

PROMOCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE

PROMOTION OF CRITICAL THINKING IN EDUCATION THROUGH LANGUAGE

Deisy Liliana Cuartas Montero

PhD. en Educación

Universidad Baja de California, México

Candidata a Doctora en Humanidades,

Universidad del Valle

Docente IEO Los Andes, SED Cali

✉ dcuartasmontero@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

Mery Morales -Javela

Estudiante de Doctorado,

Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Magíster en Educación,

Universidad de los Andes, Colombia.

✉ mery.morales@alu.uclm.es

© <https://orcid.org/0000-0002-1034-8233>

Cita este capítulo:

Cuartas Montero, D. L. y Morales-Javela, M. (2021). Promoción de Pensamiento crítico en educación a través del lenguaje . En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 165-192). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

PROMOCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE

Deisy Liliana Cuartas Montero

© <https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

Mery Morales -Javela

© <https://orcid.org/0000-0002-1034-8233>

El educador democrático no puede negarse en el deber de reforzar, en su práctica docente, el pensamiento crítico del educando, su curiosidad, su insumisión
Freire (2012, p.13).

Resumen

Este capítulo es una reflexión que busca encontrar la democracia permeada en los procesos escolares. De esta forma, se hace un ejercicio sistemático para recoger las principales necesidades de la escuela como un escenario que promueve el pensamiento crítico. Por eso, en un primer momento se encuentra una exploración sobre este concepto y las corrientes que han podido dar su origen, así mismo, la enunciación de algunas habilidades y disposiciones que se pueden promover en el aula para su implementación. Todo ello, nos lleva a reconocer en qué consiste una pedagogía crítica, con su máximo exponente, Paulo Freire, que es una voz latinoamericana aún vigente en nuestros contextos. Lo que permite así, definir el

proceso de concienciación en las aproximaciones del pensamiento crítico. Finalmente, se encontrará algunos aspectos relacionados en el cómo enseñar el pensamiento crítico y para ello, nos hemos apoyado de los modelos de comprensión de W. Kintsch y T. Van Dijk (1978). Así, queremos presentar este texto como una apertura a la reflexión y una invitación para que en nuestras escuelas se viva un pensamiento crítico desde el currículo.

Palabras clave: pensamiento crítico, modelos de comprensión, habilidades y disposiciones, democracia escolar.

Promotion of critical thinking in education through language

Abstract

This chapter is a reflection that seeks to ensure that democracy is permeated in school processes. In this way, a systematic exercise is carried out to collect the main needs of the school as a scenario that promotes critical thinking. Therefore, at first there is an exploration of this concept and the currents that have been able to give its origin, likewise, the enunciation of some skills and dispositions that can be promoted in the classroom for its implementation. All of this leads us to recognize what a critical pedagogy consists of, with its greatest exponent, Paulo Freire, who is a Latin American voice still in force in our contexts, thus allowing us to define the process of awareness in the approaches of critical thinking. Finally, some related aspects will be found in how to teach critical thinking and for this, we have relied on the understanding models of W. Kintsch and T. Van Dijk (1978). Thus, we want to present this text as an opening to reflection and an invitation for critical thinking from the curriculum to be experienced in our schools.

Keywords: critical thinking, models of understanding, skills and dispositions, school democracy.

Para iniciar

La democracia se escribe como una promesa desde el aula. A pesar del sentimiento compartido de desilusión por ser un proyecto permanente, por ende, una tarea no del todo cumplida, reconocemos que se genera gracias a las diferentes crisis sociales y políticas a nivel mundial en términos de género, etnia, clase y ambientalismo, por nombrar solo algunas; como educadores debemos mantener la esperanza de contribuir desde la escuela a una sociedad más justa para todos.

Sobre lo anterior, Tedesco (2012), al reflexionar sobre las posibilidades de los cambios educativos nos advierte sobre el escepticismo y la desilusión por la promesa no cumplida: “La mirada al pasado, además de provocar escepticismo sobre el impacto de la educación en la sociedad, también, genera escepticismo sobre las posibilidades de modificar el funcionamiento de los sistemas educativos de manera tal que puedan cumplir con algunas de sus promesas” (p. 118). Pero no hay lugar a escepticismos, la literatura pedagógica nos muestra nuestras posibilidades desde las aulas en la construcción de sociedades más democráticas. Dewey con su legado sobre los fines sociales de la educación (1923), Freire con su pedagogía de la esperanza (2007) y Nussbaum (2014) con su propuesta de una educación para la democracia a través de las humanidades, por solo nombrar algunos autores, nos muestran que este sueño y promesa democrática es posible, vigente y que está en nuestras manos.

