



Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias
Sociales
ISSN: 1316-9505
gitdcs@hotmail.com
Universidad de los Andes
Venezuela

Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn; Vizcaya, Willdea
Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación
Básica
Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 10, enero-diciembre, 2005, pp. 237-263
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°10 (2005):237-263.

Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya*

Resumen

El área curricular Estudios Sociales debe contribuir a formar un ciudadano crítico; sin embargo, de acuerdo con estudios diagnósticos y planes nacionales, este logro sigue siendo una expectativa social no satisfecha, producto de la aplicación de un proceso instruccional que no considera procesos cognitivos complejos como el análisis, la comparación, la síntesis, y el enjuiciamiento, ni utiliza la técnica de la pregunta para estimular el pensamiento divergente, y con ello, formar a un estudiante capaz de decidir qué hacer o en qué creer. **Palabras clave:** pensamiento crítico, estudios sociales, instrucción y pensamiento crítico, planeamiento didáctico estratégico, educación básica.

Abstract

The curricular area of Social Studies must contribute to form a critical citizen. However, according to diagnostic studies and national plans, this achievement is still an unsatisfied social expectation, a product of the application of an instructional process that does not consider complex cognitive processes such as analysis, comparisons, synthesis and judgement. It does not use the questioning technique to stimulate divergent thought, and with that, the formation of a student capable of deciding what to do or in what to believe.

Key words: critical thought, social studies, instruction and critical thought, strategic didactic planning, primary school.

Résumé

Le domaine curriculaire d'Études Sociales doit contribuer à la formation d'un citoyen critique. Cependant, d'après des études diagnostiques et des

* Universidad de Carabobo. Valencia. Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: hpaez@postgrado.uc.edu.ve.

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

projets nationaux, cette réussite reste encore une expectative sociale non satisfaite, résultante de l'application d'un processus instructionnel qui ne prend pas en compte les processus cognitifs complexes, tels que l'analyse, la comparaison, la synthèse et le jugement. Il n'utilise pas non plus la technique de la question comme stimulateur de la pensée divergente et, dans ce cas, qu'est-ce qu'il faut pour former un étudiant capable de décider quoi faire ou en qui croire.

Mots Clefs : pensée critique, études sociales, instruction et pensée critique, plan d'aménagement didactique stratégique, éducation primaire.

El pensamiento crítico como finalidad educativa del área curricular Estudios Sociales

La Ley Orgánica de Educación, (LOE), entró en vigencia el 28 de julio de 1980 con su publicación en la Gaceta Oficial No. 2635; en ella, se estableció la orientación de la educación venezolana. Este cambio en el mundo normativo implicaba también cambios en las instituciones educativas en lo referente a los niveles y modalidades, las prácticas pedagógicas y el sistema de evaluación, así como en los perfiles de egreso del estudiante y en los papeles que debía jugar el docente. A partir de esa fecha, la población venezolana esperaba, como producto de la acción educativa, la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente, así como la formación de un hombre con una serie de rasgos personales, uno de ellos, el de ser un hombre crítico.

Pensar críticamente encierra el arte de hacernos cargo de nuestra mente, y al lograrlo, nos hacemos cargo de nuestra vida, la mejoramos y sometemos a nuestro criterio y dirección. Para esto se requiere que aprendamos a autodisciplinarnos y nos habituemos a examinar, por nosotros mismos, las cosas que vamos a hacer, lo que hacemos o las acciones que vamos a emprender (Beyer, 1998). Actuar de esta manera conlleva que nos interesemos en cómo trabaja nuestra mente, que

podamos dirigirla, afinarla, entonarla y modificar sus operaciones para hacerlo cada día mejor. Ello involucra que adquiramos el hábito de examinar reflexivamente la impulsiva y consuetudinaria manera de pensar y de actuar en todas las dimensiones de las vidas de cada ser humano.

La mayoría de las veces la conducta de la persona es irreflexiva, es acrítica. En la vida cotidiana se actúa de esta manera cuando, por ejemplo, se compra algo sin detenerse a pensar si de verdad se necesita, si es bueno para lo que se quiere o si el precio es real o comparativamente bueno. Como padres, a veces respondemos a los hijos de manera impulsiva sin detenernos a pensar si esa acción es consistente con lo que se quiere ser como parente o si con ello se está contribuyendo a fomentar la autoestima de los hijos o si se los está desanimando a pensar por sí mismos o a no asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

Como ciudadanos, por ejemplo, votamos frecuentemente de manera impulsiva y acrítica sin tomarnos el tiempo para analizar, para estudiar las proposiciones y temas de relevancia para la comunidad y el país o sin tomar en cuenta si las propuestas de los aspirantes son imprecisas o son sólo falsas promesas. Como amigos, muchas veces nos vemos envueltos en situaciones que no se ajustan a nuestro parecer sólo por seguir la corriente del grupo o compañero. Como pareja, esposo o esposa, a menudo pensamos sólo en los intereses, deseos o puntos de vista individuales, ignorando los deseos o puntos de vista del compañero o de la compañera, asumiendo que lo que queremos y pensamos está justificado y es valedero, y que si él o ella no está de acuerdo es porque, sencillamente, es injusta o injusto e irracional. Como paciente, se es pasivo y acrítico sobre el cuidado de la salud cuando no se establecen buenos hábitos alimenticios y de ejercitación o cuando no se siguen las prescripciones médicas para lograr el propio bienestar.

Como educadores, muy a menudo, nos permitimos enseñar de la misma manera como fuimos enseñados, asignamos tareas que los

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

estudiantes pueden realizar con mínimo esfuerzo mental, inadvertidamente desanimamos al estudiante cuando toma iniciativas y busca ser independiente, perdiendo así la oportunidad para cultivar su autodisciplina y capacidad para pensar. Como estudiantes, es usual buscar la vía del menor esfuerzo al realizar una tarea, copiándola del compañero sin detenerse a pensar en que no se está siendo honesto ni aprovechando la oportunidad para aprender que brinda el realizarla, así como minimizando la posibilidad de continuar estudios en el nivel porque al no realizar la tarea no se aprende o no se puede cumplir con los requerimientos de evaluación, con lo cual se estará obteniendo un bajo rendimiento o, peor aún, eliminando la posibilidad de iniciar estudios universitarios, si esa es la meta, por no tener las destrezas y habilidades requeridas para el ingreso a la carrera de nuestra preferencia.

