

CAPÍTULO 2

¿MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONTRIBUYE AL DESARROLLO PERSONAL DE LOS JÓVENES?

Carlos Saiz y Silvia F. Rivas

(Universidad de Salamanca y
Universidad Pontificia de Salamanca, España)

I. INTRODUCCIÓN

La cuestión que desde hace tiempo nos preocupa es *¿los jóvenes pueden aprender a pensar críticamente, con el fin de solucionar sus problemas y tomar decisiones en su vida con más eficacia? Realmente ¿pensar bien contribuye a nuestro crecimiento personal?* En definitiva, y lo que realmente importa *¿el buen juicio contribuye a lograr más retazos de bienestar o felicidad?*

Desde el enfoque del pensamiento crítico esta cuestión no es fácil de abordar. Al menos, es necesario diferenciar dos *corrientes internas* que responden de un modo muy distinto a este problema. El pensamiento crítico se puede entender como una *teoría de la argumentación o de la acción*. Como una teoría de la argumentación¹, la cuestión de si el pensamiento crítico se

¹ R. H. Johnson, «Critical thinking, logic and argumentation», paper presented at the

puede aprender para crecer personalmente y lograr un mayor bienestar o felicidad, diríamos que difícil o muy difícil. Como una teoría de la acción², nuestra respuesta es inequívocamente sí. Una teoría de la argumentación sigue siendo hoy día «el saber que buscamos»³, pero no el saber con el que resolvemos, al menos de inmediato. Para ello se necesita de la práctica, no sólo de la especulación. La ejecución de nuestras ideas y sus consecuencias es el puente de unión entre el buen juicio y eficacia, entre una buena simulación de la realidad y logro. En definitiva, el nexo que demuestra la utilidad y, por lo tanto, el interés de una buena reflexión.

El pensamiento crítico, como una *teoría de la acción*, «habla» con la realidad, se abordan problemas o se plantean objetivos, que se intentan resolver o alcanzar. Pensar críticamente, aquí ya no es profundizar en el terreno del buen juicio y de la buena argumentación, solo. Es imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o lograr nuestras metas. El pensamiento crítico como una teoría de la acción redefine la argumentación haciéndola *un medio*, no un fin. Pensar ahora es solucionar problemas, no solo razonar. El fin, ya no es la argumentación, sino lograr nuestros propósitos, que se resumen, en definitiva en uno, el bienestar personal, como objetivo o problema vital más importante, para cualquier persona. Al concebir el pensamiento crítico como acción nos obliga a poner en práctica nuestros planes, no es posible dejarlos en el terreno de la imaginación, se impone su ejecución. Esto nos exige contemplar, dentro de este enfoque, no solo al razonamiento, sino también los procesos de solución de problemas y de toma de decisiones. Aquí, *pensar es razonar y decidir para resolver problemas*.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico descansa en tres habilidades fundamentales: *razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones*. El pensamiento tiene que cambiar la realidad, no solo nuestras ideas, debe servir para algo más que producir conocimiento, debe resolver problemas. Y

este cambio es el que se debe atender en *todo intento de aprender o enseñar a pensar*. Tiene que apreciarse que pensar *es útil, que se logran nuestros fines o que se resuelven nuestros problemas*. La vertiente aplicada del pensamiento crítico, termina en la acción, en resolver los problemas con eficacia y en tomar decisiones sólidas. Y para esto, es imprescindible una buena reflexión. Por lo tanto, razonar, decidir y resolver deben plantearse como mecanismos de pensamiento inseparables y dependientes unos de otros. Con una buena reflexión se diseña un buen plan de acción, que se ejecuta con buenas estrategias de decisión y de solución de problemas.