Resulta claro que ya pasó el tiempo de creer que aprender los conocimientos básicos del mundo es suficiente para, al salir de la

educación básica, ser buenos ciudadanos. El estado de crisis actual exige algo más: ciudadanos críticos capaces de analizar y sobre todo resolver sus problemas sociales y políticos, para así caminar hacia sociedades más democráticas, es decir, “cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para tener a la democracia con vida y en estado de alerta” (Nussbaum, 2014, p. 29). La formación de una ciudadanía crítica requiere el desarrollo de pensamiento crítico, el cual le permita a las personas decidir qué pensar y qué hacer.

Entre los aspectos que resultan fundamentales para un pensar crítico, se encuentra la lectura crítica (Campos, A. p, 54), pues, como lo plantea Casanny (2013) en la comprensión crítica se asume que:

El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja solo un punto de vista local. El lector crítico examina este conocimiento desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas. (p. 93).

El pensamiento crítico ayuda a que la escuela genere procesos de comprensión crítica y por ello, es importante revisar los resultados en lectura, en las pruebas internacionales como PISA, la cual contempla procesos cognitivos propios de la lectura y pensamiento crítico (comprender, evaluar, reflexionar), lo que evidencia que estos son desoladores y por ende, las acciones encaminadas a generar un pensamiento crítico a partir de la lectura no han sido suficientes. Los resultados de lectura en PISA -2018- para el país muestran, de acuerdo con el ICFES (2020), que el país desmejoró al pasar de 425 puntos en 2015 a 412 puntos en 2018. En relación con otros países los resultados muestran que, si bien Colombia está 5 puntos por encima

del promedio latinoamericano de 407 puntos, está por debajo de 75 puntos en relación con los otros países miembros de la OCDE. Más aún, solo el 1% de los estudiantes que presentaron la prueba alcanzó el máximo nivel de lectura, nivel 6, que incluye procesos como hacer inferencias, comparar y contrastar, reflexionar y evaluar un texto a partir de diferentes puntos de vista, entre otros. De Zubiría (2016), al referirse a resultados del país sobre lectura crítica sostiene que: “[...] en Colombia solo tres de cada mil jóvenes escolarizados alcanzan esta habilidad a los 15 años”. El mismo autor manifiesta que sin lectura crítica no es posible tomar decisiones responsables para la participación ciudadana y que mejorar este asunto del sistema educativo es necesario para vivir en democracia.

Como podemos apreciar la formación de pensamiento crítico en el país es necesaria. En seguida, y sin pretender realizar un estudio exhaustivo sobre pensamiento crítico en educación, presentamos algunas ideas clave sobre *qué es el pensamiento crítico y cómo promoverlo* a través de la enseñanza del lenguaje.

¿Qué es pensamiento crítico?

No existe consenso sobre lo que es pensamiento crítico en el ámbito educativo, debido a la complejidad de este tema y a la variedad de interpretaciones al respecto. Sin embargo, su estudio y reflexión se hacen posibles a partir de diferentes autores y sus aproximaciones. Todo ello, debido a que las características, las habilidades y disposiciones relacionadas con este tipo de pensamiento nos brindan claves para su comprensión, análisis y uso.

Corrientes de pensamiento crítico

Rastrear a lo largo de la historia el interés por el pensamiento crítico nos llevaría quizás a los tiempos de Sócrates y Platón (Muñoz, 2018), Aristóteles y sus análisis sobre silogismos y razonamiento sofístico y a todo el trabajo sobre lógica que esto desencadenó (Mejía, 2002). Sin embargo, no está dentro de nuestras posibilidades realizar una investigación histórica, así que por conveniencia metodológica decidimos iniciar esta indagación por el pensamiento crítico en el siglo XX, específicamente, en el Movimiento de Pensamiento Crítico (en adelante MPC) y la Pedagogía Crítica. Tal vez las corrientes más reconocidas e interesadas en su promoción y conceptualización están en Latinoamérica, aunque advertimos que no son las únicas corrientes educativas interesada en un pensar crítico.

Movimiento de pensamiento crítico

El MPC es una propuesta pedagógica que surgió en los Estados Unidos hacia la década de los años 60, a partir del interés de un grupo de investigadores educativos por mejorar el pensamiento de sus estudiantes. Este colectivo asumió que los estudiantes tenían una comprensión superficial de los currículos y que no podrían transferir sus aprendizajes fuera del aula, entre otras fallas del pensamiento, por lo que era preciso instruirlos en el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior. Mejía (2002) afirma que una idea fundamental para el MPC es que el pensamiento puede presentar deficiencias y que existen mecanismos para mejorarlo. A partir de lo anterior, él MPC propone perfeccionar el pensamiento a través del mejoramiento de sus habilidades y el desarrollo de cierto tipo de disposiciones. Para su perfeccionamiento, de acuerdo

con Mejía se emplean teorías de disciplinas como la teoría de argumentación y la lógica formal. Entre los principales precursores del MPC se encuentran: Linda Elder, Diane Halpern, Richard Paul, Harvey Siegel, Peter Facione, John E. McPeck, Robert Ennis, entre otros. En la actualidad diferentes autores a nivel mundial continúan haciendo aportes a la investigación y formación en pensamiento crítico a partir de las posturas propuestas por el MPC (Muñoz, 2018; Boisvert, 2004; Campos, 2007).