En síntesis, es completamente posible, y desafortunadamente algo casi natural, vivir una vida irreflexiva, vivir de manera más o menos autómata, vivir de manera acrítica. Es posible vivir sin darse cuenta de la persona en la que uno se está convirtiendo, sin desarrollar o trabajar sobre las habilidades, destrezas y predisposiciones de las que se es capaz. Desde este punto de vista, el pensamiento crítico es un valor y un fin eminentemente práctico, está basado en las destrezas, la perspicacia y los valores esenciales para vivir el ideal de vida consciente que preconizaban los antiguos griegos. Pensar críticamente es una manera de vivir y de aprender que fortalece a la persona y, en el caso de los educadores, el pensar críticamente fortalece, consecuencialmente, a los estudiantes, a través de la práctica didáctica.

Para contribuir al logro de esta finalidad educativa, en 1980 se atribuyeron responsabilidades a áreas curriculares específicas de acuerdo con el nivel de estudios. En el nivel de Educación Básica se diseñó un plan de estudios por etapas de tres grados cada una, diferenciado de acuerdo con el sector geográfico al cual atiende; a saber: urbano, rural, indígena y fronterizo. A este nivel le corresponde, desde entonces, estimular en el estudiante el deseo de saber y desarrollar

su capacidad de ser, de acuerdo con sus actitudes, por cuanto está dirigido a lograr “...la máxima vinculación del sistema educativo con el proceso de desarrollo del país, a través de la formación de un ciudadano culto, útil, activo, responsable, reflexivo, crítico” (Ministerio de Educación, 1987a: 6).

Esta finalidad educativa del nivel, debía materializarse a través del curso obligatorio de áreas y asignaturas. Una de esas áreas es Estudios Sociales, integrada por las asignaturas Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela, Geografía General, Historia Universal, Educación Familiar y Ciudadana, y Cátedra Bolivariana. Se esperaba que esta área fomentara “el trabajo individual, social y trascendental; [...] la criticidad, creatividad y espontaneidad; [...] el desarrollo del pensamiento lógico y una actitud crítica, reflexiva, responsable... (Ministerio de Educación, 1987b: 8).

Sin embargo, pareciera ser que el logro de un hombre crítico es una expectativa social insatisfecha por cuanto en estudios diagnósticos y planes nacionales que siguieron a la promulgación de esa ley se observa una reiterada incorporación de esta finalidad como meta de gestión gubernamental. El primero de esos diagnósticos se encuentra en las conclusiones del informe presentado por la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional, en el cual se señala que los resultados de la acción educativa venezolana no han contribuido a desarrollar la personalidad ni a mejorar la capacidad del estudiante para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética, y que la rutina escolar “...privá al alumno del tiempo necesario para consultar textos, para pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar” (Uslar, 1986: 14).

Por su parte, en los planes de desarrollo nacional posteriores a 1980, se hicieron observaciones al desarrollo educativo que evidencian el incumplimiento de las expectativas de la sociedad y por ende del Estado venezolano. Así, se tiene que en el VI Plan de la Nación (1981), dentro de la nueva concepción de desarrollo propuesta en el Plan de Desarrollo Global de la Nación, se estableció como prioridad el estudio

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

de las materias vinculadas con la nacionalidad y la enseñanza de la Historia y de la Geografía de Venezuela, como áreas prioritarias de atención para el desarrollo cualitativo de la educación.

Posteriormente, en el VII Plan de la Nación 1984-1988, se establece que su objetivo fundamental en materia educativa, consiste en consolidar las bases para la formación de un ciudadano creativo, crítico e integral, en el marco de una democracia más participativa, por lo que se reforzarán aquellos conocimientos que vinculen al estudiante con su contexto social, tales como historia, folklore, en tanto la realidad reclamaba la formación de un ciudadano crítico, observador, reflexivo, dotado de sensibilidad humana y con formación conservacionista de los valores históricos y culturales, que permitieran desarrollar la responsabilidad personal y la identidad nacional.

En el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995), el docente es considerado la clave de la transformación pedagógica sugerida y en los Aportes para el Debate sobre la Constituyente Educativa, se resalta, entre los graves problemas que afectan a la educación: “Métodos, procedimientos y modelos educativos, pedagógicos y didácticos atrasados, ... ”. (MECD, 1999: 13). También en los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional se plantea que lograr este objetivo (formación de un hombre crítico), requiere “...la transformación de las prácticas pedagógicas (**a las que califican de anquilosadas**) y el logro de la pertinencia de los aprendizajes”. (MECD, 2001: 22) (negritas nuestras).

Con base en estas realidades, en 1997 se reforma el nivel de Educación Básica mediante un Currículo Básico Nacional, CBN, para transformar los valores inmersos en las prácticas pedagógicas, actualizando las estrategias que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando integralmente al educando a través de las etapas de integración (primera), de interrelación (segunda) y de independencia (tercera), donde se establecen cuatro ejes transversales: lenguaje, valores, trabajo y desarrollo del pensamiento, éste último porque ‘Es importante tener estudiantes que sean creativos, atentos, reconozcan

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°10 (2005):237-263.

discrepancias y averigüen causas sobre los fenómenos, erradicando las actitudes pasivas de aceptación sin crítica, donde el docente plantea problemas con soluciones inmediatas" (ME, 1997:s/n).

Estas características personales del estudiante de Educación Básica son reforzadas en 1998, en la Propuesta Curricular que se presenta como documento base para la consulta nacional a los docentes, y en 1999, cuando se plantea en el Proyecto Educativo Nacional que es fundamental la relación entre los componentes curriculares, uno de ellos, el alumno, a fin de facilitar y mediar los procesos que propicien la reflexión, el análisis, la creatividad, comprensión, entre otros. Para ello, se deben desarrollar sus verdaderas habilidades y aptitudes, para lograr que adopte una postura crítica ante situaciones relacionadas con la realidad social. Se pretende con ese proyecto: "...profundizar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico, desarrollo de prácticas investigativas, auto-reflexivas del propio aprendizaje..." (MECD, 1999: 53), lo que implica obviamente un cambio en "...la práctica pedagógica repetitiva..." (MECD, 1999: 23) del docente, que se señala también en el prenombrado proyecto.