II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A nuestro entender, *una buena instrucción en pensamiento crítico debe orientarse siempre hacia la acción*, hacia los logros, hacia la resolución de problemas, en definitiva, hacia la consecución del mayor bienestar, de la mayor satisfacción o felicidad personal y social. Esta orientación posee una serie de ventajas que otros enfoques no tienen. La más importante quizás sea que se plantea el pensar mejor o aprender a pensar como algo muy útil, en realidad, lo más útil para lograr nuestra meta principal. Nuestros jóvenes, en particular, buscan, sobre todo, soluciones a sus problemas, modos de conseguir sus propósitos. Pensar, para ellos, debe ser un instrumento para sus logros. Disfrutar del conocimiento, del saber, quizás venga después, no antes. Antes deben ver la utilidad de su reflexión, y después, cuando no tenga otra cosa mejor que hacer, lo mismo descubren que el saber es un fin en sí mismo. Quizás lleguen a comprender que el conocimiento no necesita ser útil. Pero hasta entonces, nuestro *objetivo es conseguir cómo pueden aprender a pensar críticamente*.

¿Cómo aprender a pensar críticamente? ¿Cómo conseguir que nuestros jóvenes se interesen por la reflexión y la apliquen? Creemos que este es nuestro reto, más que eso, que es nuestra obligación profesional. Una iniciativa de intervención, ante todo, *debe ser interesante por ser útil*. La enseñanza de la lógica o la argumentación puede ser muy interesante, divertida, entretenida... pero inútil para nuestros alumnos, y si esto sucede, solo lograremos que se vea como una materia más, que se debe cumplir curricularmente con ella. Y fin de la historia de la instrucción. Lo útil debemos ganarlo a través de lo *aplicado*.

Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico, Santiago de Chile, 8-11 de enero de 2008.

² D. F. Halpern, *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*, Hillsdale, NJ: Erlbaum (4th edition), 2003.

³ L. Vega, «Prólogo», in M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas*, Barcelona: Ed. de Intervención Cultura, 2008, pp. 7-15 (original de 2004).

Pensar debe poder aplicarse, servir, finalmente ser útil, que sea interesante, cercano, que forme parte de nuestro quehacer diario, que no sea algo que se meta en nuestras vidas por decreto educativo, por un título, una cualificación oficial, que sea algo que emane de manera natural. Si conseguimos que pensar bien forme parte natural de nuestro repertorio vital, entonces vamos por el buen camino. Pero esto es la llegada, no la salida. No nos despistemos. Esto es en lo que debería terminar una iniciativa de intervención, y no en cómo comenzar, no en desear que nuestros jóvenes tuvieran una actitud natural de «querer pensar». Nuestros deseos no deben oscurecernos la realidad. Y esta muestra que nuestra sociedad hoy es la de lo inmediato, la del tener, la del mínimo esfuerzo, la de lo visual, la de lo divertido, la de.... menos la de la reflexión, la crítica, la duda y el cuestionamiento. Los valores que dominan son los primeros, son los que transmitimos a los jóvenes ¿por qué iban a asimilar los segundos, los que nosotros deseamos?

1. PROBLEMAS EN LA INTERVENCIÓN

Siendo realistas, toda instrucción debe plantearse remontar estos valores de algún modo. Debe buscar una enseñanza que convenza de que los valores segundos son una apuesta segura, de futuro. Para persuadir en esta dirección, debemos centrar nuestro trabajo en lo que a los jóvenes más les importa, que la enseñanza sirva, sea útil, que les permita arañar algo más de bienestar personal. Recordemos que el pensamiento crítico, como teoría de la acción, persigue esto, al fin y al cabo. Nuestra instrucción busca lo mismo, pretende responder del mejor modo posible a la cuestión con la que comenzamos esta exposición: *¿los jóvenes pueden aprender a pensar mejor y lograr así un mayor desarrollo y bienestar personal?* Este es el propósito de nuestra instrucción. Pero ¿este objetivo es viable? Nuestra respuesta es sí, con condiciones. No es viable para cualquier proyecto de intervención. Solo lo es para aquellos que afronten el reto de la utilidad del pensar en la vida diaria. Para abordar este reto se debe cumplir con algunos *requisitos*, que conviene describir y justificar. Estas restricciones deberían ser los pilares de una instrucción eficaz, al menos, lo son de la nuestra.

