

# PLANEAMIENTO DIDÁCTICO ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ESTUDIANTE. UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

**Dra. Haydée Páez**

Universidad de Carabobo

## Resumen

Desde 1980 una finalidad de la educación es la formación de un individuo crítico. Esa formación es, indubitablemente, responsabilidad de los educadores, quienes deben asumir su liderazgo. El mismo puede cristalizarse en la planificación, ejecución y evaluación estratégica de un proceso instruccional centrado en el estudiante, fortalecedor de sus estructuras cognitivas, a través del aprender haciendo, descubriendo y siendo. Un proceso donde se apliquen estrategias variadas, basadas en la participación mental activa del educando en la búsqueda de información significativa, mediante la práctica apropiada, el análisis, razonamiento, abstracción, inferencia, inducción y deducción, entre otras habilidades intelectuales que en conjunto fortalecerán sus mecanismos de memoria a largo plazo; facilitarán la transferencia de lo aprendido a situaciones conflictivas que se le puedan presentar en su vida escolar, personal y social, y le permitirán decidir qué hacer o en qué creer. Esta enseñanza deberá estar cimentada en el conocimiento de los fines de la educación, en general, y de los objetivos del nivel, de la etapa y de la asignatura; así como del papel que juega y de las interrelaciones de esta última con las demás que integran el plan de estudios.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, pensamiento divergente, planificación instruccional crítica, práctica profesional.

## Abstract

Since July 1980, the formation of a critical citizen is one of Venezuelan educational ends. This formation, ineluctable, is under the responsibility of educators who must assume their leadership by planning, applying and evaluating a student-centered strategic teaching planning aimed to foster students' cognitive structures through learning by doing, discovering and being. Reaching this objective requires the application of diverse teaching strategies based on student mental active participation, in order to get a significant learning. Appropriate practice, and the processes of analysis, reasoning, abstraction, inferences, induction and deduction among other mental skills will allow student to transfer learning to problematic situations he or she can face in their school, personal or social life, in which he or she must behave and decide critically. This strategic teaching planning must be supported on knowledge of national educational ends as well as the educational level, the grade and subject objectives. It is also required to know the subject role and its relationships with the other subjects that integrate the study plan.

**Keywords:** Critical thinking, divergent thinking, teacher education, critical instructional planning, critical thinking strategies, internship.

## El pensamiento crítico del estudiante como finalidad de la educación

### El ámbito de estudio

Indudablemente que la concepción Durkheimiana de la educación como la preparación de las generaciones jóvenes por las adultas, tiene plena vigencia para las naciones, al establecer la orientación o finalidad de la educación a impartir, con el objeto de preparar al capital social intelectual requerido para contribuir a lograr las metas y objetivos del Estado. En el caso venezolano ese ideal de capital humano se encuentra establecido en el Artículo 3 de la vigente Ley Orgánica de Educación (1980), al normar que la educación tiene por finalidad, entre otras, el logro de un individuo crítico. Para lograr este fin, el Estado venezolano ha realizado una serie de acciones entre las que se encuentran las siguientes:

1. Modificación de la estructura del sistema educativo en niveles y modalidades.
2. Revisión de los diseños curriculares para incorporar las habilidades de pensamiento tanto a nivel de Educación Básica como Superior pues "Para el desarrollo social es importante tener estudiantes que sean creativos, atentos, reconozcan discrepancias y averigüen causas sobre los fenómenos erradicando las actitudes pasivas de aceptación sin crítica, donde el docente plantea problemas con soluciones inmediatas". (CBN, 1997, s/n)

Esta última cita ilustra la participación protagónica que tienen el docente y el estudiante cuando se habla de alcanzar los fines educacionales, esto porque el calificativo de humano, de persona humana, encierra unas connotaciones de elevada estatura intelectual y moral que sólo pueden conseguirse a través de la educación. Por esta razón, el Estado ha asumido la responsabilidad y la obligación por impartirla y así se ha interpretado en nuestra realidad, tal como se ha especificado en el imperio de la Ley en materia educativa. Todo esto porque educar es formar, modelar. Esa formación, ese modelaje, se logra a través del contacto entre seres humanos y es consecuencia del valor agregado que proporciona uno de los participantes en el hecho educativo, como lo es el docente, producto de su experiencia previa, la cual es utilizada como una guía para orientar al educando en su proceso de aprendizaje.

Enseñar a pensar a todos los estudiantes debe ser uno de los objetivos fundamentales de todos los docentes, en todas las asignaturas, en todos los niveles educativos. La posición asumida por la psicología cognitiva (Bruner, 1995, 1997; Piaget, 1970; Ausubel, Novak y Hanesian, 1986), parte de la aseveración de que todo aprendizaje incluye el hecho cierto de pensar y de que esa capacidad para pensar se puede desarrollar en todos los estudiantes, cualesquiera sea el contenido y la estrategia establecida en los cursos que integran el plan de estudios. Esta posición se corresponde con lo que Ennis (1989) llama enfoque de inmersión.

A la entrada de un nuevo milenio, en países como el nuestro se nota la preocupación por enseñar a pensar, y así se observa la formulación de esta finalidad específica en los diseños curriculares de todos los niveles que integran el sistema educativo, porque en educación se dispone de resultados de investigaciones que informan sobre cómo se aprende a pensar. (Nieto, 1997; Bedoya, 1998; Correa de M., 1999). En la actualidad, el constructivismo y el cognitivismo están muy en boga en el campo educativo. (Beyer, 1998; Gallego, 2000; Mayer, 2000; Jonassen, 2000). Se argumenta que el aprendizaje implica pensamiento y se insiste en dar un lugar importante y relevante al contenido y a la instrucción, tal como puede constatare en el documento emanado del Ministerio de Educación y Deporte, denominado Currículo y Transformación Educativa, en el que se afirma lo siguiente: "se hace necesario entonces generar desde las escuelas la construcción curricular (desde cada espacio educativo), sistematizando tanto su práctica curricular como pedagógica, teorizando y proponiendo las modificaciones que respondan a cada uno de los contextos" Paredes (2005)

Agrega Paredes que el desarrollo curricular debe estar centrado en la práctica y sometido a una permanente revisión, para lo cual se requieren docentes, en todos los niveles y modalidades, que actúen como elementos generadores "desde su práctica pedagógica, produciendo, innovando y construyendo bajo los principios de autonomía cognitiva, auto y co-formación con sus colectivos (compañeros y compañeras de trabajo, estudiantes, representantes y comunidad en general)" (<http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Conteni2&pa=showpagina&pid=329>), todo con la finalidad de lograr aprendizajes significativos y cooperativos, para lo cual deben adoptar una "actitud de permanente investigación, de indagación de contextos y con un proceso de acción - reflexión - acción permanente". (Paredes, sitio web citado)