Este desarrollo del pensamiento del alumno es recogido además en los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (2001) y en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (2001), al establecer, en el artículo 5 de este último, como finalidad de la educación contribuir al desarrollo de las capacidades de análisis y reflexiones críticas.

En todos estos documentos se puntualiza la importancia que el Estado venezolano asigna a la formación de un hombre crítico y el papel que debe jugar el docente para propiciar dicho logro. Tanto es así que en reconocimiento a este papel, el Gobierno venezolano, en la cláusula 31 de la IV Convención Colectiva de Trabajo de los Trabajadores de la Educación 2004-2006, conviene en revisar y actualizar los currícula en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo, a los fines de posibilitar la formación de ese hombre crítico. Por otra parte, uno de los principios en los que se sustenta el

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

proyecto de Ley de Educación Superior (2003), es precisamente el pensamiento crítico y creativo, considerados consustanciales a ese nivel educativo.

Cuando el docente piensa críticamente, actúa de manera reflexiva y toma, consciente y seriamente, esa finalidad educativa como objetivo de su labor, por ello, a través del proceso instruccional que planifica puede transformar cada dimensión de la vida escolar: cómo se formulan y promulgan las reglas y normativas en el aula, cómo se relaciona con sus estudiantes y los anima a relacionarse unos con otros, cómo cultiva sus hábitos de lectura, de escritura, su hablar y su escuchar o prestación de atención; su modelaje ante ellos, dentro y fuera del aula; en fin, pensar críticamente puede transformar cada una de las cosas que se tienen que hacer como docentes y, sobre todo, el cómo se hace.

Las precisiones anteriores destacan la necesidad de contar con profesores que hagan pensar a los estudiantes en su disciplina, que les den libertad para cometer errores, para tratar nuevos asuntos, enfoques o explicaciones de un fenómeno porque sólo teniendo libertad para reestructurar ideas y para analizar experiencias alternativas, aprenden los estudiantes a explorar los diversos contextos y a determinar por ellos mismos el significado de las informaciones nuevas.

Sin embargo, ¿es esto lo que ocurre en nuestras aulas? ¿Está el docente con sus actividades instruccionales diarias, enseñando a sus estudiantes a pensar de manera crítica y, por ende, contribuyendo a formar los recursos humanos que el país necesita para alcanzar un desarrollo autónomo e independiente? Es importante dar respuesta a estas interrogantes porque, a pesar de que se habla de la necesidad de que los estudiantes posean un pensamiento crítico, la enseñanza de ese pensamiento a menudo fracasa, no porque la meta sea inalcanzable sino porque la instrucción es inadecuada. Una investigación realizada por Páez (2002), en cuatro asignaturas pertenecientes al área curricular Estudios Sociales, durante cuatro años escolares en dos instituciones educativas que ofrecen estudios en el nivel de Educación Básica,

evidenció que no se está aplicando un proceso instruccional orientado hacia el logro del fin de la educación relacionado con la formación de un hombre crítico. En este orden de ideas, el presente trabajo está orientado a proponer una alternativa de planeamiento instruccional que responda a la siguiente interrogante: ¿cómo puede el proceso instruccional contribuir a desarrollar el pensamiento crítico del estudiante de tercera etapa del nivel de Educación Básica?

El pensamiento crítico

Uno de los supuestos para la enseñanza de habilidades del pensamiento, es que el desarrollo de la mente requiere de una ejercitación apropiada, sistemática, que permita prestar atención específica a la manera como se procesa la información y, con ello, aplicar y transferir los procesos en forma natural y espontánea a diferentes situaciones de la vida cotidiana y del ambiente escolar. Una vez en este nivel de desarrollo, el educando logra incorporarla a su manera de pensar y sus acciones se hacen consistentes con el aprendizaje logrado, no importa el tiempo transcurrido sin ponerlo en práctica.

Ahora bien, ¿Cómo puede enseñarse a pensar?, o, mejor aún, ¿Puede enseñarse a pensar? ¿Por qué enseñar a pensar? Todo ser humano piensa, pero no todos lo hacen con la misma coherencia, criticidad, profundidad, creatividad, como resultado de haber estudiado una asignatura; es por ello que debe prestarse atención específica a ese objetivo si se quiere desarrollar habilidades de pensamiento en el estudiante. Entonces, ¿qué caracteriza a un estudiante que piensa y piensa bien?

Uno de los autores que enfatiza en la necesidad de reflexionar sobre el proceso de pensamiento, es Dewey (1933). Él señalaba que nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, pero sí puede decirle que hay unas maneras de pensar mejores que otras. Una de ellas es pensar de manera reflexiva, es decir, dándole vueltas al proceso

mentalmente, considerándolo seria y consecutivamente hasta llegar a una conclusión sobre el mismo.

El pensamiento reflexivo involucra, por un lado, una duda, perplejidad, dificultad mental que origina el pensamiento y, por el otro, la búsqueda, la cacería, la indagación hasta encontrar un material que resuelva la duda y disipe la perplejidad. Donde no hay un problema o dificultad que resolver, el pensamiento fluye al azar, donde lo hay, su solución dirige el pensamiento y controla el proceso de pensar, considerando la experiencia y el conocimiento que se tenga sobre el tema, siempre que la persona tenga apertura mental, sea apasionada y entusiasta por las cosas que le interesan y demuestre responsabilidad para asumir las consecuencias de sus actuaciones.

Esta posición del autor indica que, para criticar, se debe primero reflexionar sobre el tema a enjuiciar. Es por eso que el docente debe conocer lo más posible las experiencias previas del estudiante, de sus expectativas, deseos, intereses, para poder determinar qué fuerzas debe usar en la formación de sus hábitos reflexivos como base de su pensamiento crítico.

Una de esas fuerzas o motores es la curiosidad, la cual, en términos rudimentarios, lo llevará a formularse preguntas a sí mismo o a otra persona hasta encontrar respuestas. El problema crucial para el educador es usar esa curiosidad para fines intelectuales a través de su conducción hacia objetivos didácticos, proporcionando los materiales y las condiciones para que esa curiosidad se dirija a investigaciones que le permitan incrementar su conocimiento y por medio de las cuales su inquisitividad se convierta en habilidad para encontrar las cosas que otros conocen, para formularse preguntas acerca de lo que lee en los libros y también para preguntar a otras personas.

