1, en relación con los alumnos del colegio 2.

Conclusiones

La posibilidad y la formación para el juicio justo (moral, epistemológico, cognitivo, social, político o afectivo) es la máxima aspiración de una comunidad de investigación en el aula, y para esto la filosofía se transforma en el eje del currículum: "Cualquier disciplina que añada al pensamiento disciplinar la enseñanza del pensar (o metodología) sobre el pensamiento en dicha disciplina es también una apuesta para la formación del pensamiento complejo en la escuela." (Lipman: 207). Esto ha quedado demostrado en nuestro trabajo de investigación, en la diferencia de resultados obtenidos entre ambos colegios antes y después de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica.

Pero, es necesario advertir que no es suficiente la transversalidad en el currículum (tal como se ha planteado en nuestra reforma educativa). También es necesario generar espacios legítimos de pensamiento crítico.

co en nuestras escuelas, en los que se den las condiciones y posibilidades efectivas de libertad intelectual, tanto para estudiantes como para profesores. La mejora del pensamiento de orden superior se producirá sólo "(...) cuando los estudiantes puedan acceder a las herramientas de la investigación, a los principales métodos de razonamiento, puedan practicar el análisis conceptual, adquieran la experiencia en la lectura y escrituras críticas, se les provean oportunidades para la narración y descripción creativas, así como para la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula en la que se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual." (Lipman: 27).

Cuando hablamos aquí de la "redefinición de una educación filosófica" estamos asegurando que no alcanza con que aparezcan las asignaturas *Filosofía* o *Lógica* en la currícula de los últimos años de la educación media. Si pretendemos cambiar la forma en que funciona nuestro sistema de enseñanza, la incidencia sobre

el alumno para ayudarlo a que alcance un pensamiento crítico debe ser sistemática, durante gran parte, sino toda, la escolarización⁷, incluyendo en toda ella la formación filosófica.

En el aspecto cuantitativo de nuestro trabajo, la *Prueba T* muestra que *la promoción de los procesos lógico-formales favorece el desarrollo del juicio crítico*, ya que, sobre la base de los resultados alcanzados y expuestos anteriormente, verificamos la relación con las variables independientes.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica se muestra eficazmente operativa para desarrollar el pensamiento crítico, que es el objetivo central, puesto que se buscó diseñar e implementar un proyecto en el cual el alumno pueda perfeccionar las habilidades en el contexto de un contenido significativo como camino para desarrollar y acrecentar la capacidad reflexiva.

Nos parece que la experiencia realizada manifiesta que con una incidencia reflexiva y sistemática se puede promover la clarificación de valores, el pensamiento crítico, la conducta pro-social y altruista. Las demandas del mundo actual exigen abor-

7. Respecto de este tema, Difabio de Anglat (1998: 46) afirma: "La conclusión de investigadores y especialistas dedicados a la aplicación de los llamados 'programas para enseñar' (Glaser, Sternberg, Marzano, Nickerson, por nombrar sólo algunos) es que se pueden desarrollar y fortalecer los procesos y estrategias cognoscitivas a través de una incidencia sistemática.

La investigación cognitiva ha mostrado que la forma en que se presenta el contenido, la cantidad y tipo de información que se incluye, las estrategias didácticas y las técnicas de evaluación, son responsables de las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos y que, si bien algunos programas se desarrollan en un ciclo lectivo o menos, lo más elaborados se implementan como proyecto común de la unidad académica durante, al menos, tres años."

dar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora; es decir, como una acción capaz de favorecer el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos, valores que sean referentes estables para afrontar, de modo creativo, nuevo y

adecuado, las vicisitudes de la vida presente siendo capaces de discernir lo permanente tras los cambios y lo trascendente al sujeto. Valores que ayuden a “aprender a pensar y a vivir bien”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, David (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, (5º reimpresión de la 2º ed.). México: Trillas. (Trad. del original estadounidense, 1968).
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth (1999). *Configuración ética del niño. Ponderación relativa de los factores asociados*. (Tesis Doctoral inédita).
- Difabio de Anglat, Hilda (1998). Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario. *Psico/Pedagógica*, 3, 37-52.
- Difabio de Anglat, Hilda (1999). *Promoción de la Comprensión Lectora y el Pensamiento Crítico. Una propuesta pedagógica para el nivel universitario*. Buenos Aires: Ciafic Ediciones.
- Lipman, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Trad. del original estadounidense, 1991).
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann y Oscanyan, Frederick (1980). *Philosophy in the classroom*. (2º ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann y Oscanyan, Frederick (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Trad. de algunos capítulos de *Philosophy in the classroom*, 1980, y de *Philosophy goes to school*, 1988).
- Shipman, Virginia (1983). *New Jersey Test of Reasoning skills. Form B*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

THE PROMOTION OF THE CRITICAL THINKING AND REASONING SKILLS

This article describes an empirical work which proposes a pedagogical intervention to promote rigorous, logical thinking under certain conditions through philosophical discussion as the vehicle to discover truth in a "community of inquiry" (the classroom). This proposal is based on research conducted by Matthew Lipman and described in his program "Philosophy for children" which proposes to improve cognitive skills in children and adolescents by allowing them to develop better thinking skills.

Key words: critical thinking - philosophical discussion - reasoning skills - previous knowledge.

Datos y dirección del autor: Profesor de Filosofía, Ciencias de la Educación y Ciencias Religiosas. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina en Mendoza. Desde 1994 ha ejercido la docencia en Institutos Terciarios y escuelas de nivel medio (urbanas y rurales). Ha sido desde 1994, Asesor pedagógico de Institutos Superiores Terciarios. Tiene varios trabajos monográficos destinados a la Biblioteca de la Universidad Católica Argentina y su Tesis de Licenciatura fue calificada con referencia para ser publicada. Realiza su Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Itinerario de Pedagogía y Psicopedagogía, en la Pontificia Universidad Comillas de Madrid, curso 2002-2003.

Domicilio: B° UNIMEV, Torre T-5, piso 9° dpto D, Guaymallén, Mendoza, C.P. 5.521, Argentina. E-mail: ojury@supernet.com.ar