Habilidades y disposiciones. No existe consenso sobre las habilidades y disposiciones que se pretenden mejorar o desarrollar en la promoción de pensamiento crítico. Estas se pueden entender como herramientas con las cuales se puede mejorar el pensamiento, por ejemplo, contrastar y comparar, analizar, evaluar, validar fuentes, identificar falacias, entre otras. Las disposiciones de acuerdo con Ennis (1996 y 2002, citado por Muñoz) son: “una tendencia a hacer algo dadas unas determinadas condiciones (...) Las disposiciones son lo que motiva al pensador crítico a aplicar habilidades de pensamiento crítico a su propio pensamiento y al de otros” (p. 33). Lo que implica considerar seriamente los puntos de vista propios y de otros, dudar de la verdad de las creencias, reflexionar sobre las decisiones justificadas, describir y escuchar otros puntos de vista y razones.

A continuación, ofrecemos dos listas de habilidades y disposiciones que consideramos representativas de los dos conceptos, y que establecen dos autores precursores del MPC: Robert Ennis y Richard Paul. Ennis es quizás el mayor exponente del MPC y Richard Paul continúa realizando investigadores en el campo. Las tablas 3 y 4 presentan una clasificación de habilidades y disposiciones propuesta por Ennis y adaptada por Muñoz, (2018). La tabla 5 muestra una lista de estrategias de pensamiento propuesta por Paul.

Tabla 3. Clasificación de habilidades de pensamiento de Ennis (2002)

Clarificación elemental		
Centrar una cuestión	Analizar argumentos	Preguntar y responder cuestiones que clarifiquen y/o cambien
Bases para la decisión		
Juzgar la credibilidad de una fuente		Hacer y juzgar observaciones
Inferencia completa		
Hacer y juzgar deducciones	Hacer y juzgar inducciones	Hacer y juzgar juicios de valor
Clarificación avanzada		
Definir términos y juzgar definiciones		Identificación de suposiciones
Estrategias y técnicas		
Decidir una acción		Interactuar con otros

Fuente: Tomado de: Muñoz, (2018, p.33).

Tabla 4. Clasificación de disposiciones de pensamiento de Ennis (2002)

Cuidar que las creencias sean verdad y las decisiones justificadas	Representar una posición honesta y claramente	Preocuparse por la dignidad y el valor de todas las personas
--	---	--

Búsqueda de hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes y fuentes y ser abierto a ellas	Ser claro en lo que se escribe, se dice u otros comunican, buscando la máxima precisión que la situación requiere	Describir y escuchar otros puntos de vista y razones
Adoptar una postura solo si esta es justificada por la información disponible	Determinar y mantener la atención centrada en la conclusión o pregunta	Hacer una valoración de los sentimientos de los otros y del nivel de entendimiento, evitando la intimidación o confusión de los otros
Estar bien informado	Buscar y ofrecer razones	Estar interesado por el bienestar de los otros
Considerar seriamente puntos de vista de otros y el propio	Hacer una valoración total de la situación	
	Ser reflexivo con las creencias básicas propias	

Fuente: Tomado de: Muñoz, (2018, p.34).

Tabla 5. Lista de 35 estrategias de pensamiento crítico de Paul et al., (1989)

A. Estrategias afectivas (disposiciones). ⁵
E-1 Pensar de forma autónoma.
E-2 Reconocer su egocentrismo o su espíritu de grupo.
E-3 Manifestar imparcialidad.
E-4 Explorar los pensamientos subyacentes en las emociones y las emociones subyacentes en los pensamientos.
E-5 Mostrar humildad intelectual y evitar los juicios.
E-6 Demostrar valor intelectual.
E-7 Manifestar buena fe intelectual.
E-8 Mostrar perseverancia intelectual o integridad.
E-9 Tener fe en la razón.
A. Estrategias cognitivas: macrocapacidades
E-10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo.
E-11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos.
E-12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías.
E-13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias.
E-14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases.
E-15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas.

⁵ Define como estrategias afectivas lo que otros autores denominan disposiciones.

E-16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información.
E-17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos.
E-18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías.
E-19 Descubrir soluciones o evaluarlas.
E-20 Analizar o evaluar acciones o políticas.
E-21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos.
E-22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar.
E-23 Establecer vínculos interdisciplinarios.
E-24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista.
E-25 Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías.
E-26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías.
B. Estrategias cognitivas: microhabilidades.
E-27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad.
E-28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado.
E-29 Señalar semejanzas y diferencias significativas.
E-30 Examinar o evaluar supuestos.
E-31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son.
E-32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.
E-33 Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos.

E-34 Discernir las contradicciones.