Según el ya citado Dewey, a medida que el individuo satisface su curiosidad, va almacenando experiencias que, cuando se vea confrontado con casos similares, va a utilizar planteando sugerencias o posibilidades de ocurrencia o de causalidad para un determinado evento. A su vez,

estas sugerencias, si están debidamente fundamentadas y si se llega a ellas de manera metódica, pueden conducir a resolver dificultades. Así, el problema del método para formar hábitos y pensar reflexivamente, es un problema de establecer las condiciones que hagan surgir y guíen la curiosidad del estudiante, de establecer las conexiones con su experiencia previa que promoverán las sugerencias, crear problemas que favorezcan la contigüidad en la sucesión de ideas sobre el particular.

No hay que olvidar que “Cada cosa que el docente hace, así como la manera en que lo hace, incita al niño a responder de una u otra manera, y cada respuesta tiende a formar en él, de una u otra forma, actitudes.” (Dewey, 1933:59). De allí la necesidad de que el docente esté pendiente de la conducta de sus estudiantes, de sus intereses, necesidades, porque ellos tratarán de satisfacerlos y no de satisfacer los requerimientos de la tarea. Estas actitudes del alumno hacia el estudio, son un elemento descriptor de su pensamiento crítico.

Para Nickerson (1987), lo que caracteriza a un estudiante con pensamiento reflexivo es su conocimiento, habilidades, actitudes y maneras habituales de comportarse, reflejados en las siguientes conductas:

1. Usa evidencias con destreza e imparcialidad (el término destreza, según Lampe (1989:23), se ha tomado de la psicología y se define como “...un tipo específico de comportamiento, más o menos complejo, que requiere períodos de adiestramiento y práctica deliberados para su adquisición”.
2. Organiza sus pensamientos y los articula de manera concisa y coherente.
3. Distingue entre inferencias lógicamente válidas e inválidas.
4. Deja de enjuiciar cuando no tiene suficiente evidencia para fundamentar una decisión.
5. Comprende la diferencia entre racionalizar y razonar.
6. Intenta anticipar las probables consecuencias de acciones alternativas, antes de escoger entre ellas.
7. Comprende la noción de grados de creencia.

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

8. Tiene sentido del valor y costo de la información.
9. Sabe cómo buscar la información y lo hace cuando la necesita.
10. Ve semejanzas y analogías que no son evidentes.
11. Puede aprender independientemente tanto lo menos como lo más importante.
12. Tiene un inagotable interés por aprender.
13. Aplica las técnicas de solución de problemas adecuadamente en áreas diferentes a las que ha aprendido.
14. Puede estructurar problemas informalmente representados de la manera como lo haría utilizando las técnicas formales para resolverlos.
15. Escucha cuidadosamente las ideas de los demás.
16. Comprende la diferencia entre ganar una argumentación y estar en lo correcto.
17. Reconoce que la mayoría de los problemas reales tienen más de una posible solución y que aquellas soluciones pueden diferir en muchos aspectos y que puede ser difícil compararlos en términos de un criterio de valor único.
18. Busca enfoques inusuales a problemas complejos.
19. Puede despojar de irrelevancias una argumentación verbal y expresarla en términos de sus componentes esenciales.
20. Comprende la diferencia entre conclusiones, asunciones e hipótesis.
21. Habitualmente cuestiona sus propias ideas e intenta comprender tanto las asunciones que son críticas para esos puntos de vista, como las implicaciones de ellas.
22. Es sensible a la diferencia entre la validez de una creencia y la intensidad con que es sostenida.
23. Puede representar puntos de vista diferentes sin distorsionar, exagerar o ridiculizar.
24. Está consciente de que la comprensión que uno puede tener sobre un tema es siempre limitada, situación a menudo mucho más frecuente de lo que aparenta ser, a pesar de adoptar una actitud no inquisitiva; y por último,

25. Reconoce la falibilidad de las propias opiniones, la probabilidad de parcializarse en esas opiniones y el peligro de sopesar evidencias diferencialmente de acuerdo con las preferencias personales.

Todas estas características apuntan a que hay una considerable diferencia entre el pensamiento crítico, reflexivo y el tipo de pensamiento que la mayoría habitualmente pone en práctica. Por su parte, Ennis (1985:45), quien viene trabajando sobre este tema desde la década de los sesenta, sustenta que el pensamiento crítico es "...el pensamiento reflexivo y razonable que está dirigido a decidir en qué creer o qué hacer". Esta definición involucra actividades creativas como formular hipótesis, preguntas, plantear alternativas, hacer planes, pero involucra, además, actividades prácticas.

Para Ennis, el pensamiento crítico se descompone en predisposiciones y habilidades del individuo, que se integran cuando él decide en qué creer o qué hacer. La lista de predisposiciones incluye actitudes como: ser de mente abierta, prestar atención como un todo a la situación planteada, buscar las razones de algo, tratar de estar siempre bien informado, predisposiciones éstas que no necesitan de mayor explicación y que obviamente son deseables que las posea un individuo, sobre todo, si es estudiante. Las habilidades las divide en cuatro grupos, según se encuentren relacionadas con la claridad, la inferencia, el establecimiento de una base sólida para hacer inferencias, y la toma de decisiones, de manera ordenada y útil (se le conoce comúnmente como solución de problemas).

Cuando estas habilidades se combinan con las predisposiciones, se potencia el proceso de decidir qué hacer o qué creer. Cuando se piensa sobre algo, dice el autor, se tiene una base previa (información o conclusiones), de ello se infiere una conclusión que es la decisión acerca de una creencia o de una acción a tomar (puede ser que la decisión sea no emitir juicios).

Para solucionar un problema, se debe estar claro acerca de lo que acontece y todo ese proceso se da en interacción con los demás,

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

sean éstos compañeros de clase, amigos, familiares. De estos dos aspectos o caras del pensamiento crítico, el que más se ha trabajado es el de las habilidades, porque se pueden observar con mayor facilidad.

