

Programa ARDESOS-DIAPROVE

4

Pag. 77

argumentación
Decision
Solución
Salamanca

Pag. 78

Diagnóstico
Pronóstico
Verificación

Cap. 3

Pag.

2

Hasta aquí hemos hecho un recorrido por las iniciativas que buscan mejorar el pensamiento crítico, con el fin de saber cuál es la mejor forma de conseguirlo. Hemos transitado por los orígenes y la naturaleza del pensamiento crítico. Nos hemos detenido a reflexionar sobre los criterios que hacen posible ese cambio y los que nos permiten evaluarlo. Sustentados en estos buenos pilares, hemos estudiado las diferentes iniciativas de intervención en PC y hemos desvelado las aportaciones realmente imprescindibles de cada una de ellas, así como sus propuestas más discutibles, e incluso, en algunos casos, insostenibles. Después de sopesar las ventajas e inconvenientes de todas, hemos terminado realizando una valoración global de todos estos esfuerzos por el cambio en PC. Ahora nos corresponde continuar solo en una dirección: a saber, demostrar si hemos aprovechado convenientemente las enseñanzas de tantas iniciativas destinadas a la mejora del PC. En definitiva, nos toca pasar el examen para valorar si hemos sido buenos o malos alumnos, si hemos sabido aprovechar tanta sabiduría o, por el contrario, si la hemos desperdiciado.

Después de tantas décadas de investigación aplicada en este campo del desarrollo de programas de PC, ¿cuál sería la iniciativa ecléctica real, no ideal, que más nos convencería? De la valoración de las diferentes corrientes hemos ido sacando algunas conclusiones, ya expuestas, que serán nuestra guía a la hora de describir esa iniciativa que sería la más deseable. Lo primero que hemos de tener en cuenta es que la mayoría de las iniciativas de esta clase no son específicas para habilidades concretas, salvo excepciones de las que no nos he-

mos ocupado. Estos esfuerzos son generales, buscándose mejorar el PC, no parte del mismo. Si alguien va acometer semejante empresa, debe ser ambicioso y buscar que los resultados compensen tamaño esfuerzo. Por ello, un programa de estas características debe responder a los siguientes criterios.

1. Abordar las habilidades fundamentales de PC.
2. Incluir la mayor parte de las metodologías que han demostrado funcionar.
3. Saber cuáles son los procedimientos que funcionan y cuáles no.
4. Incorporar progresivamente los procedimientos que demuestran ser los mejores.
5. Demostrar que es la mejor apuesta entre las existentes.

Las habilidades de PC que se alcanza a aprender o enseñar, decíamos, son las que se pueden definir y especificar o detallar. Estas deben partir de la concepción misma de pensamiento crítico, lo que en nuestro caso significa alcanzar la mejor explicación para un hecho, fenómeno o problema, con el fin de saber resolverlo eficazmente. Por otra parte, entendíamos por PC la capacidad de razonar y decidir para resolver de manera eficaz. Debemos precisar que estas habilidades fundamentales son componentes cognitivos del pensamiento crítico, aunque existen otros componentes no cognitivos importantes, como ya hemos señalado.

En la figura 4.1 representamos las relaciones que se establecen entre todos los componentes del pensamiento crítico, sean o no cognitivos. La naturaleza del pensamiento es esencialmente propositiva, pensamos por y para algo, de modo que los aspectos motivacionales, actitudinales o disposicionales desempeñan un papel fundamental en su funcionamiento. El interés, el querer algo, está detrás de cada una de nuestras acciones. Paul y Elder (2006) recurren a la tríada clásica para señalar las funciones básicas de la mente: pensamiento, sentimiento y voluntad. Como vemos, las palabras cambian, pero las ideas apenas lo hacen. El pensamiento no es cognición solo, ni un sistema lógico únicamente, como el maravillosamente descrito por Asimov (1950/1975). Volviendo a la figura 4.1, es importante entender cuál es el combustible del pensamiento, y también el hecho de que este motor nunca se pondrá en marcha sin

energía (¿Termodinámica de la física o de psicología?). A la hora de perfeccionarlo, debemos incorporar todos estos componentes necesarios, entre los que se encuentra la capacidad de imaginar cómo son nuestros procesos mentales, cómo procedemos y qué logramos. La metacognición, ya lo hemos resaltado, es otra parte imprescindible de una metodología como la que debatimos. Ahora bien, ¿se trata de habilidades o componentes enseñables? Conviene precisar que lo enseñable es claramente lo cognitivo y algo de lo no cognitivo, porque la motivación se estimula o promueve, no se enseña. Los conceptos de conocimiento y sabiduría, las mimbres con las que urdimos nuestra mente, son su base. La representación mental, el conocimiento, solo se convierte en sabiduría cuando somos capaces de aplicarlo a la realidad, cuando lo sacamos de nuestra mente y lo colocamos convenientemente en el mundo. Para la empresa que nos ocupa, solo falta tomar postura sobre si es el conocimiento el que hace que se desarrolle el PC o a la inversa, y ahí nuestra apuesta es clara: son las habilidades las que deben enseñarse directamente, mientras que el dominio es secundario.