E-35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.
--

Fuente: Tomado de: Boisvert, (2004).

Pedagogía crítica

Así como la corriente del MPC busca un pensar crítico, la pedagogía crítica, persigue una conciencia crítica sobre la realidad para transformarla. Paulo Freire, quizás su mayor precursor y teórico, formula, a partir de sus vivencias en el mundo y de su experiencia educativa en la alfabetización de trabajadores y campesinos en su país de nacimiento, Brasil, entre otras, una pedagogía de la liberación, de la esperanza, en oposición a una educación bancaria. Su pedagogía propone un encuentro dialógico de reflexión y acción con ideales de libertad, igualdad y justicia, lo cual va en contravía de la idea de una educación bancaria, propuesta que hace Freire donde el estudiante es el simple receptor de conocimientos, lo que impide que se den espacios que promuevan prácticas de libertad, que no “sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, 2012, p11). Esto implica que la formación de los estudiantes debe tener como principio rector el diálogo, hecho que implica desplazar la idea bancaria, basada en la transmisión del conocimiento que realiza el docente con sus estudiantes, propio de la enseñanza tradicional y unidireccional.

Al respecto Mejía (2020), expresa que la educación bancaria es percibida como promotora de la dominación y la opresión al no problematizar la realidad y transmitir de cierta forma información

que alimenta el orden social establecido y la noción del rol social que deben ocupar los estudiantes. Freire (2012) expone en su obra *Pedagogía del oprimido* el deseo de que las personas se conviertan en sujetos históricos capaces de transformar su realidad, lo cual da lugar a la educación y promoción de sujetos políticos y que será un lugar para pensar críticamente su realidad.

Proceso de concienciación

Freire (2007) contrarresta la educación bancaria con una pedagogía dialógica que problematiza la realidad de sus estudiantes y les permita pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Para este pensador latinoamericano la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p. 101). En ese sentido, se puede apreciar que el propósito principal de la pedagogía crítica freiriana es la conciencia crítica, la cual es posible desarrollarla a través de un proceso de *concienciación* que problematiza la realidad del estudiante y posibilita el cuestionamiento de todo a su alrededor.

De acuerdo con Mejía (2020) el proceso de *concienciación* tiene tres niveles: en un primer nivel se tiene una conciencia semintransitiva, en un segundo nivel, se tiene una conciencia transitiva ingenua, y de allí se avanza a una conciencia transitiva crítica. El primer nivel se caracteriza por una comprensión limitada de la realidad. El segundo se distingue por un interés y una comprensión más amplia de la realidad, pero aún muy simplificada y superficial. El tercero presenta una comprensión de la realidad más profunda, lo que incluye entender las causas que requiere una disposición de apertura y revisión de los conocimientos propios de las personas.

En resumen, la pedagogía crítica a partir de Freire aparece como una alternativa a la educación bancaria o tradicional y persigue el desarrollo de una conciencia crítica por medio de un proceso de concienciación. Además de Freire, otros autores hacen parte de la corriente de pedagogía crítica: Henry Giroux, Donald Macedo, Peter McLaren, y Joe Kincheloe, entre otros, quienes podríamos decir se inscriben de forma muy cercana a los planteamientos de Freire (2007).⁶

Aproximaciones al pensamiento crítico

Existen tantas definiciones de pensamiento crítico como autores interesados en el tema. En este texto citamos algunas aproximaciones de autores precursores de las corrientes de pensamiento crítico presentadas y otras más contemporáneas. Por ejemplo, como mencionamos antes, para Freire (2007) la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p. 101). Ennis (1985, citado por Boisvert, 2004) define el pensamiento crítico como: “El pensamiento razonable, reflexivo que decide qué hacer y/o qué creer en un determinado momento” (p. 32). Scriven y Paul (2001, citado por Muñoz, 2018) determinan que “el pensamiento crítico implica una actividad en la que se deben utilizar habilidades donde la información recogida a través de diferentes formas y fuentes sea conceptualizada, analizada, sintetizada o evaluada” (p. 29). Entre tanto Paul y Elder (2002, citados por Muñoz, 2018) establecen que

6 Para ver el desarrollo de diferentes autores de Pedagogía Crítica, consultar: *Critical Pedagogy, Where Are We Now?* de Peter McLaren y Joe L. Kincheloe. Leer a Elizabeth Ellsworth o María Acaso para conocer críticas de corrientes feministas a propuestas de Pedagogía Crítica.

el pensamiento crítico es “una forma de pensamiento sobre un problema, una información, a través del cual el pensador aumenta la calidad de su pensamiento utilizando de forma adecuada las estructuras inherentes del mismo y basado en normas intelectuales” (p. 30). Boisvert (2004) propone “comprender el pensamiento crítico desde tres ángulos complementarios: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso” (p. 17).