Las predisposiciones, a su vez, incluyen conductas como las siguientes: buscar una afirmación que claramente establezca la posición asumida o cuestión tratada, buscar las razones de algo, tratar de estar bien informado, usar fuentes fidedignas y mencionarlas, tomar en cuenta la situación total, tratar de estar en sintonía con la idea central del tema, mantener en mente la idea o problema original, buscar alternativas, tener apertura mental, lo cual requiere considerar con seriedad los puntos de vista de los demás más que el de sí mismo, razonar tomando en cuenta las premisas con las que no se está de acuerdo sin dejar que ese desacuerdo interfiera en el razonamiento, no emitir juicio si no se tienen evidencias y razones suficientes para hacerlo; asumir una posición o cambiarla cuando las evidencias son suficientes para adoptarla o cambiarla, buscar tanta precisión como lo permita el tema, manejar las partes de un todo complejo de manera ordenada, ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimientos y grado de sofisticación de las intervenciones de los demás.

Como puede notarse, para este autor, desarrollar el pensamiento crítico en el aula o ambiente de aprendizaje, requiere de una acción sostenida y sustentada de parte del docente, de manera permanente, utilizando estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles, interactivas, variadas.

Para Lipman (1992), el pensamiento crítico se fundamenta en criterios, está dirigido a juzgar, es auto correctivo y sensible al contexto. Traza los orígenes del trabajo sobre pensamiento crítico hasta Dewey, y señala que la definición de Ennis (1985) sobre pensamiento crítico como el pensamiento razonable, racional, que ayuda a decidir qué hacer o en qué creer, sigue siendo la más popular y aceptada entre los educadores norteamericanos.

Del análisis de las aseveraciones de los autores mencionados se desprende una línea común en la definición del pensamiento crítico, cual es la necesidad de que haya enjuiciamiento. Enjuiciar es someter una cuestión a examen, discusión y a juicio (Diccionario Quillet, 1969). A su vez, examen es la indagación rigurosa que se hace acerca de las cualidades y circunstancias de una cosa o de un hecho; discutir es examinar atentamente una materia, alegar razones, y juicio, es la operación del entendimiento que consiste en comparar dos ideas para conocer y determinar sus relaciones. Estando todas estas operaciones de por medio, es deducible que el pensamiento crítico, entonces, requiere resolver problemas, tomar decisiones, aprender nuevos conceptos, pero, a la vez, incluye mucho más que eso.

Lipman, ya citado, define el pensamiento crítico como aquél que facilita el enjuiciamiento, porque se apoya en tres pilares objetivos:

1) Criterios. Regla o principio que se utiliza para emitir juicios. Los criterios son razones valederas, al menos para la comunidad de expertos en el área de que se trate el asunto. Ellas le dan objetividad a los juicios emitidos. Las razones a su vez, deben estar sustentadas en la validez, consistencia de las evidencias presentadas.

2) La auto corrección. Habituidos a pensar sustentados en razones, podemos darnos cuenta de cuando estamos en un error o cuando nuestra opinión o posición es impertinente. Una de las ventajas de convertir el aula en una comunidad indagadora e inquisidora, es que sus miembros empiezan a darse cuenta y a corregir los métodos y procedimientos usados por los compañeros así como los propios, por ello son capaces de auto corregirse.

3) La contextualidad. Cuando se piensa de manera crítica se reconoce lo siguiente:

Las circunstancias excepcionales o irregulares en las que se da una situación particular.

- Las limitaciones espaciales, contingencias o restricciones
- Las configuraciones totales

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

- La posibilidad de que la evidencia sea atípica, como, por ejemplo, considerar que se pueda ganar un torneo deportivo porque se haya ganado el primer juego.
- La posibilidad de que algún significado no pueda ser trasladado de un contexto a otro. Las razones que motivaron la solicitud que le hiciera el Congreso de Angostura al Libertador Simón Bolívar de ser dictador de la República, no justificarían tal régimen político en otros momentos históricos, así como la tragedia de Vargas, ocurrida a finales del siglo pasado en el país, no justificaría la decisión de no propiciar la formación de ciudades en los valles geográficos.

Entre los criterios que se pueden usar en el aula para sustentar una posición o emitir juicios, están los estándares, leyes, reglas, normas, cánones, ordenanzas, preceptos, límites de conducta, condiciones de funcionamiento de algo, parámetros, principios, convenciones, ideales, fines, objetivos, intuiciones, pruebas, evidencias de hechos, observaciones, métodos, procedimientos, políticas. En todo caso, los criterios están entre los instrumentos más valiosos para la conducta racional. Enseñar a los estudiantes a reconocerlos y usarlos, es un aspecto esencial de la enseñanza del pensamiento crítico.

La característica de contextualidad señalada por el citado Lipman hace que Estudios Sociales, sea un área curricular pertinente para desarrollar el pensamiento crítico del estudiante a través del uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas. Utilizarlas conducirá a los estudiantes a tener buen juicio sobre lo estudiado: a hacer una buena interpretación de un texto escrito, a redactar una composición coherente, a comprender lo que escuchan en la clase, a proporcionar sólidos argumentos al asumir una posición, a detectar las posiciones asumidas, sugeridas o implícitas por un autor. Este buen juicio deberá estar basado en destrezas de razonamiento que le permitan hacer inferencias, así como indagar, formarse sus propios conceptos y transferir aprendizajes.

Según Scriven y Paul (2001), el pensamiento crítico es el proceso intelectual y disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, activa y hábilmente, información obtenida o generada a través de la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como una guía para actuar y creer. Cuando pensamos de manera crítica, de acuerdo con Paul (1987), generamos y moldeamos las ideas y las experiencias, de manera que puedan ser usadas para estructurar y resolver problemas, fundamentar decisiones y para comunicárselas a los demás.

¿Cómo enseñar el pensamiento crítico a través del currículo de Estudios Sociales?

La respuesta a esta pregunta nos lleva a acompañar a Beyer (1990), en su recomendación de incorporar al currículo los procedimientos filosóficos siguientes:

1.- Razonamiento. Razonar es el rasgo más distintivo de la filosofía, es la inferencia sistemática de información de acuerdo con las reglas de la lógica para demostrar la validez de una afirmación; es el proceso por el cual se sacan conclusiones de las observaciones o de las creencias o hipótesis formuladas. El razonamiento lleva de una evidencia tal vez fragmentada a una conclusión. Usualmente, consiste en la presentación de argumentos o secuencia de afirmaciones para demostrar la veracidad de alguna aseveración. La habilidad para reconocer, analizar, juzgar, y formular argumentos válidos a través del razonamiento y las reglas de la lógica, son nucleares para el pensamiento crítico.