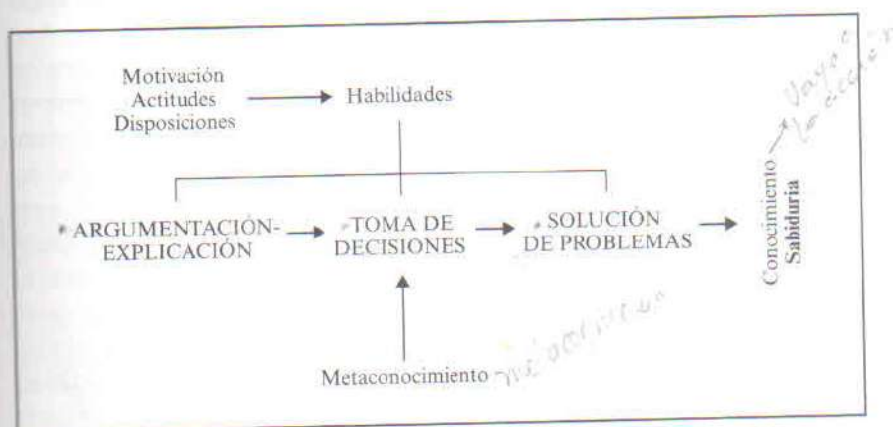


Figura 4.1.—Componentes del pensamiento crítico (modificado de Saiz y Rivas, 2011, p. 36).

Hemos establecido cuáles son los componentes del pensamiento crítico y qué debemos considerar en una iniciativa de instrucción idónea, pero aún falta unir y relacionar todos estos elementos. Normalmente, encontramos descritas las habilidades en las que se ins-

truye, con los componentes puestos uno al lado del otro, pero falta conocer la relación que existe entre ellos, cómo se influyen mutuamente. Posiblemente sea Lipman (2003) el que ha desarrollado la teoría más completa de pensamiento crítico y creativo, y en segundo lugar el grupo de Paul, con sus estructuras universales del pensamiento (Paul y Elder, 2006). Sin embargo, ninguno de ellos formula una propuesta de relación entre esos elementos.

Cuando decíamos que el pensamiento es propositivo, podemos añadir que el pensamiento crítico es doblemente intencional, pues pretende lograr nuestras metas y además del mejor modo posible, no de cualquier modo. Ayudémonos con la figura 4.2: el fin último del PC es el cambio, esto es, pasar de un estado de bienestar a otro mejor. Puede tocarnos la lotería y nuestro estado de bienestar cambia, sin ninguna necesidad de la fatigosa ayuda del pensar; lamentablemente, esto no suele suceder y, por más que lo intentemos evitar, esa fatigosa ayuda es nuestra única apuesta segura, o casi. Otra cuestión es que decidamos apostar, pero si lo hacemos ese cambio solo se producirá como consecuencia de unos resultados, pero no cualesquiera, sino los mejores. La eficacia no es otra cosa que esto, lograr nuestras metas del mejor modo posible.

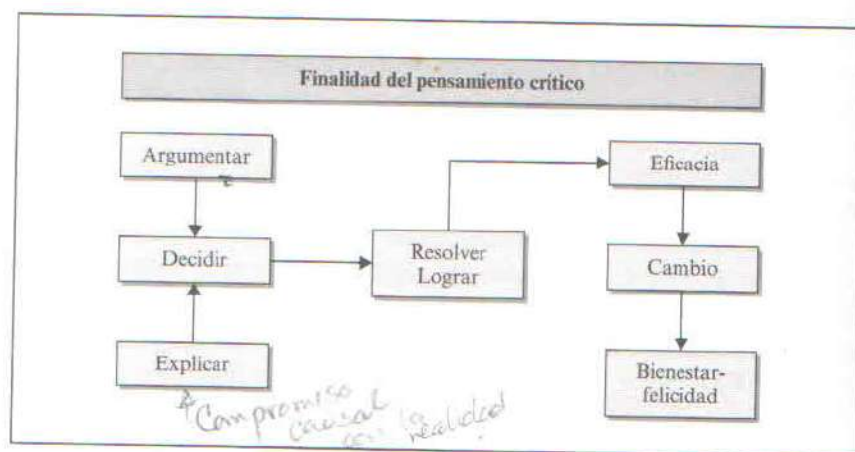


Figura 4.2.—Componentes del pensamiento crítico: relación y finalidad (Saiz, 2016).

Hay muchos resultados posibles, pero para nuestros fines siempre hay unos mejores que otros; dentro de esta lógica elemental, por

definición siempre habrá uno mejor que los demás. Este es al que deberíamos aspirar. Ya sabemos que la vida se encarga de darnos aproximaciones, pero nuestra apuesta debe ser por la eficacia, por la mejor respuesta, por la mejor solución. Hasta dónde lleguemos o lo que logremos dependerá de cómo usemos, ahora sí, nuestra maquinaria cognitiva. Alcanzar un fin es resolver o lograr algo, y para esto disponemos de mecanismos que nos dicen cuál es el mejor modo de actuar. Tomar decisiones y solucionar problemas son habilidades fundamentales que se relacionan como donante y receptor. Las estrategias de decisión son previas a una solución, por lo que son el donante. Elegir un curso de acción siempre es previo a su ejecución, de modo que es fácil entender que las decisiones contribuyen a la solución, aunque solo sea porque suceden antes.