Por su parte, Muñoz, (2018) hace un resumen de las definiciones de diferentes autores y plantea que:

Se puede definir el pensamiento crítico como una competencia estratégica de aprendizaje de orden superior, caracterizada por ser intencional, activa, autorregulada, individual, sistemática, disciplinada, movida por razones, reflexiva, flexible, contextualizada, multifacética y multicriterial, cuyo objetivo es la interpretación, la evaluación, el análisis, la inferencia, la deducción y la revisión de la información para determinar qué hacer o creer en una situación concreta. Combina tanto habilidades y disposiciones como conocimientos. (p. 30).

Como podemos observar los diferentes autores coinciden en que el pensamiento crítico tiene que ver con *habilidades*, por ejemplo, al considerarlo un pensamiento razonado, pero también está muy relacionado con ciertas disposiciones, al considerarlo como una actitud o motivación hacia la acción. Así mismo, lo relacionan con la vida cotidiana, con la reflexión sobre la realidad a través de la experiencia y con la autonomía.

Para finalizar y brindar una aproximación al cuestionamiento principal de este apartado sobre *¿Qué es pensamiento crítico?*,

presentamos una definición de Mejía, J., Orduz, M. y Peralta, B. (2006,) la cual podría involucrar ideas de las dos corrientes de pensamiento crítico presentadas aquí y que ofrecemos al lector para su reflexión y crítica:

[...] la noción de una capacidad crítica está relacionada con no “tragarse entero”, con ir más allá de los significados aparentes, y con darse cuenta de lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente. Y también, sobre todo, está relacionada con la autonomía de pensamiento: con la posibilidad de ser dueño responsable de las decisiones sobre qué creer y cómo actuar (p.1)

¿Cómo promover pensamiento crítico?

Vemos con urgencia la necesidad de realizar otro tipo de intervenciones en los contextos educativos, los cuales requieren de propuestas articuladas y de una reorganización curricular hecha desde la voz del colectivo de maestros. De ahí que las comunidades de aprendizaje (en adelante CDA) pueden permitir que se den procesos de sensibilización hacia un cambio conceptual amplio para reevaluar la forma en la que se está orientando la enseñanza y el aprendizaje, en especial lo relacionado con el pensamiento crítico.

En las rutas curriculares que elaboremos en nuestras instituciones es indispensable iniciar con la reflexión que se da alrededor de la necesidad de orientar acciones que favorezcan la enseñanza del pensamiento crítico dentro y por fuera del aula de clase. Desde esta perspectiva, el lenguaje como facultad natural del ser humano, permite que “[...] interpretamos a los seres humanos como seres

lingüísticos” (Echeverría, 2003, p.20) y es así como se pueden transversalizar acciones desde y con el lenguaje.

De esta forma, se requiere que la escuela genere unos espacios adecuados y reflexivos para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes estamos ante la imperiosa tarea de aprender a ejecutar diferentes estrategias que incentiven a que los niños, niñas y jóvenes sean unos pensadores críticos, que puedan apreciar lo que leen, que revisen lo que les ofrece su entorno, que estimen el valor de las situaciones comunicativas que ofrecen los textos y su vida.

Enseñanza de pensamiento crítico

No hay recetas o fórmulas mágicas, pero como actores activos de la educación tenemos el reto de vivir nosotros mismos ese tipo de pensamiento y qué mejor forma de iniciar por la búsqueda de estrategias y modelos de comprensión que nos ayuden en ello. Así, no solo implica incentivar y propender que nuestros estudiantes fijen su atención a su realidad con una mirada más atenta, cuestionadora, y ante todo, propositiva, sino también el hecho de reconocer que el pensamiento crítico ayuda a la generación de espacios escolares que reconocen el principio de “aprender a aprender”. Muñoz (2018) plantea que “consiste en un abanico de herramientas cognitivas y disposicionales (aptitudes y actitudes) que son la base del aprendizaje permanente y que todo ciudadano ha de utilizar para participar activa y eficazmente en la sociedad actual” (p.15).

Lo que reafirma que no solamente se necesita pensar en un cúmulo de conocimientos para aprender, sino qué hacer con ellos y ser capaces de emitir juicios sobre ellos. Así, el desarrollo de capacidades

de búsqueda, selección, organización e interpretación se convierten en una de las primeras tareas que debe planear el docente en sus propuestas curriculares. Halpern (1998) citado por Muñoz (2018) menciona unas habilidades y unas disposiciones del pensamiento crítico, entre ellas resalta:

- Habilidades de razonamiento verbal.
- Habilidades de análisis de argumentos.
- Habilidades de pensamiento como hipótesis probadas.
- Probabilidad y duda: porque pocos hechos en la vida pueden ser reconocidos con certeza y con el uso exclusivo de las probabilidades.
- Toma de decisiones y resolución de problemas.
- Buena voluntad para aumentar y persistir en las tareas complejas.
- Control de su actividad impulsiva utilizando planes.
- Flexibilidad o mente abierta.
- Buena voluntad para abandonar las estrategias no productivas en un intento de autocorregirse.
- Conocimiento de las realidades sociales que necesiten ser superadas (p.31).