Si algo, como pensar bien, debe ser útil en su grado máximo, lo será para todos los aspectos fundamentales de la vida, como lo personal y lo profesional (digamos, que lo escolar, en esta etapa del desarrollo, es semejante a lo segundo). Ahora bien ¿cómo enseñar para la vida? Algo que tantas veces nos planteamos y tan pocas concretamos. Si a un niño se le enseña a sumar o restar, esperaríamos que ese conocimiento le sirviera en su vida, por ejemplo, cuando compra golosinas y le devuelven el cambio del dinero que ha dado para adquirirlas. Sin embargo, sabemos que no siempre es así, que puede ser «engañado» con facilidad. El saber sumar o restar puede verse como necesario en la escuela, pues de lo contrario, nos encontraremos con malas calificaciones, pero poco útil fuera de ella. Si la diferencia de contexto es grande, la aplicación de ese conocimiento, casi seguro que fracasa. Operar con números solo puede hacer que desarrollemos una enorme destreza para el cálculo, pero no que adquiramos el saber cuándo aplicarlo. Esto plantea el viejo e importante problema de la *transferencia o generalización* de nuestro conocimiento. Sigamos con nuestro protagonista. Si conseguimos que nuestro niño sepa si el cambio de dinero es el correcto, cuando compra sus golosinas, esa destreza a la hora de *aplicarla*, le hará ver lo *útil* (de mayor interés) que puede ser saber sumar o restar, simplemente, porque podrá comprar más golosinas, al no perder dinero. Ahora bien, el sumar o restar exige esfuerzo y dedicación, que puede serlo menos, si al niño se le enseñan «*trucos*» para hacer mejor esos cálculos. Y, si además, esos trucos se envuelven en *una buena historia o en un buen acertijo*, todavía conseguiremos una mayor pericia de su parte.

A la hora de enseñar a pensar, nos encontramos con los mismos problemas que los que se le presentan a nuestro protagonista del ejemplo. No importa si enseñamos lógica, argumentación o pensamiento crítico, los problemas son idénticos. Nuestros jóvenes han de saber *generalizar* sus destrezas intelectuales, han de verlo *útil* para querer hacerlo, han de disponer de *estrategias eficaces* para ello y, finalmente, han de *participar activamente* en la solución de sus problemas. Desde nuestro punto de vista, la instrucción debe ocuparse de cómo afrontar estos problemas, a saber: *transferencia, utilidad, habilidades integradas, y producción de las mismas*.

2. PROPUESTA DE SOLUCIÓN: EL PROGRAMA ARDESOS

Nuestra propuesta de instrucción tiene en cuenta estos problemas y ofrece una solución a los mismos. En lo que resta de comunicación, expondremos estas limitaciones y propondremos una forma de salvarlas. El programa ARDESOS (ARGumentación, DEcisión y SOLución de problemas en Situaciones cotidianas⁴) es nuestra propuesta de solución.

La transferencia es el reto más difícil y el más importante. Pero también puede ser un falso problema, la generalización de una capacidad al ámbito cotidiano. Si las diferentes formas de razonar las estudiamos descontextualizadas, dentro de problemas muy académicos, se puede imposibilitar su aplicación al ámbito personal, y acabar por valorarlas de inútiles. Explicar un silogismo con ejemplos como: «todo hombre es mortal, Sócrates es hombre, luego es mortal» puede verse como artificial y carente de interés. Contextualizar las formas de razonamiento, dentro de problemas o situaciones cotidianas, puede hacer que se utilicen con regularidad y que se comprenda su utilidad. Si en lugar de emplear problemas sin referentes cotidianos (descontextualizados), usamos situaciones cotidianas que contengan este tipo de estructuras, es posible que se logre apreciar que los argumentos son parte de nuestro repertorio de funcionamiento diario. Pongamos algunos ejemplos de las habilidades fundamentales de pensamiento:

⁴ C. Saiz y S. F. Rivas, «Intervenir para transferir en pensamiento crítico», in *Praxis*, 10 (13), 2008, pp. 129-149 (en: <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/intertranspcpraxis.pdf>); *idem*, «Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills», in *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2009 (en revisión).