Si seguimos con esta lógica sencilla, las decisiones no deben ir antes de la reflexión, aunque las más de las veces puedan, y así suceda, para desgracia de quien elija de este modo. Reflexión... Es una palabra hermosa e importante, pero debemos precisarla. Como hemos visto, las habilidades más fundamentales de PC se han reducido en muchos casos a razonamiento (véase la corriente CRRAR) y, hasta cierto punto, justificado. Detrás hay toda una corriente epistemológica muy importante, dentro de la cual, de esta teoría de la argumentación no se diferencia, al menos sintácticamente, argumentación de explicación. Sin embargo, esta distinción es esencial en la práctica, pero no tanto en la teoría. Solo nos centraremos en una diferencia esencial para nuestro propósito aquí y ahora. Hay mucho que decir sobre estos dos conceptos fundamentales, pero no en este lugar. Simplifiquemos la discusión: la argumentación puede tener que ver con valores y con realidades, pero la explicación solo con lo segundo. Podemos argumentar sobre creencias, sobre convicciones, sobre hechos, pero solo podemos explicar realidades. Es más, frente a una explicación de la realidad, la argumentación, de existir, solo es un actor secundario, y en definitiva prescindible. Dicho esto, la consecuencia es obvia: la habilidad primordial del PC siempre será la explicación (en la figura 4.2 no se resalta ese recuadro por razones estéticas, como ahora se entenderá). Justifiquémoslo mejor.

El cambio que se quiera conseguir siempre se expresa en la realidad, salvo para un psicótico. Los problemas siempre se manifiestan y se resuelven con acciones, y estas siempre son una realidad. Una argumentación sobre realidades ayuda a la explicación de las mis-

mas, mientras que una sobre valores sustenta una creencia o una convicción. Pero las creencias siempre influyen en la conducta, y por tanto, indirectamente, la argumentación termina siendo siempre sobre realidades. Uno puede argumentar, por ejemplo, solo a favor o en contra del aborto, y llegar a la convicción de que es bueno o malo, y, en consecuencia, manifestarse a favor o en contra de que se permita. Pues bien, decíamos que decidir va antes que resolver; es más, resolver siempre es decidir algo en alguna dirección, siempre es elegir, siempre es optar. Continuando con esta lógica, además, es decidir solo dos cosas posibles, lo mejor o lo que no lo es, o lo es menos. Dicho de otro modo, es decidir entre la mejor opción posible frente a todas las que queramos imaginar. Simple, pero indiscutible. Resolver es una cuestión dicotómica, sin más. Pero aquí hay una petición de principio: ¿Cómo llegamos a la mejor solución? La respuesta es: mediante la mejor explicación de la realidad. Ahora cobra sentido por qué nos gusta más la definición de pensamiento crítico, en la que se dice que es *alcanzar la mejor explicación para un hecho, fenómeno o problema, con el fin de saber o resolverlo eficazmente*. Llegados a este punto, el lector que aún no se haya muerto se preguntará por qué en la figura 4.2 la argumentación no apunta a la explicación, en lugar de a la decisión. Porque no siempre colabora con la explicación directamente. Pero no compliquemos más lo que debe ser más transparente; nos basta con señalar esta relación, nada más.

Un programa idóneo debe abordar las habilidades fundamentales de PC. Desde nuestra discusión, hemos especificado las primordiales y el papel que desempeñan. Lo siguiente a lo que estamos obligados a responder es: ¿Qué metodología emplear? Hemos concluido anteriormente que un esfuerzo de esta naturaleza debe ser incluyente, procedimentalmente hablando. De toda la revisión y valoración de las corrientes hemos extraído varias conclusiones que empleamos en el desarrollo de un programa de PC denominado ARDESOS: *AR*gumentación/*DE*cisión/*SOL*ución/*Salamanca* (Saiz y Rivas, 2008a, 2011, 2012). Vamos a ayudarnos de la figura 4.3 para su descripción. Además, se puede encontrar información complementaria en la web de nuestro grupo de investigación: *Pensamiento Crítico y Psicología Positiva*: <http://www.pensamiento-critico.com/>.

El acrónimo, como se puede observar, ya indica las habilidades que se van a desarrollar. En su origen, este programa se construye empleando la mayoría de las técnicas que han funcionado en otras

iniciativas. Se emplean habilidades definibles, con procedimientos de enseñanza directa, e independientes de un dominio. Se incorporan metodologías como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas, de Morales, Rivas y Saiz, 2015; Saiz y Rivas, 2012), la cual se aplica con métodos parcialmente directivos de trabajo en equipo. Además, se incluyen técnicas de motivación, derivadas de un modelo de expectativa-valor clásico (Olivares, Saiz y Rivas, 2013; Valenzuela, Nieto y Saiz, 2011). Adicionalmente, en el programa se emplean materiales de diversa índole, verbales, orales y audiovisuales (no se emplean rúbricas y portafolios, como se indica en la figura 4.3, ya que esta incorporación corresponde a la versión 2 del programa, que después explicaremos). Se utilizan problemáticas de situaciones cotidianas de diferentes ámbitos o dominios (educación, salud, laboral, relaciones personales...). La enseñanza directa no se trabaja desde los mecanismos o estrategias correctas, sino desde los sesgos y defi-