2.- Juicio crítico. Es la disposición y habilidad que tiene el filósofo para escudriñar y evaluar el pensamiento, tanto el propio como el de los demás, para determinar la veracidad, la confiabilidad y el valor de algo y para construir argumentos lógicos que justifiquen reclamos o aseveraciones. Es llamado juicio crítico porque se basa en criterios, los cuales le otorgarán su carácter positivo o negativo. Para enjuiciar se deben adquirir destrezas en:

- a) Determinación de la credibilidad de una fuente
- b) Distinción entre lo relevante y lo irrelevante
- c) Distinción entre hechos y juicios de valor
- d) Identificación y evaluación de asunciones subyacentes o tácitas.
- e) Identificación de parcialidades.
- f) Identificación de puntos de vista
- g) Evaluación de evidencias presentadas para sustentar una posición.

Para los filósofos, ser capaz de pensar significa ser capaz de realizar éstas y otras operaciones de pensamiento en la búsqueda de la verdad.

3.- Criterios. La filosofía, a diferencia de otras disciplinas, proporciona criterios para juzgar la calidad del pensamiento. El criterio general en el pensamiento crítico es el conocimiento.

4.- Punto de vista. Es la posición desde la cual se mira el pensamiento y es producto de la experiencia acumulada de cada cual. La total comprensión de una explicación o descripción, requiere de la comprensión del punto de vista que la origina. Detectar puntos de vista y considerarlos, es un aspecto importante del pensamiento filosófico.

5.- Diálogo. Éste es uno de los mejores métodos para ejercitarse el pensamiento crítico. Para Paul (1987), diálogo es el intercambio entre dos o más individuos o puntos de vista sobre un tópico dado para cualificar su veracidad. Para ese intercambio, hay que dar y analizar evidencias, razonar lógicamente, identificar asunciones, mirar las consecuencias. Este diálogo puede hacerse en grupos o individualmente. La pregunta es una técnica ideal para estimular este diálogo, pero preguntas del tipo evaluativo (Flanders y Amidon, 1971; Sánchez, 1996) o socrático (Beyer, 1990), porque llevan al estudiante a buscar la verdad.

6.- Predisposición. Pensar requiere, además, de una predisposición mental para llegar al fondo de las cosas, para no ser

conforme con las respuestas recibidas, para buscar más información de la que le dan, para cambiar de posición cuando las evidencias así lo exigen, para buscar fuentes de información primarias, entre otros.

Los educadores deben tratar de desarrollar estos procedimientos en la enseñanza de sus asignaturas y, según cuáles sean los objetivos de la lección, el razonamiento, ya inductivo, deductivo, analógico, debe ser incluido como fundamento metodológico, aun para sólo recordar conocimientos. También deben ser incluidos el juicio crítico y el uso de criterios. Al hacerlo, los educadores estarían utilizando lo que Ennis (1989), llama enfoque de inmersión, es decir, aquella instrucción en la que los estudiantes son estimulados a pensar críticamente en la asignatura, aunque no se le hagan explícitas las habilidades y predisposiciones de este tipo de pensamiento ya descritos en el aparte correspondiente.

Wilkinson y Dubrow (1991), opinan que sólo cuando los estudiantes dejan de asentir con las opiniones de los demás, empiezan a identificar y a evaluar problemas, a elaborar interpretaciones de los hechos razonadas y defendibles y pueden llegar a conclusiones y probarlas sin ayuda.

En el método de la discusión grupal, se pueden promover estas conductas mediante los diálogos abiertos, preguntando y respondiendo para animarlos, estimularlos y, de ser necesario, desafiarlos para que articulen sus ideas y las evalúen. El aula debe convertirse en un escenario para aprender a distinguir entre lo relevante y lo impertinente, entre lo lógico y lo ilógico, entre las soluciones factibles y las intrascendentes. Para hacerlo, es necesario desterrar algunos fantasmas que impiden el crecimiento intelectual y desarrollo de habilidades para pensar. Uno de ellos es la incertidumbre que tiene el alumno producto de su desconocimiento de algunos temas, aun cuando los haya estudiado con anterioridad en el mismo curso o en años anteriores, porque siempre le proporcionaron respuestas y nunca preguntas.

Ante esta situación, el estudiante prefiere aferrarse a un autor y no fabricar sus propias ideas o conclusiones. Por otra parte, está

acostumbrado a la respuesta correcta y no a las respuestas posibles. Los exámenes planteados por los profesores, las guías, manuales, problemarios de autores así lo ejercitan. Es prudente señalar que esta posibilidad de respuesta única es cierta en muchos temas y áreas del conocimiento. El problema es que se ha generalizado a todo el currículum y, de hecho, en todas las áreas curriculares la múltiple respuesta es posible, propiciarla es propiciar el pensamiento independiente.

En este orden de ideas, el profesor de Estudios Sociales puede plantear alternativas de acción para crear un espacio abierto para la opinión de los estudiantes, enfatizando lo positivo y teniendo mucho tacto al corregir debilidades en la participación. También puede asignar tareas que requieran el enjuiciamiento del contenido, cuidando que dicha tarea se adapte tanto a las habilidades de los estudiantes como al contenido en sí. En todo caso, el docente debe velar porque no se sobresimplifique la tarea y que siempre contenga exigencias que requieran la descripción, el análisis y la evaluación del contenido, que será lo requerido en la discusión y que son actividades típicas en el aula que investiga.

Estas tres actividades ayudan a que el estudiante aprenda a identificar patrones, la cual es una habilidad difícil de lograr, donde lo importante es que el alumno capte que las cosas suceden por una o varias razones y nunca por casualidad. En lo referente a la evaluación del contenido, hay que estimular al estudiante a que confronte su interpretación con las evidencias de que dispone, porque la emisión de un juicio no es un hecho arbitrario, sino que debe ser demostrado y el análisis de esas evidencias es lo que permitirá enjuiciar.

La técnica del debate es bien pertinente para chequear estas actividades de evaluación. Para obtener buenos frutos, se requiere un profesor que domine el contenido para que pueda mantener el curso de la discusión aún cuando surjan planteamientos inesperados. El debate es una actividad que se realiza esporádicamente en las aulas de tercera etapa del nivel de Educación Básica, pero sólo con esta denominación no con lo que él en realidad connota.