Por eso, las técnicas de aprendizaje que nos plantea Muñoz (2018) nos ayudan a que muchas de estas habilidades y disposiciones se puedan desarrollar con nuestros estudiantes; entre estas se menciona:

1. Las partes y el todo: una habilidad que le ayuda a discernir, determinar, seleccionar y clasificar. En este punto es importante revisar el nivel de correlación discursivo que se da entre las macros y microestructuras textuales, las cuales pueden ser abordadas con preguntas que ayuden a determinar generalidades, niveles de jerarquización, las funciones y las

correspondencias de lo que se ofrece o no en el texto. Ante esto, se recomienda verificar la veracidad de las fuentes y evitar que las apariencias permitan realizar un cotejo más objetivo.

2. **Compara y contrasta:** se da en relación de ofrecer mayores niveles de comprensión. Se pueden usar estrategias metacognitivas u organizadores gráficos para visualizar estos procesos con mayor facilidad. La finalidad de este ejercicio es generar categorías intelectuales que contribuyan a generar habilidades superiores de pensamiento.
3. **Discusión socrática:** tomando el diálogo como la base fundamental para generar interacción social, el lenguaje se convierte aquí en el recurso decisivo en las habilidades de aprender a hablar y escuchar, reconociendo en el interlocutor a un sujeto capaz de construir su propio conocimiento con base en los errores y evidencias descubiertos por sí mismo cuando es orientado bajo preguntas pertinentes.
4. **Detección de información sesgada:** con el propósito de determinar la veracidad de la información, de tal manera que ayude a evaluar la calidad del mensaje. Esta es una estrategia fundamental para formar ciudadanos con mayor capacidad de criterio y análisis, en el marco de una época saturada por canales informativos que distorsionan la opinión pública en relación con el factor de *lenguaje de los estándares curriculares* que enuncia el MEN en una ética de la comunicación.

Algunos modelos de comprensión que pueden ayudar en el propósito de llevar al estudiante a ejercicios de indagación desde los textos, por ejemplo, es el propuesto por Teun Van Dijk (1992) desde el concepto de texto con unas estructuras más ricas y flexibles para la interacción con el lector. Así, se empiezan a crear asociaciones desde el contexto propio, los referentes del estudiante y la comprensión

que se realiza. Por ello, la pertinencia de los aportes de Walter Kintsch (1993) (citado por Camargo, Z. y otros, 2009) desde el modelo constructivo-integrativo para la comprensión en la articulación de todos los referentes que el MEN desde la política pública en lenguaje ha instaurado y que es muestra pertinente para el desarrollo de pensamiento crítico.

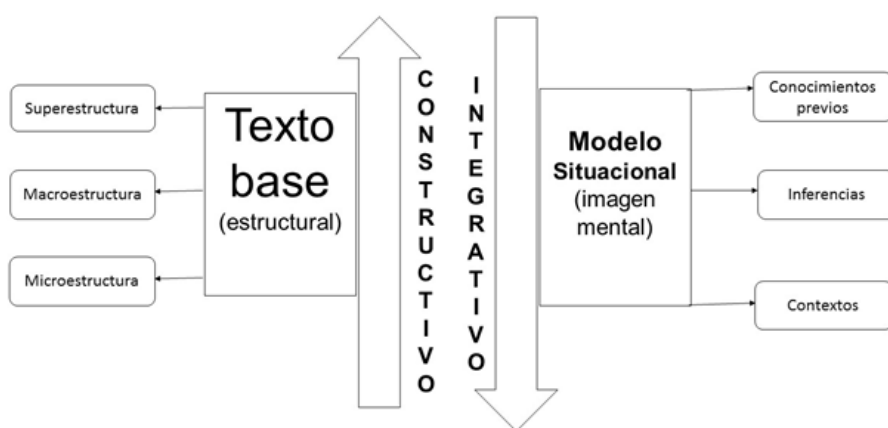
Comprender para un estudiante implica acercarse a diferentes tipologías textuales, colocar en juego las habilidades del lector para extraer información, recuperar microestructuras y reescribir macroestructuras. Desde la práctica de aula estas habilidades se conjugan en el acercamiento que los estudiantes tienen con los textos. Sin embargo, es preciso que se reconozcan otros planteamientos, entre ellos, los propuestos por Zaira Camargo y otros (2009), quienes retoman a W. Kintsch y T. Van Dijk para mostrar el cómo la “comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo inferencial o situacional que dé cuenta del significado global del texto” (Camargo y otros, 2009, p. 145) y todo ello va en concordancia con lo propuesto por el MEN (1998) con relación a la construcción del significado que deben hacer los estudiantes en Colombia.