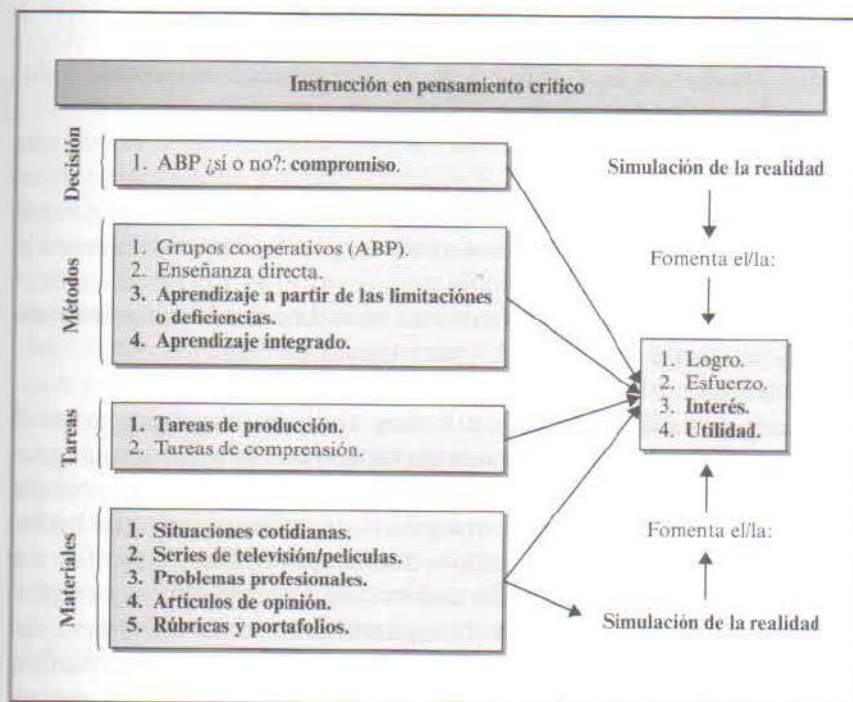


Figura 4.3.—Características del programa ARDESOS (modificado de Saiz, Rivas y Olivares, 2015, p. 11).

ciencias del pensamiento, y de manera integrada. Aquí se les da la misma importancia a las tareas de comprensión que a las de producción. Démonos cuenta que lo normal, en la mayoría de los programas, es trabajar solo la comprensión. El diseño del programa está pensado para aplicarse en un máximo de sesenta horas presenciales y un mínimo de cuarenta, con el apoyo de Internet, y solo para una edad mínima de 16-17 años y adultos.

Queremos destacar que no nos hemos dedicado a recoger solo lo que funciona, como se puede ver en esta sucinta descripción, aunque sí hemos sido consecuentes con lo que creemos que debe incorporarse, por ser muy difícil su cuestionamiento. Este programa es *novedoso* en los siguientes aspectos:

1. Incorporación de una metodología de trabajo en equipo, ampliamente contrastada, que se aborda desde el ABP.
2. Incorporación de técnicas de motivación, lo que obliga a comprometerse con un sistema de trabajo determinado y cumplir con un plan de actividades.
3. Trabajo en profundidad, desde los sesgos, limitaciones y deficiencias de nuestro sistema cognitivo.
4. Aprendizaje integrado de las habilidades, con el fin de que tengan sentido.
5. Utilización de tareas de comprensión y producción, ya que ambas implican mecanismos de pensamiento diferentes y, por tanto, deben fomentarse.
6. Utilización de problemáticas variadas, desde materiales diversos (véase figura 4.3 para mayor claridad).

Con estos sólidos mimbres hemos aplicado el programa en el nivel universitario, con el fin solamente de ver si la metodología globalmente funciona. Esta iniciativa de intervención pretende aprender de lo que se ha hecho bien y corregir lo que, creemos, no se ha hecho tan bien. Para ello, consideramos que no es posible desarrollar un programa si no lleva aparejada una evaluación conceptual y empírica. La primera ya está hecha; la segunda debe, a nuestro juicio, incorporar medidas de rendimiento junto con otras estandarizadas, como hemos venido defendiendo antes en este libro. Dado que, en nuestro idioma, no existe ninguna prueba adecuada, hemos tenido que desarrollar y validar una propia, el test de pensamiento crítico

PENCRISAL (Rivas y Saiz, 2012; Saiz y Rivas, 2008b). Una vez que hemos dispuesto de una herramienta psicométricamente estandarizada, hemos probado el programa, con resultados aceptables pero mejorables (Saiz y Rivas, 2011, 2012). La conclusión que destacaríamos de los datos obtenidos de la primera versión del programa es que logramos nuestro objetivo más importante: disponer de una metodología de aprendizaje del PC que funcione. Lo menos importante en ese momento era comprobar que había habilidades que mejoraban razonablemente bien, y alguna no tanto.

La siguiente pregunta que nos teníamos que plantear consistía en averiguar qué aspectos de esta metodología general eran los que realmente producían un efecto significativo después del aprendizaje. Tras aplicar el programa durante un tiempo y estudiar con detalle los protocolos de respuesta al test, y tras analizar las pruebas de rendimiento, realizamos tres modificaciones importantes en el método:

1. Incorporar las técnicas de las rúbricas y portafolios.
2. Incrementar las actividades prácticas.
3. Emplear más problemas personales y profesionales.

En realidad, las variables que estábamos añadiendo al programa eran *especificidad* y *actividad ecológica*. Si observamos bien, lo que hace la primera versión es reforzar la enseñanza directa. La segunda versión del programa muestra claramente una mayor eficacia en comparación con la primera (Saiz, Rivas y Olivares, 2015). Además, debemos resaltar que no solo hemos obtenido una magnitud mayor del efecto, sino que también hemos logrado una cierta generalización del aprendizaje. De los tres criterios estudiados, por tanto, nos faltaba por lograr el de la permanencia. Para ello hemos dejado transcurrir un plazo de cuatro años, después del cual hemos podido conseguir una sólida permanencia de los efectos del aprendizaje adquiridos cuatro años atrás (Rivas y Saiz, 2016a).