Ejemplo 1:

Un jurado debe decidir sobre la culpabilidad o inocencia de un acusado por el asesinato de una joven un 18 de marzo, estudiando los argumentos y pruebas del fiscal y de la defensa. Los datos relevantes del caso son los siguientes: el imputado tiene una coartada perfecta a partir de las 11:00 h. de la noche (después de las 23:00 h.) de ese día 18. En el juicio se aportan pruebas a favor y en contra del acusado. Además, se interroga a todos los testigos que han estado relacionados con el lugar de los hechos. Pero, además de centrarse en estos datos y testimonios, ambos abogados se esfuerzan por concretar la hora de la muerte de la víctima. Sobre este punto, los investigadores policiales establecen que la muerte se produjo antes de las 23:00 h. El jurado, después de deliberar, emite un veredicto de culpable. El argumento fundamental en el que sostiene su decisión afirma que el acusado sería inocente si el crimen hubiera sucedido después de las 23:00 h., pero como el crimen ha tenido lugar antes de esa hora, el imputado claramente no es inocente, sino culpable⁵.

El ejemplo 1 plantea un problema cotidiano, que permite aprender las formas de razonamiento condicional de manera contextualizada. Entender la decisión del jurado es relevante porque utiliza la «negación del antecedente» es mucho más eficaz que realizar ejercicios con fórmulas. Como nuestra intervención se apoya en la idea de que «pensar es razonar para decidir y resolver», las situaciones cotidianas deben ser también sobre toma de decisiones y solución de problemas.

Las tareas diseñadas para estas otras habilidades fundamentales presentan las que pasan muchas personas. En el ejemplo 2, tan situaciones comunes como el ejemplo 1, en el que se trabajan *estrategias eficaces de solución de problemas*. Un sistema general de solución como el de Bransford y Stein⁶ es perfectamente aplicable a situaciones como la del ejemplo que sigue.

⁵ Tomado de Halpern, *op. cit.*

⁶ J. D. Bransford y B. S. J. Stein, *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*, San Francisco, CA: Freeman (2nd ed.), 1993.

Ejemplo 2:

Julia tiene 28 años y sólo estudios primarios, y lleva 10 años trabajando en una fábrica de cerámicas, con tres turnos (mañana, tarde y noche) que rotan cada 23 días; cobra 950 € al mes. Está cansada de trabajar mucho, con malos horarios, y de cobrar poco. Se encuentra muy desanimada por su futuro laboral, porque sabe que, con su cualificación, (educación elemental –graduado escolar) no puede aspirar a nada mejor de lo que tiene. Ha decidido estudiar cómo puede mejorar su vida profesional y, para ello, se ha dado un tiempo para pensárselo. Se ha quedado cobrando el paro durante año y medio. Pero tiene una hipoteca de su vivienda a 35 años y unas letras por pagar de un coche recién comprado. Estas deudas no le permiten estar mucho tiempo sin trabajar. ¿Cuál sería para Julia la mejor forma de abordar esta situación?

En el ejemplo 3, el problema es semejante al 2 anterior, solo que centrando la cuestión en las opciones de solución y, por tanto, en la *tarea de decidir*. De este modo, podemos estimular en la instrucción el uso de los juicios correctos de probabilidad, para tomar decisiones sólidas. Pero además, se fomenta el uso de procedimientos generales de decisión, con la finalidad de estimular el uso necesario de estrategias de planificación de un problema. Este factor de metaconocimiento es fundamental en toda resolución de problemas, junto con el «repensar» todo el proceso de solución. Como diremos más adelante, el metaconocimiento y lo disposicional o actitudinal desempeñan un papel relevante en nuestra intervención. En esto, nos guiamos por la propuesta de Halpern⁷.

⁷ D. F. Halpern, «Teaching critical thinking for transfer across domains – Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring», in *American Psychologist*, 53 (4), 1998, pp. 449-455; *idem*, *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (cf. nota 2).