Pero para lograr que el estudiante aprenda a pensar es necesario que el alumno tome conciencia de sus propias responsabilidades por su aprendizaje, no obstante, lo que más se puede observar en el estudiante es una indiferencia hacia lo que él o ella puede hacer para contribuir a lograr las metas que se propone la organización escolar a la cual pertenece. Hoy se habla de la necesidad de que el individuo posea ciertas competencias profesionales y personales para desempeñarse en grupos, tales como sentido de pertenencia, habilidad para trabajar en equipo; pero, ¿cómo lograrlo si no se tiene un ciudadano que pueda pensar y discernir sobre lo apropiado o no de una determinada conducta? Ese discernimiento debe ser producto del análisis que realice cada uno sobre su propia actuación, más, de nuevo, ¿cómo analizar toda situación a la que uno se enfrenta si no se está acostumbrado a hacerlo porque la escuela se centra en la repetición, el memorismo y en prácticas pedagógicas tradicionales? (Ministerio de Educación, 2001).

Ahora, ¿por qué asignar la responsabilidad por enseñar a pensar a la escuela? Porque el alumno pasa un tiempo precioso en ella, de seis a nueve horas diarias según el horario escolar. La escuela se convierte en un espacio no sólo para adquirir conocimientos sino también para adquirir una identidad instruccional, unos hábitos de comportamiento académico a través de la relación del niño con sus maestros y compañeros. El hecho educativo se operacionaliza en la escuela a través de la interacción que debe producirse entre el educándose, como lo denominan Hernández y Sancho (1993), y el educador para intercambiar conocimientos, valores, actitudes; que es lo que viene a ser la instrucción y que recibe su más alta connotación cuando se convierte en enseñanza y, el educador, como elemento experto del binomio, le agrega valor a la información y la concreta en las estrategias y los medios que utiliza, los cuales deben estar acordes a los fines educativos con los que se pretende formar al individuo predibujado en los documentos normativos.

Pero, para contribuir a formar una actitud crítica en el alumno, el proceso instruccional debe reunir unas características que modelen ese tipo de pensamiento y que permitan calificar dicho proceso también como crítico, es decir, un proceso instruccional en el que se formulan preguntas durante la presentación de contenidos para estimular la curiosidad del estudiante, fomentar su pensamiento divergente y el descubrimiento hasta llegar a la lectura crítica; un proceso en el que el profesor propicia que los estudiantes se conozcan unos a otros, organiza debates y escucha con atención las respuestas emitidas para responder adecuadamente, solicita que expliquen su tarea y el propósito de sus respuestas, además de fomentar la evaluación dentro de un marco de referencia, la autoevaluación y la coevaluación. (Scriven y Paul, 1992; Mendoza, 1999; Michel, 2001).

De lo anterior es posible entonces deducir que un proceso de enseñanza y aprendizaje crítico, al estar sustentado sobre los principios cognitivos y constructivistas del aprendizaje, y como producto de las actividades de análisis, síntesis, reflexión, observación, comparación, contrastación, vivencia y simulación realizadas en el ambiente de aprendizaje, internalizará en el estudiante una actitud de inconformidad ante lo que recibe u observa, y con ello, una actitud de

búsqueda constante de la verdad mediante la aplicación de estrategias de pensamiento, porque, en definitiva, ¿qué es el proceso de enseñanza-aprendizaje? Para la autora de este trabajo es un medio a través del cual el estudiante individualiza, subjetiviza, sintetiza, se apropia de las bondades del proceso educativo que recibió en la institución escolar.

Para que todos los estudiantes aprendan a pensar, los programas educativos deben estar orientados en ese sentido y los educadores, en todos los niveles, deben ser competentes para enseñarles a pensar; de allí la modificación de los diseños curriculares por el actual Ministerio de Educación y Deportes en 1980, 1997, 1999, 2001, adoptando como ya se ha dicho en párrafos precedentes, las teorías cognitivistas y constructivistas acerca del aprendizaje. Mas, no sólo debe ser el docente competente para enseñar a pensar en su asignatura sino también estar conciente de que su labor debe estar orientada hacia el logro de los fines y objetivos establecidos por la institución educativa y la nación. Los diagnósticos nacionales en materia educativa como El Plan Decenal de Educación 1993-2003 (1993), El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995), Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (2001), Informe Venezuela (2004) coinciden acerca de esta necesidad.

Pensar críticamente encierra el arte de hacernos cargo de nuestra mente y al hacerlo nos hacemos cargo de nuestra vida, la mejoramos y sometemos a nuestro criterio y dirección. Para hacerlo se requiere que aprendamos a autodisciplinarnos y nos habituemos a examinar por nosotros mismos las cosas que vamos a hacer, que hacemos o de las acciones que vamos a emprender. Actuar de esta manera conlleva a que nos interese acerca de cómo trabaja nuestra mente, cómo podemos dirigirla, afinarla 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 la vida de cada ser humano.

En verdad, todo lo que hace una persona, lo hace sobre la base de motivaciones y razones, pero rara vez se examinan esas motivaciones para ver si tienen sentido, para ver si se justifican desde un punto de vista racional; es decir, la mayoría de las veces la conducta cotidiana de una persona es irreflexiva, acrítica. Basta con observar muchas actuaciones de nuestros familiares, compañeros, amigos, vecinos, y hasta la de nosotros mismos, para inducirnos a arribar a la conclusión precedente. Veamos estos ejemplos. En la vida cotidiana se actúa de esta manera cuando 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 actuamos por y ante nuestros hijos de manera impulsiva, sin detenernos a pensar si esa acción es consistente con lo que queremos ser como padres, o si con ello estamos contribuyendo a fomentar la autoestima de nuestros hijos o si los estamos desanimando a pensar por sí mismos o a no asumir la responsabilidad por sus propias acciones.

Como ciudadanos, frecuentemente, votamos 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 profesores, muy a menudo, nos permitimos enseñar de la misma manera como fuimos enseñados, asignamos tareas que los 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.