Aun así, sentíamos que nuestro procedimiento permitía esperar mejores resultados, por lo que de nuevo comenzamos por cambiar el modelo conceptual. Puesto que ambas versiones del programa ARDESOS se diseñan en torno a la *argumentación* como proceso integrador de las diferentes habilidades de pensamiento (Saiz y Rivas, 2008a), modificamos el programa, de modo que la *explicación* pasó a ser el mecanismo aglutinador de todos los demás (Saiz,

2015). En este caso, la consecuencia inequívoca de dicho planteamiento es que la *eficacia* debe ser el factor decisivo en el aprendizaje del PC (véase figura 4.2).

Esto nos ha llevado a modificar sustancialmente la metodología ARDESOS v2, incorporándole otra que vamos a denominar **DIA-PROVE** (**DI**Agnóstico, **PRO**nóstico y **VE**rificación); los pormenores de esta técnica se encuentran en Saiz y Rivas (2016). De nuevo, para facilitar su descripción nos vamos a ayudar de la figura 4.4, en la que intentamos sintetizar los rasgos fundamentales de la instrucción, que es de lo que nos ocupamos en este libro. Para no complicarnos mucho con la base conceptual, que se puede encontrar en Saiz (2015, 2016), digamos que hemos apuntalado tres pilares de nuestra metodología. Hemos desarrollado, detallado y trabajado con más intensidad uno de los rasgos novedosos del método, el de las deficiencias y los sesgos. Hemos aprendido que hay una especie de limitaciones generales que obstaculizan cualquier técnica de aprendizaje y que, si no se empieza por aquí, la instrucción nunca funcionará. Por tanto, comenzamos por diagnosticar las deficiencias cognitivas, que se encuentran sintetizadas en la figura 4.4, en la abreviatura **DEFISESGOS** (identificación de las deficiencias y sesgos). La «teoría del mundo justo», es decir, suponer que no hay conducta sin móvil, la redundancia de las palabras o la imperiosa necesidad de dar sentido a las cosas, hacen que nuestro funcionamiento o nuestra capacidad de solución de problemas fracase nueve veces de cada diez.

Una vez terminada la labor de diagnosticar los obstáculos que impiden que nuestra mente alcance sus metas, necesitamos imaginar o buscar una explicación única para el problema o situación a solventar. En la figura 4.4 empleamos una nueva abreviatura para esto, **BUSEXPLICA** (buscar una explicación única). Recordemos que hemos hecho de la explicación y, por tanto, de la causalidad, el centro alrededor del cual gravita todo el pensamiento crítico; ahora bien, para alcanzar una explicación que no admita contraejemplos o sea eliminada por los hechos debemos llevar a cabo otro tipo de prácticas, recordando la afirmación, en otro terreno, de un sabio profesor de lengua, en la que decía que «nos esforzamos mucho y bien en que nuestros estudiantes lean y escriban bien, pero apenas dedicamos tiempo a que hablen bien». La lengua escrita y la hablada utilizan registros diferentes, que vienen impuestos por sus características también distintas: muy volátil y dinámica la oral, estática y fija la escrita.

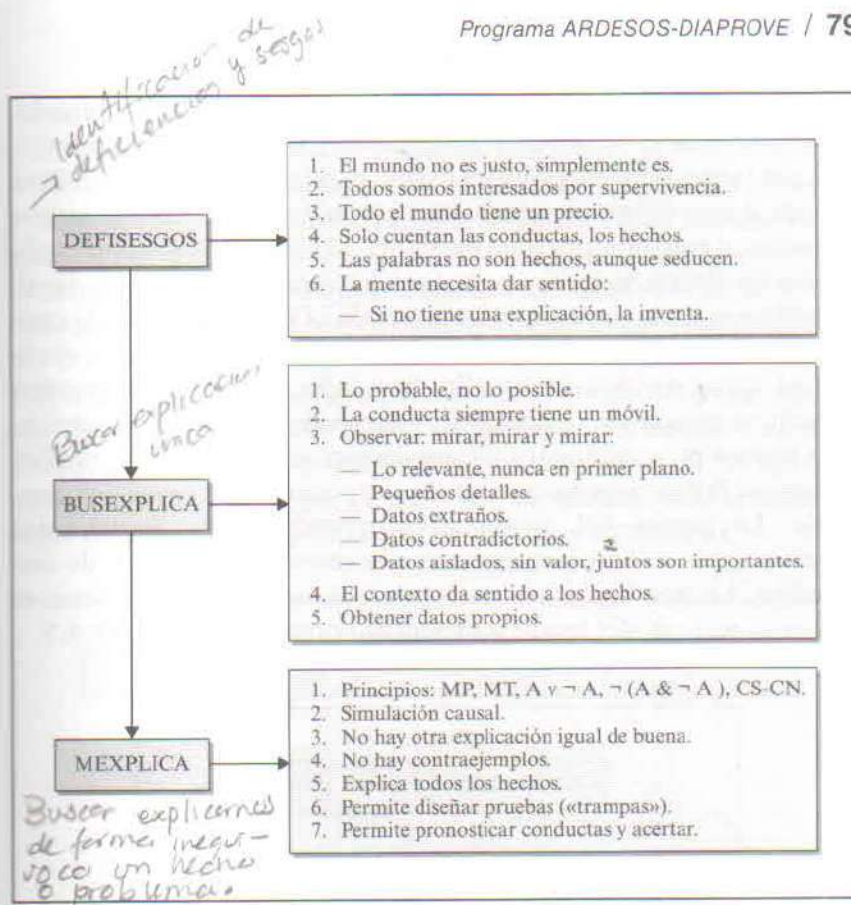


Figura 4.4.—Metodología parcial del DIAPROVE (Saiz, 2016).