Si los estudiantes se acostumbran a estas actividades, podrán pensar de manera independiente y serán capaces de pensar en voz alta

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°10 (2005):237-263.

acerca de lo que el profesor dice o plantea en la clase, acerca de lo que lee en el texto y con lo que no está de acuerdo, observará y escuchará a sus compañeros tanto como a su profesor, porque tomará en cuenta sus opiniones para que tomen en cuenta las de él o ella, en oportunidades, explorará aspectos no tocados en clase, expresará su opinión acerca de las tareas o actividades encomendadas. Todos estos signos, son evidencias del pensamiento independiente, fundamentado, razonado, crítico, reflexivo que se aspira del estudiante del nivel de Educación Básica en Venezuela.

¿Cómo puede desarrollarse el pensamiento crítico del estudiante en el área curricular Estudios Sociales de Tercera Etapa de Educación Básica?

Sócrates (2001), estableció la importancia de buscar evidencias, de analizar conceptos básicos, de buscar las implicaciones de lo que se dice y de lo que se hace a través de preguntas. Esta manera de preguntar es conocida en didáctica como la Pregunta Socrática y constituye quizás la mejor estrategia para enseñar a pensar críticamente. Richetti y Sheerín (1999:58), señalan que, subyacente en la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, (tan en boga actualmente en nuestro país y preconizada en el Curriculo Básico Nacional (1997) y en el Proyecto Educativo Nacional (1999) y en sus Aspectos Propositivos (2001), está el reconocimiento del valor del estudiante como ser pensante. Afirman estos autores que: “Si no se creyera en su capacidad para pensar, no habría constructivismo”. Para ellos, el fin del constructivismo es ayudar a los estudiantes “...a convertirse en educandos y pensadores autónomos, a explorar preguntas importantes, a construir e integrar comprensiones del conocimiento más profundas” (Richetti y Sheerín, 1999:60), y es así, porque como lo destaca Nieto (1997), el conocer y el pensar son dos términos que pertenecen al mundo cognitivo y como tales son usados por el hombre para resolver los problemas que se le plantean en su contexto personal y social.

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005):237-263.

Por su parte, Krynoch y Robb (1999), destacan que cuando los estudiantes indagan y se formulan más preguntas, aprenden a buscar relaciones entre piezas de información y a desear conocer y saber más, tal como ha sucedido en sus clases de Ciencias y de Lenguaje. Es así como la habilidad para pensar, para indagar durante toda la vida e integrar el nuevo conocimiento, está basada en la habilidad para preguntar y considerar preguntas importantes.

En verdad, ¿Cómo más podríamos adquirir, analizar, integrar nueva información a la ya poseída, si no nos hacemos preguntas que nos fuercen a hacer tales cosas? “La gente no es un mero receptor de información. La gente adquiere, organiza y analiza información y luego llega a conclusiones que tienen sentido para ella” (Richetti y Sheerín, 1999:61). Por su parte, Goodrich (2000) acota que elaborar un argumento, dar razones para sustentarlo o para seguir creyendo en él a pesar de las evidencias, dar razones en pro y en contra del argumento, así como considerar el otro lado del mismo, es evidencia de poseer una destreza sofisticada de pensamiento.

De todo lo anterior se deriva el valor de la pregunta para desarrollar el pensamiento crítico por lo que debe ser la base para elaborar la planificación instruccional, incluyendo objetivos y estrategias metodológicas que lleven al estudiante a pensar, reflexionar, indagar, disentir, analizar y evaluar sus respuestas. Un proceso instruccional como el que se sugiere puede verse representado en la siguiente ilustración.

La asignatura Historia de Venezuela en séptimo grado está dirigida a afianzar el espíritu de investigación y análisis mediante el uso de técnicas y dinámicas grupales que permitirán al educando la comprensión de nuestro proceso histórico y su relación con los del continente y el mundo. Para ello se prevé en el programa analítico correspondiente, el estudio de la conformación de las provincias en el territorio venezolano y su organización política: Cabildos y Gobernaciones. Responsabilidad personal y social de la representación pública. Además se pretende que el estudiante valore la importancia de los organismos de dirección públicos.

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°10 (2005):237-263.

Si se quiere poner en práctica un proceso instruccional que permita al estudiante desarrollar habilidades y destrezas de pensamiento crítico como las señaladas por los autores supramencionados, se propone el uso de estrategias metodológicas como las siguientes:

Realización de un trabajo de investigación social, en equipos (3-5 miembros), integrados por alumnos que viven en un mismo municipio. Cada equipo selecciona un concejal del municipio donde vive y realiza una entrevista con el objeto de recaudar información acerca de estos aspectos:

- a) Integración del Concejo Municipal.
- b) Funciones que debe cumplir el Concejo Municipal.
- c) Relaciones entre el Concejo Municipal y el municipio.

Adicionalmente, como producto de la entrevista realizada al Concejal seleccionado, cada equipo debe ofrecer información específica acerca de:

- 1) Acciones o actividades cumplidas efectivamente por el concejal para responder a sus electores.
- 2) Factores que ayudan al cumplimiento de sus funciones u obstáculos que entorpecen el cumplimiento de las mismas.
- 3) ¿Cómo afecta a la comunidad en la que vive el alumno y a la de la escuela, la acción realizada y la no realizada por el concejal?
- 4) ¿Qué podría hacerse para que los concejales cumplan efectivamente sus funciones?
- 5) Si los miembros del equipo integraran el Cabildo, ¿qué acciones pondrían en práctica para dar respuesta a las necesidades de su comunidad?

Esta actividad puede ser también cumplida tomando como base la Gobernación y la entrevista se realizaría a los miembros del Consejo Legislativo.

En la sesión asignada para entregar el trabajo, el profesor introduce la lección requiriendo luego a cada equipo que presente sus

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

experiencias para propiciar la interacción y el intercambio de ideas y propuestas, lo que permitiría, en conjunto, establecer las funciones de un cabildo o de una gobernación. También podría intervenir el profesor y proporcionar información acerca del procedimiento seguido por la corona española para organizar políticamente lo que es actualmente el territorio venezolano, en lo concerniente a gobernaciones y cabildos.

La información recopilada por los estudiantes servirá como organizador avanzado para el estudio del proceso de organización política del territorio venezolano al establecer los alumnos comparaciones entre las funciones que cumplía cada organismo en la época colonial y las que cumple en la actualidad.