En síntesis, es completamente posible, y desafortunadamente algo casi natural, vivir una vida irreflexiva, vivir de manera más o menos autómatas, 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. Pero cuando así se hace, se está propenso a autodañarse y a dañar a otros y a perder muchas oportunidades de hacer de la vida de cada uno y de la de los otros, vidas más completas, más felices y más productivas, como corolario de una toma de decisiones asertiva y acertada.

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 conciente 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 docentes, el pensar críticamente fortalece, consecuentemente, a los estudiantes, a través de la práctica pedagógica.

Cuando el docente piensa críticamente, actúa de manera crítica y toma conciente 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, cómo 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.

Se plantea, entonces, que el docente debe seleccionar las estrategias metodológicas que le permitan cumplir con los objetivos básicos de la educación mediante el estudio de procesos que incluyan razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento, enseñando aspectos significativos para el que aprende, todo lo contrario de lo que se observa efectivamente, por ejemplo, en las aulas de tercera etapa de Educación Básica, donde se desarrollan, naturalmente, las actividades de práctica profesional. Mas, aunque los administradores de la educación ven el pensamiento crítico como un objetivo importante, particularmente para el área curricular de Estudios Sociales, al observar el quehacer instruccional diario, a menudo se nota que éste es un compromiso no fundamentado en la práctica diaria del aula. La brecha entre la teoría y la práctica puede deberse, precisamente, a que los docentes no tienen claro qué es este tipo de pensamiento y cómo puede desarrollarse.

### **Bases teóricas**

Implantar un proceso instruccional dirigido a desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico del estudiante requiere el conocimiento acerca de y el dominio operativo de postulados teóricos referidos a la enseñanza y al aprendizaje, que le otorguen sinergia y direccionalidad al precitado proceso. Entre esos postulados se encuentran los siguientes.

#### **Teoría cognitiva de la instrucción**

La concepción pedagógica que sustente el docente moldeará toda su actividad práctica. Al existir diversas teorías pedagógicas, se infiere que no existe una manera única de concebir, planificar y ejecutar la instrucción. Al tratarse de un proceso sistemático que persigue fines determinados, puede interpretarse, por ejemplo, con base en los principios de la teoría de sistemas, del asociacionismo o de la reestructuración. Un sistema de instrucción, según Araujo y Chadwick (1988), toma en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La estructura conceptual de la instrucción.
- b) Las características ambientales que rodean al aprendizaje.
- c) Los aspectos de planeamiento y administración de la instrucción.
- d) Las características relativas a límites de tiempo y horarios dedicados al aprendizaje e instrucción.

Estos aspectos tienen que ver con los objetivos de la enseñanza, las diferencias individuales, el papel de la motivación, la secuencia y la estructuración del material de enseñanza, la selección de medios de instrucción, las actividades de enseñanza y, obviamente, la evaluación. Todos estos aspectos configuran lo que sucede en la instrucción y tienen un papel asignado en la misma.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, Ausubel, Novak y Hanesian (1986) señalan que los mismos deben ser lo más explícitos posible, los más remotos se deben relacionar con trabajos inmediatos en función de los conocimientos y las capacidades intelectuales. La instrucción debe ser lo más individualizada posible, porque se hace necesario construir sobre la plataforma de conocimientos que el alumno ya posee; cada alumno debe ser tratado a un nivel adecuado a sus potencialidades y animado a aprender a un ritmo de trabajo compatible con sus capacidades, aún cuando la instrucción se realice en grupos. Esto se consigue variando el tiempo, la naturaleza y el nivel de dificultad de los materiales y utilizando organizadores avanzados.

Consideran los ya citados Ausubel, Novak y Hanesian que la motivación del estudiante no es una condición indispensable para el aprendizaje y por ello el docente debe concentrarse en enseñar con eficacia y así algo aprenderá el alumno a pesar de no estar motivado y a partir de ese pequeño aprendizaje se motivará por aprender más. Hay que establecer trabajos apropiados al nivel de habilidades de cada estudiante y considerar los cambios debidos al desarrollo, para que los fracasos y frustraciones no se confundan con su motivación.

Más aprender a pensar y pensar correctamente, se da dentro de contextos de formas particulares del conocimiento y sus disciplinas, ya que, como lo afirma Bruner (1987), no hay nada más fundamental en una disciplina que su manera de pensar y, al enseñarla, lo importante es darle al alumno la oportunidad de aprender esa manera de pensar, darle oportunidad para solucionar problemas, hacer conjeturas, discutir. Preguntar, por ejemplo: qué habría ocurrido si los patriotas hubiesen perdido la Batalla de Carabobo, en lugar de narrar lo que ocurrió una vez ganada, puede estimular el pensamiento crítico del estudiante y darle la oportunidad de analizar y reflexionar para producir una respuesta.

Esto porque los alumnos aprenden a pensar en la medida en que encuentran la manera de pensar como parte de problemas de las disciplinas adaptadas a su edad; por ello es muy importante que los profesores conozcan su disciplina con profundidad, que conozcan su estructura y en qué se diferencia de las otras, pero sobre todo que sepan y puedan hacer ver esa diferencia a sus estudiantes.

En cuanto al ambiente de aprendizaje favorable al desarrollo de la destreza de pensamiento en el estudiante, éste se caracteriza por un reforzamiento y apoyo que anima al estudiante a arriesgarse a pensar a través de las preguntas, las adivinanzas, los desafíos; por una interacción considerable entre los estudiantes y entre estos y el contenido; por actividades centradas en el procesamiento de informaciones más que en su recepción. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986, Mendoza, 1999)

Los docentes deben entonces conducir su instrucción requiriendo a sus estudiantes que comparen, analicen, evalúen la lógica presente en sus argumentos, la seguridad de sus hipótesis, la adecuación y fidedignidad de la evidencia dada para sustentar las generalizaciones. También deben requerir que se inventen o descubran las relaciones existentes entre grupos de datos, así como que se infieran y prueben las posibles inferencias; características éstas compartidas por los métodos sociales de enseñanza. (Joyce y Weil, 1980). Una instrucción con tales características va más allá del simple aprendizaje de un contenido, requiere que los estudiantes procesen lo que leen, oyen, ven y sienten para otorgarles nuevos significados.

Araujo y Chadwick (1988) destacan la aseveración de Ausubel en el sentido de que los profesores que tengan más habilidad, imaginación y sensibilidad para organizar las actividades y manipular las diversas variables del proceso de aprendizaje, posiblemente obtendrán mejores resultados con sus alumnos, aunque el estilo de enseñanza es siempre relativo al tipo de objetivos particulares de cada unidad o tema de instrucción.