Algo parecido sucede cuando aspiramos a pensar bien. Los acontecimientos reales, lo mismo que la lengua escrita, tienen un carácter fijo y estático, pero para estudiarlos hemos de actuar con sumo cuidado y atención. Para ello, es importante ser *un pensador con botas, no con bata* (casi lo mismo que ser un biólogo de bota o de bata). Para mancharse las botas de barro no hay que recoger los datos cosificados, sino que hay que buscarlos, ir a la pesca de ellos a la calle. Dicho con más precisión, debemos pararnos en los pequeños detalles, saber que lo que parece relevante en una primera observación no lo es, y que son los datos extraños, contradictorios y aislados los que nos lo cuentan todo. En definitiva, pensar críticamente se compone de un ochenta por ciento de mirar, mirar y volver a mirar, y un veinte por ciento de deducción.

Finalmente, debemos buscar el refrendo del único juez insoslayable, los hechos. Nuestro fin no es especular o teorizar, sino resolver; por tanto, debemos verificar si esa explicación única lo es. Para ello, de nuevo debemos seguir unos pasos resumidos con la última abreviatura (torturadora para el lector), MEXPLICA (buscar explicarnos de forma inequívoca un hecho o problema). Ahora, ya sí, necesitamos de la potente maquinaria de la deducción y de la causalidad (Saiz, 2015, 2016); pero no temblemos, no se necesita realizar un curso de lógica para ello, bastando tan solo con manejar principios básicos de deducción y causalidad. Si, además, empleamos buenos procedimientos de simulación causal y nuestras predicciones no fallan, seguro que nuestra explicación es cierta, no probable. La figura 4.4 ayuda a comprender esto. Todas estas observaciones se han incorporado a la nueva metodología de instrucción. Lo que buscamos en esta nueva versión del programa es lo que se resume, del modo más sencillo posible, en la figura 4.5.

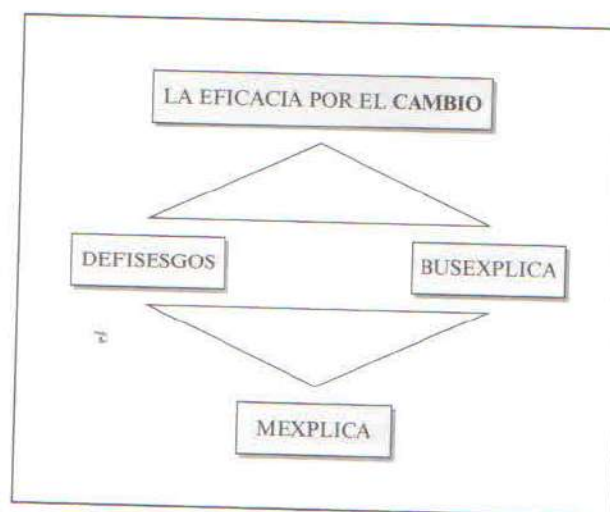


Figura 4.5.—Triángulo fundamental del DIAPROVE (Saiz, 2016).

En lo referente al procedimiento de aprendizaje, un modo de sintetizar todos los pasos seguidos (detallados antes) sería ayudándonos del esquema que aparece en la figura 4.6. En él se han destacado ocho pasos a seguir, en un orden determinado, en el proceso

de enseñar o aprender PC. El *contexto* sería el punto de partida, pues es el que determina el problema o la cuestión, el enfoque y el marco de actuación. La pregunta de partida, por ejemplo cuál es el asunto del que nos ocupamos, tratamos o abordamos, viene determinada por el contexto o la situación. Sin este marco de referencia, toda nuestra reflexión o toda estrategia de actuación estarían desenfocadas o desorientadas; en definitiva, carecerían de sentido. Pensar críticamente exige hacerlo dentro de un contexto, que proporciona los primeros aciertos, pero también los primeros errores de nuestro curso de acción; enmarcar un problema es posible en un contexto concreto y de una naturaleza determinada. A partir de aquí, o desde aquí, ya podemos poner en marcha toda la metodología del DIAPROVE, detallada antes (véase figura 4.6).

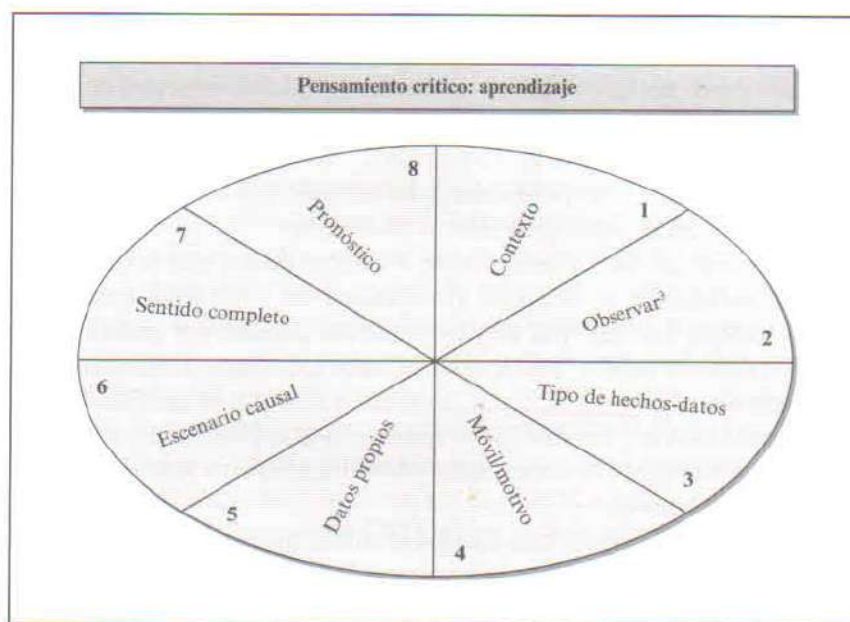


Figura 4.6.—Aspectos relevantes en el proceso de aprendizaje del PC con el DIAPROVE.