Es por eso por lo que el modelo constructivo-integrativo propuesto por W. Kintsch y T. Van Dijk (1978) ayuda a que los estudiantes tengan contacto con el texto desde otra mirada, donde la lectura se convierte en “uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Camargo y otros, 2009, p. 146) y logra que se tenga un dominio del lenguaje, desde la adquisición y comprensión de este. La comprensión ayuda a situar a los estudiantes en los textos, en un trabajo cooperativo, de construcción del lector y generador de nuevas ideas, es decir, generación de conocimientos nuevos desde

el ejercicio de lectura. Para la comprensión se llega a través de la escritura; esta última se convierte en una herramienta para alcanzar ese nivel anhelado, pero además de ello para emitir juicios que se coloquen en diálogo con otras posturas.

Es importante reconocer la comprensión lectora como un conjunto de habilidades específicas y los diferentes modelos de procesamiento ascendente (*bottom up*) el cual empieza al mirar el texto en su totalidad; los autores Teun Van Dijk y Walter Kintsch crean este modelo constructivo-integrativo que “implanta un proceso fundamentalmente secuenciado, que permite la identificación de los procesos, las metas, las tareas, etc.” (Camargo y otros, 2009, pp.157-158) donde manifiestan que el lector debe construir la macroestructura, la microestructura y la superestructura para alcanzar la idea global del texto y también integrar sus conocimientos previos, desde sus contextos y su cultura. (Ver Figura 7. Modelo construcción-integración Walter Kintsch y T. Van Dijk.

Figura 7. Modelo construcción-integración Walter Kintsch y T. Van Dijk



Fuente: Tomado de Camargo et al (2009).

De esta forma, “En el modelo constructivo-integrativo se consideran, fundamentalmente, dos niveles de comprensión: el texto base y el modelo situacional. El texto base reúne aquellos elementos y relaciones que se derivan de forma directa del mismo y el modelo situacional se construye a partir del texto y del conocimiento del lector” (Camargo et al, 2009, p.160). Este permite presentarle a los estudiantes un texto base para que ellos recreen con su imaginación todo lo que puedan inferir de él, le permite además poco a poco, adecuar la macro y microestructura en los textos, crear proposiciones, hasta llegar a las ideas principales orientadas. El docente, a su vez, debe ser muy lúdico para permitirle al estudiante involucrarse con el texto en un ejercicio de comprensión y convertirse casi en el personaje principal, aportando ideas para nuevos inicios o finales y así, dar nuevos anclajes al modelo situacional del estudiante.

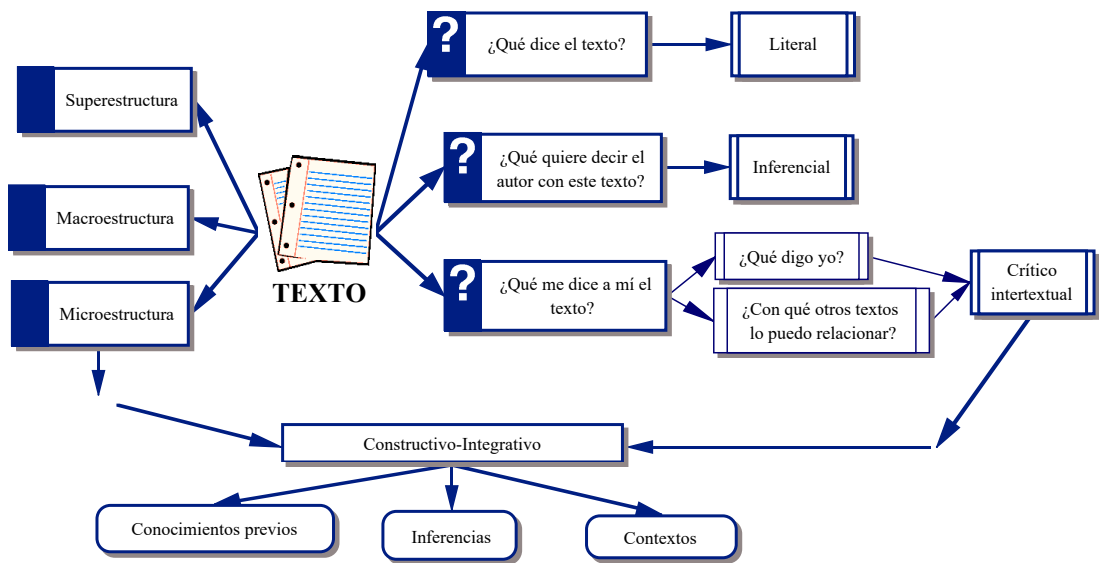
En cuanto a cómo opera el modelo hay una característica importante, denominada la relevancia contextual, que “muestra el énfasis que el lector atribuye a determinados contenidos en un texto en función de su atención, interés y conocimientos” (Camargo et al, 2009, p. 160 - 161). Los estudiantes tienden siempre a tomar como referente lo que es significativo para ellos en su etapa inicial de la lectura comprensiva y así poderlo tener en cuenta en el momento en que se le exija de acuerdo con el proceso que se aplica, podemos hablar del momento de profundizar en el análisis del texto para poder contextualizarlo y comprenderlo dándole así aplicabilidad a su propio conocimiento. “En efecto, construir e integrar se vuelven los verbos aliados del proceso de comprensión de los estudiantes y determinan una característica esencial del proceso de comprensión: la naturaleza interactiva del procesamiento entre el texto que va a ser comprendido y los conocimientos o experiencias personales del lector” (Camargo et al, 2009, p. 166).