Valorar el tipo de resultados obtenidos es el propósito de la evaluación. En este modelo cognitivo, la evaluación ayuda a obtener datos sobre la situación del estudiante en el proceso y a mostrarle su nivel de rendimiento; ayuda, además, a obtener datos sobre la efectividad de los materiales, de los métodos y del currículo en sí. La discusión, los ensayos, la generación de hipótesis, prueba de proposiciones, esbozo de tratamientos experimentales, estructuración de argumentos, son formas de evaluación para estos autores. Con este componente de evaluación se cierra la planificación del proceso instruccional.

### **El método de la discusión**

El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante depende, en gran medida, de las estrategias metodológicas utilizadas. Uno de los métodos idóneos para lograr involucrar activamente al educando en su proceso de aprendizaje es el de la discusión. El método de la discusión, se basa en la tríada: preguntar, escuchar y responder. Christensen (1991), acota que preguntar no comienza ni termina con la formulación de preguntas incisivas acerca del material objeto de estudio en la clase. Ello requiere formular la pregunta correcta, al estudiante apropiado en el momento adecuado.

Escuchar de verdad involucra más que prestar atención a las palabras, significa escudriñar los sobre tonos e implicaciones de la contribución de cada participante con empatía y respeto y, responder es emprender una acción constructiva; es decir, una acción que beneficia a cada estudiante y al grupo total, con base en la comprensión producida por el escuchar de cada uno.

Siendo así, para este autor es imposible preparar estas actividades antes de cada clase, porque liderar la discusión requiere flexibilidad. En sus palabras: "Las operaciones de muchas mentes sobre un tema pueden ser más ilustrativas que la enseñanza del punto de vista de uno solo" (p.155). Preguntar, escuchar y responder, habilitan al profesor para orquestar las operaciones de esas muchas mentes.

Es así como las preguntas inician el aprendizaje, siempre estimulan la indagación, son el punto de entrada al descubrimiento del conocimiento y la clave para el crecimiento intelectual. Lamentablemente, en nuestra realidad, esto parece haber sido olvidado por los profesores. Debe tenerse en cuenta, además, que los efectos de una pregunta dependen de la inflexión de la voz, del tono, de la velocidad expresiva, de la expresión facial, de la expresión corporal, del contacto visual, así como de su contenido. (Michel, 2001)

En una clase, el profesor debe decidir qué tipo de pregunta es la adecuada para un tema o situación específica. En una discusión, por ejemplo, si el objetivo es resaltar la integración de nuevos conceptos o contenidos a los previamente aprendidos, en aplicación de los organizadores avanzados propuestos por Ausubel, antes citado, el profesor puede formular preguntas de extensión y de generalización.

Si se quiere involucrar al estudiante en la discusión, se deben formular preguntas de prueba (¿Por qué piensas que las alcaldías no cumplen con la función social que tienen? ¿En qué te fundamentas para decir que no es conveniente privatizar las empresas del aluminio?). Si se quiere que el estudiante reflexione sobre un tema, las preguntas hipotéticas o predictivas son apropiadas.

La clave está en ser asertivo con las preguntas de apertura, pues ellas motivarán o no a la participación y, si se falla en inducir esta participación, será difícil lograrla en el desarrollo de la instrucción. Una manera de lograrla es asociar la pregunta a los comentarios del profesor al iniciar la actividad de clase; es decir, en la etapa de recapitulación y luego, sobre la marcha, decidir la clase de pregunta más conveniente. Preguntar está en la esencia de la enseñanza, en la esencia de toda actividad académica; lo que sucede es que los docentes hemos convertido la enseñanza en la cultura de las respuestas. Trabajamos con la pedagogía de la respuesta y no con la de la pregunta. ([http://www.critical thinking.org/ University/3catquest.html](http://www.criticalthinking.org/University/3catquest.html))

La segunda habilidad importante, crucial para la enseñanza, es el saber escuchar. Escuchar cobra gran importancia cuando el objetivo de la educación no es sólo transmitir conocimientos, sino preparar a los estudiantes para aplicarlos y desarrollar sus cualidades como persona humana. En el método de la discusión, el líder necesita escuchar para saber si el hablante domina el tema, si tienen lógica sus argumentos, y para determinar la contribución que esa participación ofrece para el diálogo constructivo.

Pero necesita escuchar también para responder, la parte más exigente de la tríada, pues es casi imposible planificar las respuestas que se darán a un estudiante; ellas surgen de una cantidad de decisiones complejas e interrelacionadas del instructor que deben ser tomadas de inmediato, tan pronto se produce la participación del estudiante. En todo caso, el instructor debe responder con y no por los estudiantes; es decir, basar la respuesta en el trabajo de los estudiantes y no responder por ellos.

Hacer esto, preguntar, escuchar y responder es construir una manera activa de aprender, en la cual el estudiante no sólo recibirá las ideas del contenido, sino que reflexionará sobre ellas y actuará en consecuencia en su vida escolar y personal futura. En síntesis, se estará contribuyendo a desarrollar su pensamiento crítico.

### **¿Qué es el pensamiento crítico?**

El pensamiento crítico es "el proceso intelectualmente disciplinado de activar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción". (Scriven y Paul, 1992)

De acuerdo con González (2005), en 1990, bajo los auspicios de la Asociación Norteamericana de Filosofía, se completó y se publicó una declaración bajo el título "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction", declaración que contenía las habilidades intelectuales así como las características

personales necesarias para pensar críticamente. Según esta declaración, se llegó a un consenso que, además de habilidades intelectuales, debe existir una disposición general a pensar críticamente. Tener esta disposición general a pensar críticamente es tan importante, o de pronto más importante, que poseer las habilidades intelectuales necesarias. Se señala en este acuerdo lo siguiente:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. ([http://www.eduteka.org/reportaje.php3? ReportID=0009](http://www.eduteka.org/reportaje.php3?ReportID=0009))

González, ya citado, puntualiza las características de un pensador crítico en los términos siguientes: una persona bien informada, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada en preguntar, indagar investigar. Todas estas características, rasgos o disposiciones están relacionadas directamente con la obtención y utilización razonable de información; por otra parte, las habilidades de inferencia, interpretación, explicación y evaluación se aplican siempre a "algo" y ese "algo" son datos o información sobre los que quien piensa críticamente va a emitir un juicio o, en el caso de un estudiante, cuando está construyendo su propio conocimiento.