Como decíamos, *mirar, mirar y mirar* es la segunda tarea que debemos abordar y mejorar en el proceso de enseñar o aprender PC. Sin una buena capacidad de observación, no es posible descubrir o

desvelar los hechos determinantes en una situación y, por consiguiente, nunca alcanzaríamos la explicación única de un fenómeno o problema. Por consiguiente, nuestro método debe dedicar tiempo a desarrollar estas importantísimas dotes de observación. Con ellas ya podemos abordar los hechos y diferenciar sus tipos, para quedarnos con los que realmente importan. Un buen observador sabe que, casi siempre, los hechos relevantes no son los que aparecen como tales en primer lugar. La razón más obvia que apoya esta afirmación es que, al principio, disponemos aún de poca información, de modo que lo que se hace más llamativo en una primera mirada lo es por una razón de relevancia, digámoslo así, perceptiva, no explicativa. Además, los pequeños detalles o los datos extraños suelen ofrecer mucha más información que el resto, lo mismo que sucede con los hechos contradictorios. Los datos excluyentes hilvanan, las más de las veces, mucha información sin sentido, y permiten alcanzar, con una rapidez sorprendente, soluciones aparentemente complicadas. Por supuesto, no hay nada en este mundo que se mueva sin razón alguna, y los hechos, claro está, tienen que desvelar el móvil fundamental, el que da cuenta de todos ellos. No es necesario resaltar lo determinante que este paso cuarto es en todo proceso de comprensión o solución de una situación o problema.

Suele suceder, sin embargo, que los datos de los que disponemos no sean suficientes o, siéndolo, no resulten del todo fiables; muchos de los hechos con los que nos tropezamos pueden ser pistas falsas o callejones sin salida, por lo que se hace imprescindible recoger o producir nuestros propios datos; esta tarea siempre es necesaria, más aún, fundamental. En este paso quinto lo que producimos son hechos orientados por la coherencia y los vínculos con sentido, dentro de todo el contexto.

En el siguiente paso, con esta base sólida que constituye el hecho de tener bien encajadas la mayor parte de las piezas de la situación, ya podemos simular o imaginar lo único que le puede dar sentido a todo el escenario. Y este sentido solo se obtiene cuando buscamos relaciones causales; por ello, podemos decir en este punto que estamos en disposición de construir un escenario causal para explicar el problema o el asunto que nos ocupe. Pero no buscamos un escenario causal cualquiera, sino el *escenario causal* que dé un sentido único e inequívoco a nuestro empeño. En definitiva, buscamos, decíamos, la máxima eficacia. Si nosotros logramos dar un sentido

completo a los acontecimientos abordados y de manera única, no pueden existir modos alternativos de explicación de los acontecimientos. Por ello, si alcanzamos esto, finalmente podremos efectuar pronósticos certeros en ese contexto, sin ningún género de duda. Por supuesto, lograr anticipar los acontecimientos es ser capaces de probar nuestra explicación de los hechos de un modo incontestable. En definitiva, este sería el modo de verificación menos discutible que podemos ofrecer (véase la figura 4.6 para mayor claridad). Ilustremos todo este proceso con dos ejemplos reales, cotidianos y simples, para una mayor comprensión. La utilización de ejemplos reales es esencial, pues constituye el único modo de verificar nuestros pronósticos; por ello, siempre trabajamos con situaciones o problemas de este tipo.

Imaginemos que el día de nuestro cumpleaños recibimos un SMS de la DGT (Dirección General de Tráfico); fácilmente adivinaremos que esa notificación de un organismo estatal no va destinada a felicitarnos el cumpleaños. El contexto nos ayuda a entender que ese organismo no tiene entre sus cometidos el de alegrarle el día a los ciudadanos. Este mensaje, que realmente recibió el que escribe, encierra una enseñanza más importante de lo que parece: el marco de una situación o problema nos permite distinguir entre lo *posible* y lo *probable*; es este un matiz fundamental que nuestra mente no suele detectar, y menos de manera espontánea. Enmarcar una situación bien, contextualizarla debidamente, nos permite *excluir siempre lo posible*, pues es justo lo que es improbable, como lo es que desde esa institución nos feliciten por nuestro cumpleaños. Una vez hecho esto, podemos centrarnos solo en lo que realmente puede acontecer en esa situación, sin que nos distraigan especulaciones imposibles; no obstante, en la práctica esto es difícil de lograr. Pero sigamos con la DGT y las notificaciones reales que le envió a un ciudadano:

Un ciudadano recibe un SMS de la DGT. Usa dos coches, de los cuales uno está a su nombre. El SMS es una notificación de multa de un viaje que hizo, con el coche que está a su nombre, hace 12 días. Desde entonces no ha vuelto a usarlo, pero sí el utilitario que emplea a diario para ciudad. Hoy recibe otro SMS de la DGT, ¿otra notificación de multa? El enfado del ciudadano fue mayúsculo: «¿me persiguen todos los «multacar», todos los radares?».