Ejemplo 3:

Julia está estudiando la rentabilidad de montar un negocio, como una tienda de regalos. Se informa en la Cámara de Comercio sobre cuántos establecimientos de esta clase existen en la ciudad y en qué medida están funcionando. Le dicen que no hay muchos comercios de este tipo y que, según los protocolos que utilizan para estimar la rentabilidad de los negocios, éstos tienen una probabilidad de éxito, esto es, de funcionar, del 60%. También le indican que esta clase de negocios mejora su éxito de forma considerable si se especializa en diez productos representativos de la zona. En estos casos, la rentabilidad de la tienda sube a un 90%. Julia no sabe si montar una empresa de esta naturaleza le permitirá vivir, pues debe tener en cuenta la inversión que necesita hacer para ponerla en funcionamiento. En este organismo le aportan más datos. Una tienda de estas características viene a tener unos gastos mensuales de 600 €. Aquí no se tienen en cuenta los gastos de apertura, pues su Comunidad ofrece ayudas que cubren la totalidad de los mismos. Otro dato a tener en cuenta son los beneficios que puede obtener al mes. Le dicen que puede tranquilamente conseguir unos 3.000 € netos. ¿Cómo debería proceder Julia para valorar la rentabilidad de este proyecto empresarial?

Las situaciones cotidianas, como problemas en la intervención, reducen considerablemente la distancia entre el contexto de aprendizaje y el de la vida personal. El problema de la generalización aquí desaparece en buena medida. Para asegurarnos la *transferencia*, el programa ARDESOS utiliza situaciones cotidianas para el desarrollo de todas las habilidades fundamentales de pensamiento. El uso de problemas «ecológicos» posee una segunda virtud, a saber, que permite ver la *utilidad* de todas y cada una de nuestras capacidades intelectuales. Al ser situaciones de la vida personal, se aprecia su *aplicabilidad*, diríamos, en vivo y en directo.

Para reforzar aún más este rasgo, el programa incluye tareas que simulan la realidad. Los aprendices de piloto usan simuladores de vuelo por razones obvias, nosotros «simuladores» de la vida por razones parecidas. Uno podría grabar un «reality show» y analizar el discurso y las conductas de sus protagonistas para estudiar las habilidades fundamentales de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones. O podríamos grabar la vida real de una persona que nos autorizara. Expondríamos el vídeo y trabajaríamos

esas habilidades. Como estas dos técnicas tienen sus inconvenientes, nosotros hemos optado por utilizar una serie de televisión, cuyo guión contempla todas las situaciones reales de pensamiento deseables. La popular serie *House*, nos permite simular razonablemente bien la vida cotidiana de la gente y trabajar dentro de ella todas las habilidades de pensamiento. Pongamos un ejemplo del mismo:

Ejemplo 4:

Diálogo con el paciente

.....

A. Está mintiendo, es rumano (gitano).

C. ¿No tienes casa?

P. Pues claro que sí ¿Ahora me van a preguntar si bailo alrededor de la hoguera o secuestro niños? ¿Ves por qué no lo cuento?

A. Entre ellos lo comparten todo, pero nada con los payos.

P. Compartir información con los extraños no le ha ido muy bien a mi pueblo.

F. Tu mismo te estás haciendo más vulnerable mintiéndonos

.....

(*House*, Temporada 3, cap. 13: «Una aguja en un pajar»)

En esta parte del diálogo de *House*, podemos trabajar de nuevo argumentos condicionales, como el del ejemplo anterior, de la negación del antecedente. El uso de una serie de ficción como esta, refuerza aún más la proximidad entre los contextos de estudio y el personal. Con procedimientos de simulación como este, nuestro programa ARDESOS, evita la disociación entre lo escolar y personal, y fomenta la utilidad de todas las formas de pensamiento que enseñamos. Al emplear situaciones cotidianas y una serie de ficción, aseguramos la *transferencia, la utilidad y el interés*, que no es poco.

Adicionalmente, nuestra experiencia de años en intervención nos ha enseñado que las habilidades de pensamiento deben adquirirse de un modo *integrado*. Al fomentar la enseñanza integral de todas las formas de pensamiento, evitamos que el alumno trate el pensamiento como si estuviera constituido por

módulos independientes que no se relacionan. Ilustremos este modo de intervención. El ejemplo 5 que sigue, está sacado de una discusión o debate sobre los nuevos planes de estudios, bajo las directrices de Bolonia. Ver en:

<http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/bolonia.pdf>

Este ejemplo es un subargumento deductivo, dentro de una reflexión extensa, que incluye otras formas de argumentación, como razonamiento causal y analógico.