Fowler (2002), asocia el pensamiento crítico con la taxonomía para clasificar aprendizajes propuesta por Bloom, Hastings y Madaus en 1979, observando que las palabras clave que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar en establecer y estimular el pensamiento crítico, especialmente en los niveles superiores (síntesis y evaluación).

Autores como Ennis (1985, 1989), Christensen (1991), Lipman (1992), González (1994), Sánchez (1996), Paul (1998, 2004), coinciden en sus planteamientos al señalar que el pensamiento crítico surge de una mente que no está dispuesta a tomar las cosas como dadas sino que se muestra escéptica ante las cosas que se le presentan y por ello formula preguntas apropiadas y sustentadas acerca de las ideas y circunstancias que rodean una situación. En palabras de Cornbleth (2000), el pensador crítico se sumerge en un proceso dinámico de formular preguntas e indagar acerca de las conclusiones, reclamos, definiciones, evidencias, creencias, reacciones, tanto propias como las de los extraños.

Esta actitud señalada por Cornbleth debe ser asumida en todas las esferas del acontecer del ser humano, desde lo cotidiano, como puede ser aplicar una receta de cocina tomando en cuenta las habilidades personales para sazonar y cocinar hasta participar autónomamente en una discusión de un tópico en clase o elaborar un proyecto de investigación y escribir sus conclusiones, porque pensar críticamente no es otra cosa que una manera de pensar de la persona que hace que evalúe la validez de las evidencias para decidir su actuación sobre el particular.

Como conclusión de los planteamientos anteriores se tiene que pensar críticamente requiere que la persona asuma una posición de escepticismo ante lo que le rodea y que por tanto tenga una mente abierta, imparcial para juzgar, que sea respetuoso de los demás en sus razonamientos, que esté abierto a diferentes puntos de vista y que pueda cambiar de opinión cuando las razones

que se le brinden y evidencias acumuladas así lo indiquen, porque estén fundamentadas en criterios de enjuiciamiento de la información y en argumentos razonados, desde diferentes ópticas o puntos de vista. Subyacente y prevalente entre estas condiciones del pensamiento crítico está la habilidad de la persona para hacerse preguntas, para emitir juicios e identificar postulados o asunciones sobre lo discutido o analizado.

De manera que no está reducido el maestro a utilizar toda una parafernalia de materiales educativos, computarizados o no, para hacer una docencia productiva, orientada a conseguir los fines educativos, basta sólo con poner en práctica herramientas sencillas aprendidas en las aulas de formación docente, como es la mayéutica Socrática, la vieja y olvidada técnica de la pregunta. Pero no la pregunta memorizadora y memorística, cotidiana en el proceso instruccional observado en investigaciones, sino la pregunta retadora, inquisidora, divergente, evaluadora, que obligue al estudiante a buscar más allá de lo que encuentra, más allá de lo que lee, más allá de lo que investiga, más allá de lo que escucha, más allá de lo que le dicen, para formarse su propio criterio, para aprender a distinguir entre opciones, para prepararse para actuar en la vida cotidiana como ser social capaz de discernir, de juzgar, de criticar.

Pensar de esta manera requiere práctica y esa práctica debe ser proporcionada en la escuela mediante las oportunidades de aprendizaje que se le brinden al estudiante con las actividades y tareas escolares diarias. Los docentes deben asumir un papel directivo iniciando las actividades que conduzcan a los estudiantes a pensar, a reflexionar sobre un tema, para ello pueden formular preguntas desafiantes, hacer inferencias y observaciones sobre aspectos específicos, resaltar contradicciones, proponer alternativas, darles validez a los argumentos en pro o en contra de algo, y lo más importante, animar u obligar a los estudiantes a hacer lo mismo.

Por lo anteriormente destacado, es necesario que el docente motive al alumno involucrándolo activamente en el proceso. Los alumnos que buscan la información por sí mismos van a estar más preparados para presentar propuestas o alternativas de solución ante situaciones o cosas a resolver, para encontrar significados. El análisis, la observación, la reflexión, la abstracción son procedimientos instruccionales obligados para alcanzar la formación de estrategias cognitivas para pensar. Porque, ¿cómo encontrar significados si el alumno no reflexiona sobre lo que hace en el aula? Ese hallazgo de significados debe ser el norte de todo educador, desde su etapa de formación hasta la de ejercicio profesional; es por ello que se plantea en este trabajo la posibilidad de utilizar la práctica profesional, en su fase docente, como vehículo de aplicación de las ideas expuestas, tomando como caso la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Carabobo.

### **Planeamiento didáctico en la práctica profesional docente**

Dentro del diseño curricular de transición, y en el racionalizado de formación docente de la Universidad de Carabobo, es posible incorporar estrategias como las señaladas en los apartes teóricos anteriores para propiciar e impulsar la implantación de un planeamiento instruccional crítico estratégico, que prepare a los futuros docentes para desarrollar habilidades y predisposiciones de pensamiento crítico en sus estudiantes, con lo cual se estaría poniendo a tono con las exigencias normativas vigentes, tanto legales como institucionales, para todos los niveles educativos.

El componente de práctica profesional, particularmente el de práctica profesional docente, constituye el escenario ideal para proporcionar la práctica apropiada, pues a través de él, el estudiante docente se pone en contacto directo con la realidad en la cual le corresponderá desempeñarse como profesional. En ese componente, el estudiante docente está obligado a

planificar su actividad de acuerdo con las exigencias, los enfoques y las tendencias educativas actuales para formar al ideal de ciudadano que requiere la nación venezolana, para enfrentar los retos y desafíos que le plantea la sociedad del conocimiento.

Para ilustrar la factibilidad de aplicación de las ideas expuestas en este trabajo, se ha elaborado una propuesta de planeamiento didáctico estratégico tomando como caso la mención Ciencias Sociales. En esta Mención se realiza la fase docente de la práctica profesional en el área curricular Estudios Sociales; en dicha área se seleccionó la asignatura Educación Familiar y Ciudadana, perteneciente al séptimo grado.

A objeto de propiciar un proceso de enseñanza del estudiante de formación docente y de aprendizaje del estudiante, que desarrolle su pensamiento crítico, tipo de pensamiento tan necesario en el ciudadano venezolano en los días que transcurren y por venir; y en concordancia con las ideas planteadas, se tomó como punto de partida el fin de la educación venezolana establecido en el Artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (1980), vigente, relacionado con la formación de un ciudadano crítico; y los objetivos previstos en el diseño curricular para el nivel educativo de Educación Básica, en su tercera etapa, relacionados con dicha finalidad.