La sorpresa y el disgusto del conductor son fáciles de imaginar: una multa y, después de unos días, otra notificación, que ya antes de leerla le enfurece. En este caso, la persona contextualiza muy bien la información: «Este organismo oficial solo se relaciona conmigo para informarme de todo lo que está relacionado con mi función de conductor y propietario de un auto». Sin embargo, la tarea de mirar, mirar y mirar no la realiza bien. Observar meticulosamente no consiste únicamente en realizar una actividad perceptiva; además de eso, consiste en *relacionar bien* los datos percibidos.

Digamos que es necesario percibir bien, pero no es suficiente. Lo fundamental es relacionar bien los datos. En el ejemplo anterior, el conductor padeció un enfado innecesario, ya que ni percibió ni relacionó bien. En ningún caso podía recibir una segunda notificación de multa. Simplemente revisando con cuidado la información caeremos en la cuenta de esta imposibilidad, puesto que podremos apreciar que no se ha observado ni relacionado bien la información. Tampoco se ha atendido a los datos realmente importantes, pero sí a los aparentemente relevantes, un SMS de este organismo. Con este proceder, es normal que el conductor se enfade, y mucho. Desde estos sencillos datos mal «mirados» es imposible saber la razón o el móvil de esta segunda notificación. Eso sí, nuestro protagonista está convencido de que «quieren su dinero». En esta situación, obviamente, no necesitamos datos adicionales, pues la simulación o la construcción del escenario causal único para dicha situación se efectúa con los hechos de los que dispone nuestro enfadado ciudadano. El sentido completo de la historia es solo uno, no hay otra forma de entender la situación. Finalmente, el pronóstico para nuestro protagonista es muy fácil: nunca más debería esperar una segunda multa en estas circunstancias, o, si se prefiere, nunca más se debería enfadar si se repite la historia.

El siguiente ejemplo refuerza aún más la dificultad de aplicar bien todo este proceso, como se ilustra en la figura 4.6. Veamos la siguiente historia real:

Un grupo de amigos (dos chicas y tres chicos), celebran una fiesta en casa de una de ellas. A uno de los chicos le gusta la anfitriona y le gustaría salir con ella. Otro de los chicos hace fotos en diferentes momentos y le dice a la anfitriona que se las envía por whatsapp. Sin embargo, ella le da el correo electrónico. El tercero de los chicos

es cinéfilo, y descarga en YouTube un corto fantástico, un poco largo, eso sí, y le dice a la anfitriona que se lo envía. Como antes, ella le dice que al correo electrónico. Parece que todos los chicos tantean a la anfitriona. Nuestro protagonista, a partir de la conducta de ella, piensa que tiene alguna oportunidad, pues los otros chicos no parecen sacarle ventaja. ¿Está en lo cierto?

Del mismo modo que nuestro enfadado conductor de antes, el protagonista de esta historia también se equivoca, pues procede erróneamente, igual que el ciudadano de la historia anterior. Contextualiza bien la situación: los chicos quieren agradar a la anfitriona; obvio, es una persona muy interesante y atractiva. De nuevo el protagonista vuelve a mirar mal los datos, sin detectar cuáles son los realmente relevantes. La observación es deficiente y, por consiguiente, los hechos que recoge irrelevantes: él entiende que ella trata por igual a sus invitados, lo que es falso. De nuevo se centra en información aparentemente relevante. Las razones de los invitados están claras, pero las de la anfitriona no las ve. No necesita comprobar nada (buscar datos adicionales), porque para él está todo muy claro; pero podría hacerlo, para compensar su desorientación, lo que le ayudaría a centrarse y efectuar un repaso preciso de los hechos. Con esta base no puede construir un razonamiento sólido, no puede darle sentido a la situación de forma única y, lo más grave, su pronóstico es totalmente equivocado.

Esta metodología de intervención que acabamos de revisar busca esencialmente la eficacia para lograr un cambio de estado personal mediante tres herramientas infalibles, si se aplican bien (detalladas anteriormente en ocho pasos). Tales herramientas nos proporcionan una buena respuesta, la respuesta definitiva y *cierta*, no la probable, *para un determinado contexto*. Y este último subrayado es más importante de lo que pueda parecer, pues, como decíamos, no es posible trabajar así, en general, solo para una problemática o situación determinada.

De nuevo, con todas estas mejoras incorporadas, hemos querido ver si este cambio sustancial de metodología funciona. Y los datos nos han confirmado, una vez más, que sí funciona este triángulo de la instrucción con estas pautas de actuación, a pesar de haber sido aplicado en un entorno con algunos imponderables (Rivas y Saiz, 2016b; Saiz y Rivas, 2016). En resumen, este método descansa en la

observación, la *deducción* y la *explicación*, pero teniendo en cuenta todos esos pequeños detalles que hemos ido enumerando.

De una cosa sí estamos seguros: esta instrucción es la más representativa del pensamiento crítico, aun a riesgo de que en su fuerza se encuentre su debilidad, y a pesar de que nuevas respuestas siempre son más inciertas que las viejas, por la misma razón que los nuevos caminos siempre son más inseguros que los ya transitados. Nuestro propósito, al fin y al cabo, es que aprender a pensar críticamente tenga una utilidad mucho mayor de la que tiene hoy. Plantearse preguntas pequeñas solo puede llevar a repuestas pequeñas; si queremos grandes respuestas debemos efectuar grandes preguntas, y un planteamiento como el que proponemos aquí permite realizar preguntas ambiciosas.