En el modelo constructivo-integrativo los autores consideraban “el texto base como una simple traducción de frases a proposiciones” ahora en el modelo construcción e integración de Kintsch “el texto base se concibe como una estructura mucho más rica y flexible que contiene no solo las proposiciones derivadas del texto sino otras que activan la red de conocimientos del lector en interacción con su cultura” (Camargo et al, 2009, p.). Por ello, cuando los estudiantes avanzan en la comprensión lectora y se les presenta un texto base, ellos de manera fluida expresan sus propias inferencias, asocian de acuerdo con los saberes que poseen, esos que construyen en su medio y resignifican por fuera de la escuela. De esa forma, desde su iniciación lectora hasta el momento en que ya puede analizar para extraer ideas y palabras claves le llevan de manera significativa a comprender el texto base orientado o propuesto en cualquier entorno. El modelo constructivo integrativo permite a los docentes crear “un esquema mental del texto-base que contiene el significado y la estructura del texto como un entramado de proposiciones que da al lector la capacidad de recordarlo o resumirlo” (Camargo et al, 2009, p.167). Esto les permite a los estudiantes desarrollar las competencias de lenguaje, lo que implica, ser capaz de analizar, interpretar y comprender todo lo que le presenta su entorno en cuanto a la lectura comprensiva se trate.

Es desde este elemento que las siete competencias de lenguaje expuestas en los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) se conjugan con este modelo en forma perfecta. Incluso, ayudan a responder a diferentes situaciones comunicativas para que los estudiantes aprendan a partir de los textos que leen, que empiezan a configurar el lenguaje, el dominio de la lengua, su reconocimiento e interpretación y de esta forma se logra trascender los niveles interpretativos y así lograr emitir juicios y pensamientos propios.

La pertinencia del modelo y el favorecimiento de los aprendizajes radica en la forma cómo comprenden, es decir desde una situación social de aprendizaje. En palabras de Camargo et al (2009) el modelo constructivo-interactivo implanta un proceso secuenciado, que permite evidenciar los procesos, metas y tareas por parte de los estudiantes desde diferentes niveles de apropiación y que esto ayuda de una u otra forma a respetar los ritmos de aprendizaje, las necesidades contextuales y las opiniones sobre los textos (Ver Figura 8 Esquema de Comprensión)

Figura 8. Esquema de Comprensión



Fuente: Elaborado por Deisy Liliana Cuartas Montero como adaptación al Modelo construcción-integración de Walter Kintsch y T. Van Dijk (Camargo et al. 2009)

Invitación para continuar

Para finalizar este texto, extendemos una invitación para reflexionar sobre la importancia a nivel social de emprender caminos hacia el desarrollo de pensamiento crítico en nuestras aulas y así abonar al cumplimiento de la promesa de una educación para la democracia. Aquella promesa que implica indagar, leer el mundo como sujetos discursivos y actores políticos desde la duda, para seguir revisando todo aquello que el contexto escolar tiene, sus concepciones de mundo y la forma cómo configuramos los procesos de lectura y escritura para la vida.

Referencias bibliográficas

- Barreiro, J. (2007). Educación y Concienciación. En P. Freire, *La Educación como Práctica de la Libertad*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Boisvert, J. (2004). *La Formación del Pensamiento Crítico: teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Editorial Universidad del Quindío.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico: Técnicas para su Desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (2013). *Tras las Líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Zubiría, J. (2016). ¿Democracia sin lectura crítica? Magisterio.com.co <https://www.magisterio.com.co/articulo/democracia-sin-lectura-critica>
- Dewey, John. (1923). Los Propósitos sociales en la educación. En D. Pineda (Trad.), *John Dewey Selección de Textos* (pp. 76-91). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007a). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México, D.F.: Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI
- ICFES (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Mejía, A. (2002). *A Critical Systemic Framework for Studying Knowledge Imposition in Pedagogy* (Tesis Doctoral) <http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/Thesis.pdf>
- Mejía, A. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (España); Vol 39, No 6 Especial.
- Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las Pedagogías Post-Críticas y el Dilema Pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Muñoz, A. (2018). *Enseñar a Pensar: cómo favorecer el pensamiento crítico en el aula*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin Fines de Lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.