Se sustenta esta propuesta de planeamiento didáctico estratégico en el uso del método de la investigación social, el cual es muy adecuado para lograr la vinculación de los estudiantes con su entorno y hacer los aprendizajes significativos para ellos, expectativa manifestada por el Estado venezolano en el Proyecto Educativo Nacional puesto en vigencia desde 1980 y ratificado a partir de 1999. Además, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante a través de la formulación de preguntas que conduzcan al análisis y posterior valoración de las respuestas obtenidas, para así formarse un criterio personal acerca de lo investigado. Paralelamente, este planeamiento permite también desarrollar y fortalecer valores relacionados con la identidad nacional, trabajo, honestidad, responsabilidad, compromiso al enfrentar a los estudiantes con su cotidianidad como ciudadanos; así como desarrollar y mejorar sus destrezas para expresarse correctamente en su idioma materno, tanto de manera verbal como escrita, lo que favorecerá su nivel de dominio del lenguaje, tan necesario para cristalizar su desarrollo como persona humana. Por otra parte, mediante un planeamiento didáctico como el propuesto el docente o el estudiante docente da oportunidad a que afloren las distintas maneras de pensar presentes en el aula o ambiente de aprendizaje; en palabras de Pozo (1998, 2006), se le dan cosas a los estudiantes para pensar acerca de lo que ya saben sin que estén limitados por alguien que les dice qué es lo que tienen que saber, y muy importante, con este planeamiento se reconoce que no hay una manera única de pensar y de resolver problemas, reconocimiento que es el sustrato del aprendizaje y la enseñanza estratégica. Esta propuesta es una vía expedita para cristalizar una praxis pedagógica ajustada a los presupuestos teóricos cognitivos y constructivistas al permitir a los estudiantes introducir cambios en las estrategias que utilizan para construir el conocimiento o saber, autorregulando los procesos mentales conducentes a esa construcción, activando sus motivaciones, intereses, expectativas por querer aprender (Pozo y Monereo, 1999, Martínez, 2002). En síntesis, la propuesta, a continuación, concreta los postulados teóricos presentados, para orientar un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la formación de un Ciudadano Venezolano crítico.

## **PROPUESTA DE PLANEAMIENTO DIDÁCTICO ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ESTUDIANTE**

**Nivel: Educación Básica, Tercera Etapa.**

**Área Curricular Estudios Sociales**

## Finalidades del proceso instruccional

**Asignatura:** Educación Familiar y Ciudadana

**Grado:** Séptimo

**Fin educativo:** El logro de un hombre crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social.

**Finalidad del nivel:** La formación integral del individuo, el logro de un individuo crítico, la formación para el ejercicio de la democracia y el fomento de un ciudadano capaz de participar activa, conciente y solidariamente en los procesos de transformación social

**Objetivos de Etapa:** Desarrollar en el estudiante un conocimiento amplio y una actitud crítica constructiva ante los problemas geográficos de Venezuela, enfatizando la escala regional de los mismos.

**Ejes transversales relacionados:** Lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores.

**Área curricular:** Estudios sociales

**Objetivos generales del área:** Brindar un entrenamiento eficiente para aprender a pensar metódicamente y contribuir a crear e internalizar valores que generen conductas socialmente positivas.

**Objetivo general de la asignatura:** Apreciar los valores cívicos nacionales para actuar como un buen ciudadano conciente de la honestidad, la responsabilidad, el respeto a las leyes, las personas, las ideas, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, como factores esenciales para el logro de un desarrollo integral autónomo e independiente.

OBJETIVOS INSTRUCCIONALES	CONTENIDOS	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES SITUACIONES/EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
- Describir los organismos nacionales y regionales encargados de la conservación y defensa del ambiente.  - Explicar las funciones que cumplen las instituciones que intervienen en el	<b>Conceptuales:</b> Instituciones que intervienen en el proceso de conservación y defensa del ambiente.	A. Realización de un trabajo de investigación de campo, en equipo (5 integrantes).  - Cada equipo selecciona una institución.  - El trabajo debe contener información básica acerca de: a) Instituciones encargadas de proteger y cuidar al ambiente.	A.- Relativa al trabajo de campo.  - Presentación y organización.  - Claridad, concreción, coherencia en los planteamientos.  - Profundidad del

<p>proceso de conservación y defensa del ambiente.</p>	<p>Definir ambiente.</p> <p>Describir las organizaciones nacionales y regionales encargadas de la conservación del ambiente.</p>	<p>Seleccionar una de ellas como sujeto de investigación del equipo.</p> <p>El practicante debe velar porque en lo posible no se repitan instituciones para garantizar una cobertura total de las mismas.</p> <p>b) Funciones que debe cumplir la institución seleccionada.</p> <p>c) Como se relaciona la institución con la conservación del ambiente.</p> <p>d) Problemas ambientales confrontados por la escuela y que son de competencia directa de la institución seleccionada.</p> <p>Adicionalmente, cada equipo debe ofrecer información específica acerca de:</p> <p>e) Qué acciones realiza efectivamente la institución para cuidar y proteger el ambiente y cuáles deja de realizar.</p> <p>f) Por qué hace o deja de hacer las acciones anteriores.</p> <p>g) 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 la institución.</p> <p>h) Qué podría hacerse para que la institución cumpla efectivamente sus funciones.</p> <p>i) Si el equipo integrara el organismo directivo de la institución, ¿qué acciones pondría en práctica y por qué?</p>	<p>análisis.</p> <p>- Calidad de las conclusiones</p> <p>- Calidad de las fuentes de información utilizadas.</p> <p>B.- Relativas al estudiante:</p> <p>- Creatividad en las soluciones propuestas.</p> <p>- Procesos de pensamiento demostrados: uso de la inducción, de la deducción, deducción de conclusiones hipotéticas.</p> <p>-</p> <p>Enjuiciamiento de la información.</p> <p>- Tipo de preguntas formuladas.</p> <p>- Planteamiento o análisis de dilemas o situaciones conflictivas.</p> <p>- Sustentación de los juicios emitidos.</p> <p>- Factibilidad de las soluciones planteadas.</p> <p>- Participación razonada en las discusiones grupales.</p>
--	--	--	--