La evaluación de este objetivo estaría centrada en dos vertientes. La primera, relativa al trabajo de campo, valoraría aspectos como: presentación y organización, claridad, concreción, coherencia en los planteamientos, profundidad del análisis, calidad de las preguntas formuladas en la entrevista. La segunda vertiente estaría relacionada con el estudiante, y en ella se consideraría: Creatividad en las soluciones propuestas, procesos de pensamiento demostrados: uso de la inducción, de la deducción, deducción de conclusiones hipotéticas; enjuiciamiento de la información, tipo de preguntas formuladas, planteamiento o análisis de dilemas o situaciones conflictivas, sustentación de los juicios emitidos, participación razonada en las discusiones grupales

Esta actividad, realizada siguiendo las recomendaciones anteriores, con seguridad permitirá establecer vínculos con otras asignaturas del área curricular, facilitará la transferencia de aprendizajes y evitará la parcelación del conocimiento. Además, propiciará la formación en el alumno de una idea clara de lo que son los organismos públicos y de la responsabilidad que tienen ante las comunidades, creándose en ellos la noción de deberes y derechos. Consecuencialmente, se espera que esta actividad pueda formar en los estudiantes una libertad de conciencia para pensar y elegir

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°10(2005):237-263.

reflexivamente y bien a sus representantes en la escuela, en la comunidad, región y nación, enjuiciando críticamente las propuestas presentadas y decidiendo, sustentadamente, apoyado o apoyada en criterios, qué hacer o en qué creer. ¿No es ésta acaso la actitud que se espera de un ciudadano que posee un pensamiento crítico?

Referencias

- BEYER, B. K. (1998). **Enseñar a pensar**. Buenos aires: Troquel S.A.
- _____. (1990). "What philosophy offers to the teaching of thinking". En **Educational leadership**, 47(5), 55-60.
- DEWEY, J. (1933). **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Lexington: D.C: Heath and company.
- ENNIS, R. (1985). "A logical basis for measuring critical thinking skills". En **Educational Leadership**, 43(2), 44-48.
- ENNIS, R. (1989). "Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research". **Educational Researcher**, 18(3), 4-10.
- FLANDERS, N. y AMIDON, E. (1971). **El papel del maestro en el aula**. Caracas: Editorial Salesiana.
- GOODRICH ANDRADE, H. (2000). "Using rubrics to promote thinking and learning". **Educational leadership**, 57(5), 13-18.
- KRYNOCK, K. y ROBB, L. (1999). "Problem solved: how to coach cognition". **Educational leadership**, 57(3), 29-32.
- LAMPE, A. (1989). **El método diagnóstico-prescriptivo en la enseñanza de la lectura**. Caracas: UPEL.
- LANZ R., C. (1999). **Acervo político pedagógico y constituyente educativa**. Caracas: s/e. Mim.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980). **Gaceta Oficial No. 2635**. (extraordinario). Julio 28, 1980. Caracas: Editorial La Torre.
- LIPMAN, M. (1992). **Thinking in education**. London: Cambridge University press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1987a). **Educación básica, modelo normativo, plan de estudio y evaluación del rendimiento escolar**. Caracas, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 13169505. Enero-Diciembre. N°10 (2005): 237-263.

- _____. (1987b). **Educación básica, programa de estudio y manual del docente**. Tercera etapa. Área de Estudios Sociales. Caracas, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- _____. (s/f). **Aspectos generales de educación básica**. Caracas, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto y Oficina Ministerial de Asuntos Internacionales. Autor.
- _____. (1995). **Plan de acción**. s/d. Autor
- _____. (1997). **Curículo básico nacional, CBN. Nivel de educación básica**. s/d. Autor.
- _____. (1998). **Propuesta curricular para la tercera etapa del nivel de educación básica**. Documento base para la consulta nacional. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Caracas. 30 de septiembre. Mim. Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (1999). **Proyecto educativo nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales**. Caracas: CENAMEC. Autor.
- _____. (2001). **Aspectos propositivos del proyecto educativo nacional**. Caracas: s/d. Autor.
- NICKERSON, R. S. (1987). **Teaching thinking skills. Theory and practice**. New York: W. H. Freeman and company.
- NIETO G., J. M. (1997). **Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales**. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PÁEZ, H. (2002). **El proceso instruccional en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de tercera etapa del nivel de Educación Básica**. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.
- PAUL, R. (1987). **Dialogical thinking: critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions**. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/university/content.html> Consulta: marzo 03, 2001.
- _____. (s/f). **Content is thinking, thinking is content**. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/university/content.html>. Consulta: Enero 03, 2005.
- QUILLET, A. (Ed.) (1969). **Diccionario Enciclopédico Quillet**. Buenos Aires: Grolier International.
- RICHETTI, C. y SHEERÍN, J. (1999). "Helping students ask the right questions". **Educational leadership**, 57(3), 58-62.

Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. *Educar para pensar críticamente.: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°10(2005):237-263.

- SÁNCHEZ de, M. (1996). **Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento.** México: Trillas.
- SCRIVEN, M. y PAUL, R. (1992). **Defining critical thinking.** Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/university/defining.html>. Consulta: Marzo 20, 2001.
- SOCRATIC TEACHING. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/university/socratict.html>. Consulta: Marzo 20, 2001. Autor.
- USLAR PIETRI, A. y otros (1986). **Informe que presenta al presidente de la República Dr. Jaime Lusinshi la comisión presidencial del proyecto educativo nacional.** Caracas. Mim. Autor.
- VI PLAN DE LA NACIÓN 1981–1985. Sector Educación (1981). Caracas. Ministerio de Educación: autor.
- VII PLAN DE LA NACIÓN 1984–1988. Proyecto Estratégico No. 10. Acceso a la Educación y a la Cultura (1986). Caracas: Ministerio de Educación: autor.
- VENEZUELA (2001). **Proyecto de Ley Orgánica de Educación.** Caracas: Asamblea Nacional. s/d.
- VENEZUELA. (2003). **Proyecto de Ley de Educación Superior.** Caracas: Asamblea Nacional. s/d
- WILKINSON, J. y DUBROW, H. (1991). “*Encouraging independent thinking*”. En Roland Christensen, David Garvin, y Ann Sweet (edit) **Education for judgment.** Boston: Harvard business school press. pp. 249-264