Ejemplo 5:

.....Si tenemos en cuenta que las carreras son de cuatro o cinco años, observamos que prácticamente nada más terminar unas pocas promociones se comienza a cambiar dicho plan. Este hecho sugiere algunas preguntas, si se cambia un plan que acaba de ponerse en funcionamiento, será porque no se han obtenido mejoras reseñables en la formación de los estudiantes. Esta suposición de un bienpensante, puede deberse a tres cosas: a que el plan diseñado no es adecuado en lo fundamental, o que el problema de la formación sea independiente de la planificación de la enseñanza y obedezca a otras razones de mayor calado, o a ambas cosas.

.....

En este ejemplo, se trabaja el razonamiento deductivo, dentro de una argumentación amplia en la que este subargumento es una parte de la misma. De este modo, el alumno no separa formas de razonamiento, sino que las estudia como diferentes modos de argumentación, encaminados al mismo objetivo, a saber, el establecimiento de la solidez de toda la argumentación. Se trata cada forma de razonamiento como parte de una reflexión más general. Una argumentación se ve como una unidad compuesta de subargumentos de diferente naturaleza. El discurso del enlace incorpora, como hemos dicho, párrafos con estructuras causales y analógicas, también. La idea es que todos los modos de razonar se integren en los diferentes problemas que se utilicen. La serie de ficción recoge además todas las formas de argumentación, problemas de decisión y de solución de problemas. De este modo, el alumno integra

todas las habilidades de pensamiento en una: pensar es razonar y decidir para resolver.

Nuestro programa, pues, emplea situaciones cotidianas, series de ficción y textos argumentativos integrados. Hay que resaltar además, que todas las situaciones planteadas en la intervención se abordan mediante el enfoque del *aprendizaje basado en problemas* (ABP). Esto obliga al alumno a un aprendizaje más activo y resolutivo. Deben de abordar cada situación como una tarea de solución de problemas, donde deben comprender, documentarse, razonar, decidir y resolver. Esto resuelve tres de los cuatro problemas planteados: transferencia, utilidad y habilidades integradas. Pero falta por solucionar el problema de la pasividad en la mayoría de las iniciativas de intervención. A través del ABP, hacemos que el alumno se implique en el aprendizaje, pero no es suficiente. Las tareas de las que hemos hablado (situaciones cotidianas, serie de ficción y textos integrados) son de «comprensión», de análisis y valoración de los argumentos y los problemas. Se sabe desde hace tiempo, que no es lo mismo analizar un argumento que producirlo. Las *tareas de producción* exigen poner en funcionamiento otros mecanismos más poderosos, pues se debe crear el problema y después analizarlo y valorarlo. Se añade la producción. Toda la instrucción es una técnica en espejo: comprensión y producción. Si se analiza y valora un texto argumentativo integrado, se produce otro de similares características, si se resuelve un problema cotidiano de toma de decisiones, se produce otro similar. Esto es, tantos problemas de comprensión como de producción. Una característica muy importante de nuestra intervención, dentro del ABP, es trabajar las situaciones problemas con una base de conocimiento mínima. Antes de las sesiones, el alumno ya ha resuelto todos los problemas, y en ellas se resuelven de nuevo y bien. El alumno parte de unos mínimos conocimientos para que afloren todas las *dificultades, sesgos y deficiencias* que existan. Esto hace que cuando llega a la sesión se haya dado cuenta de todas ellas y pueda corregirlas con mayor eficacia. El sesgo confirmatorio, tan ingeniosamente ilustrado con la tarea de Wason, permite sensibilizar mejor hacia las falacias y principios del razonamiento condicional, padeciéndolo que sin padecerlo. Por ejemplo, al enseñar las diferentes formas de razonamiento, el problema esencial, además de los sesgos, es la interpretación del lenguaje natural, el identificar las razones y la conclusión

de un argumento se hace especialmente difícil por el lenguaje. No es posible progresar bien en el desarrollo de pensamiento sin que afloren estas limitaciones o distorsiones.