OBJETIVOS INSTRUCCIONALES	CONTENIDOS	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES SITUACIONES/EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
<p>-Plantear alternativas factibles de solución a problemas ambientales detectados en la comunidad escolar.</p> <p>-Emprender acciones tendientes a la conservación del ambiente escolar y comunitario.</p>	<p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Internalización de la importancia de cuidar el ambiente.</p> <p>Promoción de actividades a favor del ambiente escolar y comunitario.</p>	<p>Adicionalmente, el practicante requerirá que cada alumno formule cinco preguntas relacionadas con la tarea realizada para luego seleccionar algunas al azar y formularlas al panel o al grupo.</p> <p>- En la sesión de clase en la que corresponde entregar el trabajo:</p> <p>Conformar cinco paneles.</p> <p>Seleccionar un panel al azar. Esto permitirá que cada equipo reflexione sobre la institución estudiada y sobre una situación problemática detectada.</p> <p>Dar a cada panelista diez minutos para que exponga su análisis y posición ante la problemática ambiental confrontada en la comunidad escolar y plantear alternativas de solución.</p> <p>- Intervención del practicante para añadir información, introducir posiciones beligerantes, antagónicas a los planteamientos presentados, todo con la finalidad de que cada equipo o panelista asuma una posición fundamentada, razonada sobre el tema en discusión.</p> <p>B.- Una vez entregado el trabajo de campo, sobre la base de la información específica, el practicante puede plantear la discusión utilizando el método del desempeño de roles. Cada integrante del equipo, asume un papel representando las instancias de la institución y abordan el análisis de una problemática ambiental escolar, para tratar de encontrar alternativas viables de solución a la misma. El practicante guía la simulación,</p>	<p>- Procesos de pensamiento demostrados: uso de la inducción, de la deducción, deducción de conclusiones hipotéticas</p> <p>- Enjuiciamiento de la información.</p> <p>- Tipo de preguntas formuladas.</p> <p>- Planteamiento o análisis de dilemas o situaciones conflictivas.</p> <p>- Sustentación de los juicios emitidos.</p> <p>- Participación razonada en las discusiones grupales.</p> <p>-Fluidez en la expresión verbal y escrita.</p> <p>Procesos de pensamiento demostrados: uso de la inducción, de la deducción, deducción de conclusiones hipotéticas</p> <p>- Enjuiciamiento de</p>

		<p>formula preguntas divergentes para estimular la participación continua del grupo. Puede tomar treinta minutos de la clase para esta actividad.</p> <p>-La indagación acerca de los organismos encargados de la conservación y defensa del ambiente en su localidad será un vehículo para sensibilizar al estudiante hacia ellas y, consecuentemente, para desarrollar en él o ella valores como el de identidad local, regional y nacional, compromiso, responsabilidad personal y social.</p> <p>-Además, la intervención en las entrevistas, en las participaciones en clase, en el panel sugerido, propiciarán el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje escrito y oral y con ello, el dominio del idioma materno.</p>	<p>la información.</p> <p>- Tipo de preguntas formuladas</p> <p>-</p> <p>Planteamiento o análisis de dilemas o situaciones conflictivas.</p> <p>-</p> <p>Sustentación de los juicios emitidos.</p> <p>-Participación razonada en las discusiones grupales.</p> <p>-Fluidez en la expresión verbal y escrita.</p> <p>-Procesos de pensamiento demostrados: uso de la inducción, de la deducción, deducción de conclusiones hipotéticas</p> <p>-</p> <p>Enjuiciamiento de la información.</p> <p>-Tipo de preguntas formuladas</p> <p>-Planteamiento o análisis de dilemas o situaciones conflictivas.</p> <p>-Sustentación de los juicios emitidos.</p> <p>-Participación razonada en las</p>
--	--	---	--

			<p>discusiones grupales.</p> <p>-Fluidez en la expresión verbal y escrita.</p>
--	--	--	--

**A manera de conclusión**

Según Feroso (2000), las sociedades están exigiendo que la formación producto del sistema educativo de respuesta a sus necesidades, por cuanto esa formación está vinculada con sus posibilidades intrínsecas de crecimiento y de generación de bienestar. Enfatiza este autor lo efímero de los saberes y la corta permanencia en el tiempo de las capacidades adquiridas en la actualidad dada la vigencia de la sociedad del conocimiento, en la cual "la consecución de un empleo ya no está fincada en la posesión de un título o de una certificación académica, sino más bien en una efectiva adquisición de actitudes, aptitudes y conocimientos" (p. 125) Esta afirmación realza la importancia y relevancia que tiene el hecho de que los docentes, desde su etapa de formación y durante su ejercicio profesional, aborden un proceso instruccional dirigido a cumplir las expectativas sociales fundamentadas en los preceptos legales que rigen el sistema educativo.

En el caso Venezolano, en la búsqueda del Equilibrio Social planteado en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, los principios de universalidad y corresponsabilidad en los que se sustenta dicho Plan obligan a las instituciones educativas, y dentro de ellas a los docentes, a ser solidariamente responsables del bienestar individual y colectivo, mediante la toma de decisiones y puesta en práctica de acciones tendentes a garantizar a la población estudiantil el disfrute pleno de su derecho a la educación, en las condiciones de calidad que le establece la Carta Magna (1999), para el logro de las competencias, aptitudes, actitudes y valores señalados en la Ley Orgánica de Educación (1980). La viabilidad de la

satisfacción de estas expectativas puede ser canalizada a través de la planificación del proceso instruccional correspondiente.

La planificación del proceso instruccional es, entonces, una tarea inherente al hecho educativo. Esta planificación, al considerar los supuestos teóricos plasmados en el desarrollo de este trabajo y ser aplicados como se visualiza en la propuesta de planeamiento didáctico estratégico presentada, puede orientar la praxis docente en cualquier nivel de nuestro sistema educativo dirigida a lograr los objetivos establecidos para alcanzar la formación integral de cada ciudadano y, con ello, las metas de desarrollo nacional. Las Instituciones de Formación Docente, a través del componente curricular Práctica Profesional, pueden contribuir a la formación del ciudadano crítico tan necesario en los tiempos que transcurren y por venir en nuestro país, dado el alcance de su quehacer praxeológico reflejado en la certeza de su posibilidad de influencia en la población estudiantil de los niveles educativos precedentes, a través de los estudiantes docentes.