En el programa ARDESOS se contempla los problemas fundamentales de la intervención y se le da una solución a los mismos. En nuestra instrucción, buscamos responder al problema que ha sido el punto de partida de esta comunicación: ¿pensar bien ayuda a los jóvenes en su desarrollo personal? Hemos hecho una descripción somera de los principios fundamentales en los que se asienta el programa, como solucionar los problemas de: la transferencia, el de la utilidad o el interés, el de la integración de las habilidades, el plantear problemas para resolverlo y crearlos. El desarrollo de las habilidades de pensamiento se ha asentado en las diferentes estrategias de intervención que hemos descrito, sin olvidar la relevancia que se da a lo motivacional, a través del interés y la utilidad, como tampoco el papel que juega el grado de conciencia que se tiene sobre los procesos de pensamiento. Cuando nos damos cuentas de las dificultades de solución de problemas, aprendemos qué estrategias o plan debemos emplear para superarlas. También este componente se tiene en cuenta en nuestro programa. En la actualidad, ambos componentes, motivacional y de *metacognición*, están siendo reforzados en el programa a través de protocolos de seguimiento a lo largo de las sesiones de aprendizaje. Estas características de la instrucción necesitarían un tratamiento aparte, espacio del que no disponemos en esta comunicación. También por problemas de espacio, no nos hemos detenido a detallar nuestra concepción del pensamiento crítico, y las habilidades específicas que trabajamos, pues nuestros propósitos en esta exposición han sido otros. No obstante, para quien estuviera interesado en lo que hemos dejado de desarrollar, lo pueden encontrar en Saiz y Rivas⁸.

Una vez hechas estas precisiones conceptuales, sobre la base de nuestra intervención, lo que debemos preguntarnos ahora es ¿realmente funciona nuestro programa? Esta pregunta se abordará en la comunicación de la Dra. S. F. Rivas, sobre evaluación del pensamiento crítico. Este será uno de sus objetivos. El nuestro, ha sido abogar por un modo eficaz de aprender a pensar.

⁸ C. Saiz y S. F. Rivas, «Intervenir para transferir en pensamiento crítico» (cf. nota 4).

III. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Hemos desarrollado nuestra propuesta de intervención, con el fin de indagar si el resultado de la misma puede hacer crecer personalmente a los jóvenes. La manera de lograrlo, en nuestra opinión, pasa por el desarrollo de una instrucción que simule la realidad, que promueva la utilidad, la conciencia de nuestras deficiencias y sesgos, y que se fomente la producción de situaciones cotidianas.

Pero ¿esta iniciativa de intervención funciona? ¿Logra lo que pretende? La evaluación de un programa de instrucción es un tema central, que se debe abordar con el máximo rigor. Pero esto será el objeto de la próxima comunicación, no de ésta.

Son muchos los esfuerzos que todavía habrá que realizar hasta lograr la eficacia deseada, como es la transferencia, pero el camino, creemos, pasa por diseñar situaciones cotidianas, que permitan simular problemas cercanos al funcionamiento diario.

CAPÍTULO 3

¿ES POSIBLE EVALUAR LA CAPACIDAD DE PENSAR CRÍTICAMENTE EN LA VIDA COTIDIANA?

Silvia F. Rivas y Carlos Saiz
(Universidad Pontificia de Salamanca y
Universidad de Salamanca, España)

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, vamos a intentar responder a la cuestión de si es posible evaluar capacidad de pensar en la vida diaria. Nuestra respuesta es inequívocamente sí, pero nuestro esfuerzo se dirigirá a justificarlo y a persuadir al lector de la conveniencia de valorar nuestras competencias intelectuales, con la finalidad de mejorar personal y socialmente. Los sistemas de evaluación siempre son complejos y problemáticos, y máxime cuando se trata de medir algo tan amplio como es la actividad de pensar. Lo que expondremos a lo largo de esta comunicación será la defensa de que es posible construir un sistema de medida de esta clase, nuestra conclusión es que este proyecto es razonablemente factible y muy útil para las personas y la sociedad. De lo primero que tenemos que ocuparnos es de las necesidades y dificultades de la propia