Es imperativo que se forme a los futuros docentes para que internalicen el sentido, la esencia de lo que Correa (1999) denomina la nueva enseñanza, aquella en la que no se puede "enseñar a enseñar sin mucha preocupación sobre el qué, por qué y para qué se va a enseñar" (p. 48), porque como bien lo expresa Monereo (2001), "enseñar al alumno a reflexionar sobre la manera como aprende nuestra materia y la forma como podría seguir aprendiendo más y mejor, no tiene por qué suponer un espacio de tiempo extra, ni la introducción de nuevas asignaturas", agregaríamos que sólo supone una mayor preocupación y dedicación. Esta preocupación es el punto de partida de la propuesta de planeamiento didáctico presentada como plataforma interpretativa de desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, la cual no tiene fronteras de nivel educativo ni barreras epistemológicas en la sociedad del conocimiento cuyo telos, dados los crecientes y vertiginosos avances tecnológicos, está dirigido a que sus miembros aprendan cómo aprender y aprendan a pensar críticamente.

### Referencias

- Araujo, J. B. y Chadwick, C. B. (1988). *Tecnología educativa. Teorías de instrucción*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bedoya M., J. I. (1998). *Pedagogía. ¿Enseñar a pensar?* Bogotá: ECOE Ediciones.
- Beyer, B. (1998). *Enseñar a pensar*. Pichincha: Editorial Troquel.
- Bloom, B., Hastings, T. y Madaus (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. (7ma ed). Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Christensen, C. R. (1991). *The discussion teacher in action: questioning, listening, and response. Education for Judgement*. Roland Christensen, David Garvin, and Ann Sweet Editors. Boston: Harvard Business School Press. Pp. 153-174.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas: s/d.

Correa de Molina, C. (1999). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cornbleth, C. (1985). Critical thinking and cognitive proceses. In William B. Stanley, (Ed.) *Review of Research in Social Studies Education: 1976-1983*. Bulletin No. 75. Washington DC: National Council for the Social Studies, 11-63. ED 255469. En <http://www.google.com>. Consulta: 21-09-2004.

Critical Thinking: *Basic Questions and Answers. Questions*. En: <http://www.criticalthinking.org/University/questions.html>. Consulta: 20-10-2004. Autor.

Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*. 43(2), 44-48.

Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*. 18(3), pp. 4-10.

Fermoso, J. (2000). Las nuevas demandas de la formación. En Solana, F. (Ed). *Educación ¿Para Qué?* México: Editorial LIMUSA.

Fowler, B. (2002). *La Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico*. En: <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0014>. Consulta: 24-04-2005.

Gallego C., J. (2000). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Editorial Escuela Española.

González V., A. (1994). *PRYCREA. Desarrollo Multilateral del Potencial Creador*. La Habana: Editorial Academia.

González, H. (2005). *No coma entero, piense críticamente*. EDUTEKA. Entrevista a la Educación. En: <http://www.eduteka.org/reportaje.php3?ReportID=0009>. Consulta: 24-04-2005.

Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Reigeluth, Ch. (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte I*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Joyce, B. and Weil, M. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.  
24. Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial No. 2635*. (Extraordinario). Julio 28, 1980. Caracas: Editorial La Torre.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Martínez, F., J. R. (2002). Aprender: Necesaria unión entre el Querer, el Saber y el Poder. *Revista de Pedagogía* [online]. ISSN 0798-9792. Septiembre, Vol. 23, No.68. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000300006&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000300006&script=sci_arttext&tlng=es) Consulta: 22-04-2006.
- Mayer, R. E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En Reigeluth, Ch. (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte I*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Mendoza N., A. (1999). *Las preguntas en la escuela como estrategia didáctica*. México: Editorial Trillas.
- Michel, G. (2001). *Aprende a aprender*. México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación (1993). *Plan Decenal de Educación 1993-2003*. Consejo Nacional de Educación. Caracas: Impresiones Luis Urbina.
- Ministerio de Educación (1995). *Plan de Acción*. Caracas: s/d. Autor.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional, CBN*. Nivel de Educación Básica. S/D. Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999). *Proyecto Educativo Nacional*. Versión Preliminar de la Sistematización de las Propuestas Regionales. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: s/d. Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *Informe Venezuela*. En: [http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=30](http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=30) Consulta: 24-10-2005.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Revista Aula de Innovación. No.100*. En: [http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/La\\_ense%C3%B1anza\\_estrategica.htm](http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/La_ense%C3%B1anza_estrategica.htm). Consulta: 22-04-2006.
- Nieto, G., J. M. (1997). *Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Paredes, Y. (2005). *Currículo y Transformación Educativa*. En: <http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Conteni2&pa=showpagina&pid=329>. Consulta: 24-10-2005.
- Paul, R. (1998). Dialogical thinking: critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. En Sternberg R. and Baron, J. Editors. New York: W.H. Freeman and Company.
- Paul, R. Content is Thinking, Thinking is Content. En: <http://www.criticalthinking.org/University/content.html> Consulta: 03-10-2004.
- Piaget, J. (1970). *Educación e instrucción*. (2da ed.) Buenos Aires: Editorial Proteo.

Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. En: <http://www.mpd.gov.ve/pdeysn/plan.htm>. Ministerio de Planificación y Desarrollo. Consulta: 30-10-2005.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Pozo, J. I. (2006). *Los alumnos saben cosas que la sociedad no valora*. Clarín.com. En: <http://www.clarin.com/diario/2006/02/19/sociedad/s-00301.htm> Consulta: 22-04-2006.

Sánchez Margarita (de) (1996). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento*. México: Trillas.

Scriven, M. and Paul, R. (1992). *Defining critical thinking*. En: <http://www.criticalthinking.org/university/defining.html>. Consulta: 20-03-2004.

Three Categories of Questions: Crucial Distinctions. En: <http://www.criticalthinking.org/University/3catquest.html> Consulta: 20-10-2004.

## **LA AUTORA**

**Haydée Paéz:**

Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas, Centro de Investigaciones Educativas, [hgpaez@uc.edu.ve](mailto:hgpaez@uc.edu.ve), [hpaez@postgrado.uc.edu.ve](mailto:hpaez@postgrado.uc.edu.ve)

Licenciada en Educación. Doctora en Educación. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Profesora Titular Jubilada en servicio activo. Miembro de la Comisión de Evaluación Institucional. Jefe de Programa de Maestría en Desarrollo Curricular. Investigadora adscrita al Centro de Investigaciones Educativas. Responsable de la Línea de Investigación Evaluación Curricular.

## **Datos de la Edición Original Impresa**

Páez, H. (2006, Junio). Planeamiento didáctico estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una visión desde la práctica profesional docente. *Paradigma*, Vol. XXVII, N° 1, Junio de 2006. / 103-127